



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**ANA AMÉLIA CALAZANS DA ROSA**

**NOVOS LETRAMENTOS, NOVAS PRÁTICAS?  
UM ESTUDO DAS APRECIACÕES DE PROFESSORES  
SOBRE MULTILETRAMENTOS E NOVOS  
LETRAMENTOS NA ESCOLA**

**CAMPINAS  
2016**

**ANA AMÉLIA CALAZANS DA ROSA**

**NOVOS LETRAMENTOS, NOVAS PRÁTICAS?  
UM ESTUDO DAS APRECIÇÕES DE PROFESSORES  
SOBRE MULTILETRAMENTOS E NOVOS  
LETRAMENTOS NA ESCOLA**

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada, na Área de Linguagem e Educação

Orientadora:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roxane Helena Rodrigues Rojo  
(Unicamp)

**Este exemplar corresponde à versão final  
da Tese defendida pela aluna Ana Amélia Calazans da Rosa  
e orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roxane Helena Rodrigues Rojo**

**CAMPINAS  
2016**

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem  
Crisllene Queiroz Custódio - CRB 8/8624

R71n Rosa, Ana Amélia Calazans da, 1987-  
Novos letramentos, novas práticas? Um estudo das apreciações de professores sobre multiletramentos e novos letramentos na escola / Ana Amélia Calazans da Rosa. – Campinas, SP : [s.n.], 2016.

Orientador: Roxane Helena Rodrigues Rojo.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Programa Rede São Paulo de Formação Docente. 2. Professores de português - Formação. 3. Letramento - Estudo e ensino (Pós-graduação) - São Paulo (Estado). 4. Língua materna - Estudo e ensino. 5. Ensino fundamental - São Paulo (Estado) - Currículos. I. Rojo, Roxane Helena Rodrigues, 1952-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** New literacies, new practices? A study of teachers' discourses about multiliteracies and new literacies at school

**Palavras-chave em inglês:**

São Paulo (State). Secretary of Education. Network program São Paulo Teacher Training Portuguese teachers - Training

Literacy - Study and teaching (Graduate) - São Paulo (State)

Native language - Study and teaching

Elementary education - São Paulo (State) - Curricula

**Área de concentração:** Linguagem e Educação

**Titulação:** Doutora em Linguística Aplicada

**Banca examinadora:**

Roxane Helena Rodrigues Rojo [Orientador]

Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida

Fernanda Félix Litron

Denise Bértoli Braga

Jacqueline Peixoto Barbosa

**Data de defesa:** 25-08-2016

**Programa de Pós-Graduação:** Linguística Aplicada

**BANCA EXAMINADORA:**

**Roxane Helena Rodrigues Rojo**

**Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida**

**Fernanda Félix Litron**

**Denise Bértoli Braga**

**Jacqueline Peixoto Barbosa**

**Jose Armando Valente**

**Márcia Rodrigues de Souza Mendonça**

**Maximina Maria Freire**

**IEL/UNICAMP  
2016**

**Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no processo de vida acadêmica do aluno.**

**Ana Amélia Calazans da Rosa**

**Novos Letramentos, Novas Práticas?  
Um Estudo das Apreciações de Professores sobre  
Multiletramentos e Novos Letramentos na Escola**

**Orientadora:**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roxane Helena Rodrigues Rojo (IEL/Unicamp)

**Banca Examinadora:**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de Almeida (PUC/SP)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Félix Litron (Universidade Anhanguera-Uniderp)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Bértoli Braga (IEL/Unicamp)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jacqueline Peixoto Barbosa (IEL/Unicamp)

**Suplentes:**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maximina Maria Freire (PUC/SP)

Prof. Dr. José Armando Valente (IA/Unicamp)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Rodrigues de Souza Mendonça (IEL/Unicamp)

**Campinas, 25 de agosto de 2016**

*Aos que acreditam e lutam pela educação pública, gratuita e de qualidade.*

## AGRADECIMENTOS

À professora Roxane Rojo, pela orientação e por ser inspiração pelos caminhos da Linguística Aplicada indisciplinar. Sou grata por partilhar comigo seus conhecimentos e sua experiência como pesquisadora e como docente e, principalmente, por sempre topar minhas aventuras e ter paciência com minhas rebeldias.

Aos professores e professoras que direta e indiretamente participaram dessa pesquisa, que todos os dias encaram as dificuldades da sala de aula da escola pública paulista e que me inspiram a continuar acreditando na luta pela educação pública, gratuita e de qualidade. Ainda que os tempos sejam sombrios e temerosos.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pelas concessões da bolsa de doutorado no país (Processo Fapesp 2013/13263-0) e da bolsa de estágio de pesquisa no exterior (Processo Fapesp 2014/20150-0). Obrigada pelo apoio financeiro e institucional essencial à execução desta pesquisa de doutorado.

Às professoras Jacqueline Peixoto e Elizabeth Almeida, pelo diálogo gentil e inestimável que gerou valiosas contribuições a essa pesquisa na ocasião do Exame de Qualificação de Tese. E, principalmente, por aceitarem retomar o diálogo para a defesa.

Às professoras Fernanda Litron e Denise Braga, por aceitarem compor a banca de defesa e pela leitura cuidadosa e crítica do texto. À Fernanda, sou imensamente grata por ter salvado a defesa. Não tenho palavras suficientes para agradecer sua prontidão e profissionalismo. Agradeço o interesse pelo trabalho, a análise crítica e tão valiosa e as palavras de incentivo e de amizade. Muito obrigada!

Ao professor Bill Cope (University of Illinois) e ao seu grupo de pesquisa, por terem me ajudado e me ensinado tanto e, principalmente, pela oportunidade de dialogar sobre esta pesquisa durante o estágio de doutorado no exterior.

Agradeço, ainda, aos professores Márcia Mendonça, José Valente e Maximina Freire, por comporem a banca suplente deste trabalho. E agradeço aos colegas da secretaria de pós-graduação: Rose, Cláudio e Miguel, pela atenção, auxílio e torcida durante todos esses anos. Vocês são essenciais na vida de todos os pós-graduandos perdidos e desamparados.

Aos professores Walkyria Monte Mór e Marcelo Buzato, por serem os primeiros interlocutores dessa pesquisa na ocasião do Exame de Qualificação de Projeto. À professora Cláudia Rocha, pela oportunidade de realizar meu Exame de Qualificação fora de Área e por me guiar na aventura em Português como Língua Estrangeira. À professora Inês Signorini, pela

oportunidade de trabalhar no ProFIS, por ter me ensinado tanto e em tão pouco tempo, por ser também inspiração.

De modo muito especial e sentimental, agradeço à minha família, meu pai Valdir, minha Dilmãe, minha irmã Vanessa e meu irmão Vinícius, pela compreensão e apoio mesmo depois de todos esses anos de distâncias e ausências. Eu transbordo inteira de tanto amor que tenho por vocês. Vocês são minha melhor parte, meu melhor “Eu”. Agradeço também ao meu tio Flávio Calazans e à sua esposa, Luciana, por terem me ajudado tanto quando vim para Campinas em busca do sonhado doutorado.

Agradecer aos amigos é sempre um desafio. Para mim, uma desmemoriada por natureza e vocação, é mais difícil ainda. Em quase 7 anos de Campinas/UNICAMP, muitas pessoas cruzaram meu caminho, e tenham eles ficado ou partido, todos imprimiram em mim suas marcas e me (des)ensinaram algo importante sobre e para a vida. Eu sempre tive muita sorte e meus caminhos sempre encontraram pessoas generosas, bonitas pra caramba – de corpo e de alma – e que fizeram todos os requisitos me “supervisionando” a cada confusão que eu me metia, alegrando-se com minhas alegrias e me ajudando a tirar a poeira dos joelhos ralados para retomar o caminhar.

Começo minha longa lista agradecendo aos amigos-colegas da Linguística Aplicada, que me ensinam tanto sobre transgredir, ousar, construir e transbordar na pesquisa e na vida: Dáfnie e Junot (*masters of tretas*); Davi e Maria (por cada PBR compartilhada no *midwest*); Thaís Bueno (por ser musa, por ter me recebido em San Francisco – minha viagem dos sonhos); Marly, Eduardo, Liliane, Fabiana, Fernanda, Adolfo, Rosi Melo, Kátia, Mariana Assis, Gabriel (companheiros de grupo de pesquisa, de congressos e de desesperos da vida acadêmica); e demais amigos que colocaram tantas flores pelos meus caminhos: Rita Melian, Luanda Sito, Paula De Grande, Marília Valsechi, Alan Carneiro, Ro Paiva, Eli Castanho, Andreia Moroni, Glaucia, Nay Moreira, Nayara Natália, Rafael Sachs, Andreza Nora, Lu Garbuio, Eliane Azzari.

Um parágrafo mais que especial é reservado àqueles amigos (que são também minha família) que adentraram minha casa, minha vida, meu coração, conseguem tocar minha alma e me conhecem melhor que eu mesma. Um obrigada muito especial para os meus amores com quem divido meu “Eu” por completo, meus defeitos, minhas qualidades, meus sonhos, meus medos, minhas inseguranças, minhas alegrias, minhas paranoias, minhas lágrimas. Às minhas pessoas preferidas no mundo: Francisco (meu *brother*, pessoa que confio e que admiro, a quem sou grata por muitas coisas, mas principalmente, por ser meu amigo), Juliana (*sister*, mulher-musa-amiga que me inspira, que se preocupa comigo e que abriu seu coração e sua casa



para mim), Vinícius (o amor e a simpatia em pessoa, muso do meu coração desde os tempos de Bonecas), Ivana (o coração mais bondoso e a pesquisadora mais sensacional que já conheci), Magnun (divo, amigo prestativo, de coração bondoso e de energia maravilhosa), Marcela (gata-mais-maravilhosa-do-mundo, que tanto me inspira a crer que sempre dá certo no final), Tiago (melhor-engenheiro-do-mundo, amigo que transborda amor e transmite tranquilidade, pesquisador sensacional), Lílían (mulher com quem eu tanto me identifico, sou grata pela sinceridade exacerbada, por ser minha amiga, por me incentivar e por me socorrer), Tatiane (amiga-musa-parceira deste doutorado, ainda que às vezes distante, mas sempre presente), Jefferson Voss (muso, amigo-parceiro desde a época de Fecilcam, grande interlocutor, excepcional pesquisador, meu irmão), Daysóka (meu presente de mestrado, minha amiga pra vida, me ensinou a nunca desistir, é dela toda minha admiração), Najara, Laís e Jeff Neves (a distância só nos fez mais próximos, são meus irmãos, minhas almas gêmeas, amo vocês), Vanessa Caixeta (parceira, BFF, distância que dói, amizade que me enche de orgulho), Raquel Cecília (exemplo de fé, amiga que não desiste de mim mesmo nas minhas mais longas ausências), Bia Passarelli (que me ensinou que a gente tem que sentir as coisas boas e as ruins também, sentir a vida e sambar, sempre sambar e celebrar) Rafael H. (por quem tenho um carinho enorme) e, *last but not least*, Janaina, Sueli, Carina, Juarez, J. Junior, Daiane (amigos do sul, pessoas com quem eu me sinto em casa e que mesmo depois desses anos todos, sempre me esperam e me amparam com carinho e com muito amor).

Com o coração sempre cheio de muito carinho e de muitas implicâncias, agradeço ao Marcos Pires, libriano que me dá muito trabalho, que é muito chato, que tem péssimo gosto musical, que me ignora e toma chá de sumiço, que come todos os meus chocolates e muda meus móveis de lugar para dançar na minha sala, mas é meu amigo, no sentido mais bonito da palavra. *“It’s not hard for me to love you, hard for me to love you, no, it’s not a difficult thing”* ☺ E claro, obrigada pela ajuda com a revisão e a formatação desta tese.

A seguir, os obrigadas pra lá de especiais às melhores mulheres que já conheci na vida, minhas musas, deusas da inspiração e da piração, heroínas ao avesso.

Às proféticas! Minhas musas, minhas mulheres-mais-maravilhosas-do-mundo, pelos “momentos de alegria” compartilhados, por serem minhas, por serem sempre presentes, por serem as melhores pessoas com quem já trabalhei e, principalmente, por tornarem-se minhas melhores amigas: Aryane, Elis e Marina.

À Camila Carlos por ser minha amiga-irmã de signo. Por ser minha bióloga preferida – profissão que um dia já sonhei para mim –, por me explicar o sexo das bactérias e tantas outras coisas que já esqueci, por cozinhar para mim, mas, principalmente por ter me

mantido viva durante o inverno de Illinois (minha mãe também te agradece por isso! Haha). A melhor parte desse doutorado eu dividi com ela. Foi incrível. Não vejo a hora de a gente, quem sabe, se cruzar de novo mundo afora para mais uma aventura.

À Priscila Toneli, pelos inúmeros exemplos de coragem. Por estar sempre sempre presente, por ser minha musa, por ser minha amiga desde meu primeiro dia como moradora de Barão Geraldo, *since* fevereiro de 2010, e nesses anos todos, ter me ensinado que eu não preciso apavorar, que no fim dá tudo certo. *Spoiler*: dá mesmo! Por ser a mamãe do Rafael.

À Livinha Martins, pela partilha de dilemas, de problemas, de felicidades, de capricornianices, de pimentas, de biscoitos, de alfajor, de pérolas linguísticas, de alegrias, tristezas, estresses, teorias, metodologias, pesquisas e hipóteses mil, enfim, não há distância que nos impeça de estarmos presentes uma para a outra. Pela força e pela fé que sustentam essa mulher e que contagiam todos ao seu redor, por me inspirar a ser uma pessoa melhor e por nunca deixar o forninho cair.

À Melina Custódio, minha irmã paulista, pelas viagens, pelos sambas, pelas inúmeras xícaras de chocolate quente e pelo incondicional apoio pessoal e profissional. Por fazer o requisito sempre, por me dar muito trabalho (risos!) e me ensinar tanto, mesmo sem perceber. Por me ensinar a ser uma pessoa mais sensível. Por ser sincera comigo, me ajudar a ser menos desastrada e a enfrentar as ciladas da vida.

À Aline Corrêa, minha irmã mineira, pelos fins de semana, pelas viagens (meu verão em Miami! Hehe), pelo requeijão de cortar, pelas risadas e pelas patadas também, pelas inúmeras vezes que me resgatou e me ajudou a manter a sanidade, mas, principalmente, pela paciência. Por me socorrer mesmo quando eu digo que não preciso de ajuda e por saber ser sensível quando sensibilidade é necessária. Obrigada também por cantar para mim e por me ensinar coisas como *geographic cure* e sono de emergência.

Finalmente, como dizem por aí, em tempos sombrios como os nossos, melhor mesmo é andar amado! Obrigada, universo, por eu ter tanta gente para amar e por quem crer que um futuro melhor nos aguarda.

*“Miguilim, Miguilim, vou ensinar o que agorinha eu sei, demais: é que a gente pode ficar sempre alegre, alegre, mesmo com toda coisa ruim que acontece acontecendo. A gente deve de poder ficar então mais alegre, mais alegre, por dentro! ... E o Dito quis rir para Miguilim. (...) Todos os dias que depois vieram, eram tempo de doer.”*

*“O Dito dizia que o certo era a gente estar sempre brabo de alegre, alegre por dentro, mesmo com tudo de ruim que acontecesse, alegre nas profundas. Podia? Alegre era a gente viver devagarinho, miudinho, não se importando demais com coisa nenhuma.”*

(João Guimarães Rosa, *Manuelzão e Miguilim*, 1977, p. 77; 79 e 100)

## RESUMO

A pesquisa tem como objetivo geral conhecer e compreender questões de formação de professores para práticas de multiletramentos e novos letramentos ligadas ao curso à distância de Especialização em Língua Portuguesa RedeFor (2010-2011 e 2011-2012). Mais especificamente, realizamos um estudo da influência da disciplina LP-005 “Multiletramentos, linguagens e mídias” nas apreciações de valor dos professores cursistas acerca da integração dos multiletramentos e das tecnologias digitais ao currículo escolar. A perspectiva teórica-metodológica adotada é baseada nos estudos dos Letramentos como práticas socioculturais, com ênfase nos Novos Letramentos e na Pedagogia dos Multiletramentos. Para compor nosso *corpus* de pesquisa, os dados foram gerados em três etapas: o conteúdo ambientado da disciplina LP-005; o fórum de discussão cujo tema remetia à incorporação de tecnologias digitais em atividades escolares comuns; e o conjunto de Trabalhos de Conclusão de Curso qualificados para defesa. A metodologia de tratamento de dados e de construção de categorias analíticas é qualitativo-interpretativista. Para a construção dos dispositivos de análise, baseamos-nos na concepção dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin, nas categorias de modalização linguística como procedimento discursivo e nas categorias analíticas construídas a partir das noções básicas que atuam como fundação das teorias de Multiletramentos e Novos Letramentos. Os resultados do estudo revelam que o formato tradicional do curso RedeFor atua como uma força centrípeta que dificulta a abertura necessária para a integração apropriada e criativa de novas práticas ao contexto escolar. Essa dinâmica formativa contribui para que as apreciações valorativas dos professores permaneçam no âmbito dos letramentos convencionais e/ou próprios de práticas da *Web* 1.0. A discussão dos resultados sugere que o enfrentamento dos desafios de integração dos multiletramentos e novos letramentos à cultura escolar é muito mais complexo que a distribuição de dispositivos digitais e o treinamento técnico-teórico de professores. Para problematizar essa questão, trazemos a reflexão sobre *Web* currículos como uma alternativa para transformar a dinâmica curricular e expandir as possibilidades de implementação de práticas híbridas na escola. Em um contexto cada vez mais complexo para a educação, esta pesquisa busca contribuir com a produção de conhecimentos relevantes para a área de formação de professores. Para pesquisa futuras, sugerimos a necessidade da ampla problematização do papel do currículo nas iniciativas de integração de novas tecnologias a contextos escolares formais.

**Palavras-chave:** Formação docente; *Web* currículo; RedeFor; Ensino de Língua.

## ABSTRACT

This research aims to investigate issues related to teachers' education for multiliteracies and new literacies practices. The focus relies on the online course of Specialization in Portuguese Language teaching by RedeFor (teachers' education and professional development program of the state of São Paulo, Brazil). We investigate the influence of the discipline LP-005 "Multiliteracies, languages and media" in teachers' appraisals about integrating multiliteracies practices and digital technologies with the school syllabus. The theoretical and methodological perspective adopted is based on the studies of Literacies as sociocultural practices, focusing on New Literacies approach and on the Pedagogy of Multiliteracies. The data gathered for this study is organized in three levels: the LP-005 course content as available in the learning management system; the discussion forum in which the theme explored the combination of digital technologies with common school practices; and the selection of Final Essays submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Specialist in Portuguese Language teaching. To these effects, we make use of qualitative-interpretative methodological approach. In order to build the analytical framework, we adopt the dialogic concept of language by Bakhtin's Circle; the categories of linguistic modalization as discursive procedures; and the categories built from the Multiliteracies and New Literacies fundamental ideas. The results reveal the RedeFor traditional framing operates as a centripetal force that hampers the syllabus transformation towards appropriate and creative integration of new practices in school context. This evidence addresses the teachers' appraisals to remain closely related to conventional literacies scope and typical Web 1.0 practices. The results discussion suggests that facing the challenges of integrating multiliteracies and new literacies to school practice is a lot more complex than simply distributing electronic devices and offering technical training. That is why we bring to the discussion the concept of Web curriculum as an alternative for expanding the possibilities of implementing hybrid school practices as well as curricular transformation. In the face of an increasingly complex context for education, this study aims to contribute to the area of teachers' education and professional development. For future research, we suggest the need of critically question the curriculum in cases of integrating new technologies with formal school contexts.

**Keywords:** Teachers' education; Web curriculum; RedeFor; Language Teaching.

# LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

|                                                                                                                                                                              |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Figura 1</b> – TelEduc: interface do cursista .....                                                                                                                       | 76  |
| <b>Figura 2</b> – Agenda (com destaque para <i>link</i> de acesso à navegação pela disciplina LP-005) .....                                                                  | 77  |
| <b>Figura 3</b> – Navegação pelos conteúdos da disciplina LP-005 .....                                                                                                       | 78  |
| <b>Figura 4</b> – Atividade Autocorrigível e <i>pop-up</i> com a resposta da questão (1) .....                                                                               | 79  |
| <b>Figura 5</b> – Navegação pela disciplina: <i>pop-up</i> com <i>hiperlink</i> para ampliação da explicação .....                                                           | 80  |
| <b>Figura 6</b> – Comentário postado na ferramenta Diário de Bordo como requisito para a presença da Semana 8 da disciplina LP-005 “Multiletramentos, linguagem e mídias” .. | 81  |
| <b>Figura 7</b> – Fórum de Discussão: organização das mensagens .....                                                                                                        | 81  |
| <b>Figura 8</b> – Ferramenta Portfólio: “itens” são as atividades postadas/anexadas .....                                                                                    | 82  |
| <b>Figura 9</b> – Agenda: tabela com as tarefas a cumprir e os respectivos prazos .....                                                                                      | 83  |
| <b>Figura 10</b> – Portfólio de cursista aberto (os documentos estão anexados dentro das pastas) .....                                                                       | 84  |
| <b>Figura 11</b> – Procedimentos de categorização gerados na segunda etapa do <i>coding</i> .....                                                                            | 111 |
| <b>Figura 12</b> – Hipertextos no decorrer do material didático: LP-005, Tema 1, Tópico 1 .                                                                                  | 117 |
| <b>Figura 13</b> – Algumas das formas mais populares de CMC .....                                                                                                            | 126 |
| <b>Figura 14</b> – Amostra percentual: <i>coding</i> por Esferas de Comunicação (edição 2011) .                                                                              | 168 |
| <b>Figura 15</b> – Amostra percentual: <i>coding</i> por Esferas de Comunicação (edição 2012) .                                                                              | 169 |
| <b>Figura 16</b> – Gêneros da Esfera Literatura, Artes/Mídias (edição 2011) .....                                                                                            | 171 |
| <b>Figura 17</b> – Gêneros da Esfera Literatura, Artes/Mídias (edição 2012) .....                                                                                            | 171 |
| <b>Figura 18</b> – Gêneros da Esfera Jornalística (edição 2011) .....                                                                                                        | 172 |
| <b>Figura 19</b> – Gêneros da Esfera Jornalística (edição 2012) .....                                                                                                        | 173 |
| <b>Figura 20</b> – Esfera Trabalho/Estudos (edição 2011) .....                                                                                                               | 174 |
| <b>Figura 21</b> – Esfera Trabalho/Estudos (edição 2012) .....                                                                                                               | 174 |
| <b>Figura 22</b> – TCC/SDs multissemióticos (edição 2011) .....                                                                                                              | 176 |
| <b>Figura 23</b> – TCC/SDs multissemióticos (edição 2012) .....                                                                                                              | 176 |
| <b>Figura 24</b> – Diversidade Cultural nos TCC/SDs (edição 2011) .....                                                                                                      | 177 |
| <b>Figura 25</b> – Diversidade Cultural nos TCC/SDs (edição 2012) .....                                                                                                      | 177 |
| <b>Figura 26</b> – TCC/SDs relacionados a novas tecnologias (edição 2011) .....                                                                                              | 181 |
| <b>Figura 27</b> – TCC/SDs relacionados a novas tecnologias (edição 2012) .....                                                                                              | 182 |

|                                                                                                      |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Quadro 1</b> – Organização e distribuição de conteúdos para as disciplinas do curso RedeFor ..... | 23  |
| <b>Quadro 2</b> – Resumo das atividades dos cursos (em horas) .....                                  | 26  |
| <b>Quadro 3</b> – Resumo das disciplinas do curso de Língua Portuguesa .....                         | 28  |
| <b>Quadro 4</b> – Mentalidades industrial e pós-industrial .....                                     | 55  |
| <b>Quadro 5</b> – Módulos e disciplinas do Curso de Especialização em Língua Portuguesa              | 91  |
| <b>Quadro 6</b> – Estruturação dos conteúdos da disciplina LP-005 .....                              | 92  |
| <b>Quadro 7</b> – Sistematização das etapas e ferramentas de análise .....                           | 98  |
| <b>Quadro 8</b> – Estruturação dos conteúdos, principais conceitos e tarefas da LP-005 .....         | 100 |
| <b>Quadro 9</b> – Modalizações para interpretações sintáticas e morfológicas .....                   | 108 |
| <b>Quadro 10</b> – Tema 1 “Tecnologias e práticas comunicativas” e conceitos explorados .            | 115 |
| <b>Quadro 11</b> – Tema 2 “A linguagem dos/nos novos meios” e conceitos explorados .....             | 124 |
| <b>Quadro 12</b> – Tema 3 “Novos letramentos no contexto escolar” e conceitos explorados             | 134 |
| <br><b>Tabela 1</b> – Levantamento quantitativo das apreciações de valor sobre cada alternativa      | 160 |
| <b>Tabela 2</b> – Primeira etapa do <i>coding</i> : categorias encontradas .....                     | 168 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|         |                                                      |
|---------|------------------------------------------------------|
| AAC     | Aprendizagem Assistida por Computador                |
| AVA     | Ambientes Virtuais de Aprendizagem                   |
| CBL     | <i>Case Learning Based</i>                           |
| CMC     | Comunicação Mediada pelo Computador                  |
| CSCL    | <i>Computer-Supported Collaborative Learning</i>     |
| DIY     | <i>do-it-yourself (media)</i>                        |
| DL      | Departamento de Linguística                          |
| DLA     | Departamento de Linguística Aplicada                 |
| EaD     | Educação à Distância                                 |
| EFAP    | Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores  |
| GGTE    | Grupo Gestor de Tecnologias Educacionais             |
| GNU     | <i>General Public License</i>                        |
| IEL     | Instituto de Estudos da Linguagem                    |
| IES     | Instituições de Ensino Superior                      |
| INAF    | Índice Nacional de Alfabetismo Funcional             |
| LA      | Linguística Aplicada                                 |
| LP      | Língua Portuguesa                                    |
| MEC     | Ministério da Educação                               |
| NIED    | Núcleo de Informática Aplicada à Educação            |
| PA      | Professores-Autores                                  |
| PBL     | <i>Problem Based Learning</i>                        |
| PCN     | Parâmetros Curriculares Nacionais                    |
| PRPG    | Pró-Reitoria de Pós-Graduação                        |
| RedeFor | Rede São Paulo de Formação Continuada de Professores |
| SD      | Sequência Didática                                   |
| SEE     | Secretaria de Estado de Educação                     |
| SP      | São Paulo                                            |
| TCC     | Trabalho de Conclusão de Curso                       |
| TDIC    | Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação     |
| TIC     | Tecnologias de Informação e Comunicação              |
| TMSF    | Tecnologias Móveis Sem Fio                           |



|         |                                                          |
|---------|----------------------------------------------------------|
| UCA     | Um Computador por Aluno                                  |
| UFMG    | Universidade Federal de Minas Gerais                     |
| UNESP   | Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” |
| Unicamp | Universidade Estadual de Campinas                        |
| USP     | Universidade de São Paulo                                |

# SUMÁRIO

|                                                                                                                        |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                | <b>20</b> |
| O projeto RedeFor de formação docente .....                                                                            | 21        |
| Formação de docentes em exercício: o projeto RedeFor para a área de<br>Letras/Língua Portuguesa .....                  | 24        |
| Objetivos e perguntas de pesquisa .....                                                                                | 28        |
| Apresentação dos capítulos .....                                                                                       | 30        |
| <b>CAPÍTULO I – LETRAMENTOS, MULTILETRAMENTOS E NOVOS<br/>LETRAMENTOS .....</b>                                        | <b>32</b> |
| 1.1 Primeiro passo: conceituando “LetramentoS” .....                                                                   | 32        |
| 1.2 Multiletramentos: multissemiões e diversidade cultural .....                                                       | 35        |
| 1.2.1 A pedagogia dos multiletramentos: por um currículo transformador .....                                           | 41        |
| 1.3 Em direção aos Novos MultiLetramentos .....                                                                        | 48        |
| 1.4 Novos Letramentos e Cultura Digital .....                                                                          | 51        |
| <b>CAPÍTULO II – FORMAÇÃO DOCENTE: A ARQUITETÔNICA DO CURSO<br/>REDEFOR E AS QUESTÕES DE CURRÍCULO .....</b>           | <b>60</b> |
| 2.1 A EaD e a formação de professores .....                                                                            | 60        |
| 2.2 A integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)<br>ao currículo escolar .....             | 63        |
| 2.3 Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem e a formação de professores: a<br>parceria entre o TelEduc e o RedeFor ..... | 70        |
| 2.3.1 Ambientes Virtuais de Aprendizagem e suas múltiplas facetas .....                                                | 70        |
| 2.3.2 TelEduc e RedeFor: a arquitetura de uma formação tradicional .....                                               | 74        |
| <b>CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE PESQUISA .....</b>                                                                    | <b>88</b> |
| 3.1 Contexto de pesquisa .....                                                                                         | 90        |
| 3.2 Descrição do <i>corpus</i> de pesquisa: a disciplina LP-005, o Fórum de Discussão<br>e os TCC/SDs .....            | 92        |
| 3.3 Objetivos .....                                                                                                    | 96        |
| 3.3.1 Objetivos específicos .....                                                                                      | 97        |
| 3.3.2 Perguntas de pesquisa .....                                                                                      | 97        |
| 3.4 A geração de dados .....                                                                                           | 98        |

|                                                                                                                                                              |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.4.1 Geração de dados e categorias de análise: a disciplina LP-005 .....                                                                                    | 99         |
| 3.4.2 Geração de dados e categorias de análise: Fórum de Discussão .....                                                                                     | 103        |
| 3.4.3 Geração de dados e categorias de análise: as Sequências Didáticas<br>(TCC/SDs) .....                                                                   | 108        |
| <b>CAPÍTULO IV – FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO POR<br/>MULTILETRAMENTOS: A DISCIPLINA LP-005 “MULTILETRAMENTOS,<br/>LINGUAGENS E MÍDIAS” .....</b> | <b>113</b> |
| 4.1 Saberes construídos e compartilhados: o que e como falar de multi e novos<br>letramentos .....                                                           | 113        |
| 4.1.1 Tema 1: Tecnologias e práticas comunicativas .....                                                                                                     | 115        |
| 4.1.2 Tema 2: A linguagem nos/dos novos meios .....                                                                                                          | 124        |
| 4.1.3 Tema 3: Novos Letramentos no contexto escolar .....                                                                                                    | 133        |
| <b>CAPÍTULO V – FÓRUM DE DISCUSSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE:<br/>DISCURSO AUTORITÁRIO, DISCURSO INTERNAMENTE PERSUASIVO E<br/>APRECIACÕES DE VALOR .....</b>       | <b>147</b> |
| 5.1 Fórum de Discussão 2: “Multiletramentos: enredando a escola e a cultura<br>digital” .....                                                                | 147        |
| <b>CAPÍTULO VI – A INFLUÊNCIA DOS MULTILETRAMENTOS E DOS NOVOS<br/>LETRAMENTOS NOS TCC/SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS .....</b>                                        | <b>163</b> |
| 6.1 LP-008 “Textos em contexto”: o processo de elaboração dos TCC/SDs .....                                                                                  | 163        |
| 6.2 O Panorama das transposições didáticas (TCC/SDs) .....                                                                                                   | 166        |
| 6.2.1 Primeira “camada”: categorização por esferas de comunicação .....                                                                                      | 167        |
| 6.2.2 Segunda “camada”: multissemiótica e diversidade cultural .....                                                                                         | 175        |
| 6.2.3 Terceira “camada”: gêneros típicos da <i>Web</i> 1.0 e da <i>Web</i> 2.0 .....                                                                         | 179        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                                                                            | <b>184</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                                                     | <b>191</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>                                                                                                                                          | <b>200</b> |

## INTRODUÇÃO

*“As human beings, we are not very much different than we were 50 or 150 years ago. (...) The point is not that we are changing. The point is that we are not changing enough! (...) Humanities should become more aware of programming and new digital tools. Digital humanities is a very promising field. We need the humanities to become more data-friendly and a little bit more contemporary. What we need is to modernize the humanities and humanize technology.”*  
(Manovich, L. *Atoms don't smile: A conversation with Lev Manovich*. Eurozine, 2015)

Todos os dias, nas diferentes mídias, vemos, ouvimos e repetimos: “o mundo está mudando”. Os avanços tecnológicos e científicos nunca foram tão rápidos, numerosos e eficientes como nos últimos 20, 30 anos. Essa sociedade dinâmica e em constante mutação tem interferido e transformado, direta e constantemente, nossas relações, nossos modos de interagir e comunicar, de nos informar, de transitar, de estar em contato, de ser e agir no mundo. Essa efervescência tecnológica e científica gera problemas de pesquisa de ordens diversas e nas mais variadas esferas de interação humana. Portanto, esta pesquisa procurou contribuir com a construção de conhecimentos relevantes para os problemas enfrentados pela educação com relação à integração das transformações da era da tecnologia digital, com ênfase na formação docente. Vale ressaltar que, embora localizada metodológica e politicamente na área da Linguística Aplicada, esta pesquisa trata de problemas que interessam a outras áreas do conhecimento relacionadas à Educação, à Língua Portuguesa, ao Discurso, à Linguística Textual, e, até mesmo às Tecnologias da Informação e da Comunicação (Educação à distância e Ambientes Virtuais de Aprendizagem).

Os objetos de estudo foram gerados a partir do Curso de Especialização em Língua Portuguesa para professores do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, oferecido pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL/Unicamp) em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), por meio da Rede São Paulo de Formação Continuada de Professores (RedeFor). A motivação e a justificativa para o desenvolvimento desse trabalho envolvem a produção de conhecimentos relevantes sobre a formação docente para os multiletramentos e o uso de tecnologias na sala de aula formal. Almejamos também trazer à tona o debate sobre o trabalho com tecnologias pela perspectiva do Currículo, isto é, a integração entre tecnologias e ensino-aprendizagem de modo legitimado e não apenas como projetos extracurriculares.

Por isso, o foco é a disciplina LP-005 “Multiletramentos, linguagens e mídias” e a influência dela nas apreciações valorativas dos professores cursistas. Ou seja, toma-se a perspectiva de investigação por dois lados: o material instrucional e o ponto de vista do cursista. Dados esse contexto, nossa pesquisa constituiu-se em três etapas de análise: (i) análise da disciplina LP-005 e dos conceitos teóricos e discursos veiculados; (ii) análise do fórum de discussão que abarca apreciações e valorações sobre possíveis usos de tecnologias digitais em sala de aula e (iii) análise do panorama quantitativo dos Trabalhos de Conclusão de Curso – Sequências Didáticas (TCC/SD).

A seguir, descrevemos o curso à distância de Especialização em Língua Portuguesa RedeFor para contextualizar da melhor forma possível o nosso *corpus* de pesquisa e os sujeitos envolvidos.

## O PROJETO REDEFOR DE FORMAÇÃO DOCENTE<sup>1</sup>

Em 2010, a SEE/SP, por meio do RedeFor, firmou parceria com a Unicamp, junto à Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PRPG), para oferecer cursos de Especialização *lato sensu* com o apoio das unidades que tivessem cursos de graduação e pós-graduação nas áreas de História, Educação Física, Matemática, Física e Letras/Português.

O projeto do Curso de Especialização em Língua Portuguesa RedeFor, que foi levado a cabo pelo IEL/Unicamp, constituía-se em uma proposta de formação superior com 405 horas de carga horária, na modalidade de educação à distância (EaD) e voltado para atender exclusivamente docentes em atividade na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, nos níveis de Ensino Fundamental II (6º a 9º anos) e de Ensino Médio (1º a 3º anos). O curso foi oferecido em duas edições: a primeira de outubro/2010 a dezembro/2011, atendendo 1.500 cursistas; e a segunda de outubro/2011 a dezembro/2012, atendendo a 3.000 cursistas.

O projeto inseriu-se na necessidade, detectada pela SEE/SP, de oferecer aos docentes de Língua Portuguesa “novas perspectivas de atuação e de formação acadêmica que contemplem, para além da formação escolar, a formação cidadã, através de cursos gratuitos de formação continuada” (Projeto RedeFor, 2012, documento de circulação restrita). Nesse sentido, a própria SEE/SP traçou algumas exigências e delimitou o formato do curso, que

---

<sup>1</sup> Todas as informações disponibilizadas aqui foram retiradas dos documentos de execução do projeto, cuja circulação é restrita.

deveria seguir as mesmas concepções que constam na Proposta Curricular do Estado de São Paulo<sup>2</sup>. A produção do material didático ficou sob responsabilidade dos docentes-formadores do IEL/Unicamp, que deveriam basear-se no documento “Manual do Autor”.

O Manual do Autor (documento de circulação restrita) continha todas as instruções sobre o formato do curso e funcionava como um repertório de exigências a serem cumpridas. O manual exigia a organização das disciplinas em módulos (no caso, com dez semanas de duração), que deveriam ser compostos por Conteúdos Digitais (textos instrucionais/teóricos/expositivos), Atividades *Web* (atividades autocorrigíveis e atividades discursivas para avaliação pelos tutores) e Referências Bibliográficas. Segundo o manual, a estruturação dos cursos deveria seguir uma “metodologia de solução de problemas” e as atividades *web* deveriam ter como propósito “desafiar o cursista à reflexão e à proposição de formas de encaminhamento e superação de problemas”. Além disso, o manual traz uma estrutura editorial, que organiza os produtos a serem entregues e fornece um conjunto de *templates* para auxiliar a composição dos módulos do curso. Segundo o Manual do Autor:

Para escrever um texto que será “ambientado” (colocado no ambiente *web*), o autor deve considerar a linguagem adequada a esse meio de comunicação. Ela deve ser “comunicacional”, propiciando a **interação com o leitor**. Deve unir a **formalidade da escrita acadêmica (regras da ABNT para citações e bibliografia)**. Ou seja, é preciso trabalhar com rigor conceitual, mas fazê-lo de maneira simples, de fácil e atraente compreensão. Conversar com o aluno de forma pessoal o torna participante integrado do processo. A comunicação *on-line*, além de sua estrutura **hipertextualizada**, o que nos leva à ideia de “**navegação**”, apresenta também marcas de oralidade. Por exemplo, o uso de pronomes pessoais “você” ou “nós” no discurso aproxima, envolve e propicia a parceria no processo de aprendizagem. (Manual do Autor, Curso RedeFor, 2012. Circulação restrita, grifo nosso)

Os produtos que se esperavam dos autores eram: (1) Projeto Básico (o programa do curso, seguindo o modelo “Programa 808”<sup>3</sup> disponibilizado pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP)); (2) Regulamento do Curso (regras e procedimentos que regem o curso, seguindo o formulário também disponível no “Programa 808”); (3) Conteúdos por módulo (produto que mais interessa a esta pesquisa, cuja tabela apresentaremos a seguir); (4) Proposta para o Encontro Presencial; e (5) Gabarito das atividades com comentários.

<sup>2</sup> Sobre o currículo estadual paulista de Língua Portuguesa, cf. Litron (2014).

<sup>3</sup> Para informações mais detalhadas, consultar a página eletrônica: <[www.escoladeformacao.sp.gov.br/programa808](http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/programa808)>.

Conforme podemos ver, a estruturação é fechada e bem delineada para cumprir o projeto e as demandas da SEE/SP. O formato que foi dado às disciplinas e aos módulos são condições de produção primordiais para acompanhar a discussão nos capítulos de análise deste trabalho. O Quadro 1 a seguir apresenta a organização e distribuição de conteúdos a ser seguido para cada disciplina (independente da área do conhecimento).

**Quadro 1** – Organização e distribuição de conteúdos para as disciplinas do curso RedeFor

| Módulo 1: (nome do módulo)                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tema 1                                                | Descrição                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Um início de conversa (apresentação do tema/problema) | Apresenta o tema problematizado no contexto da disciplina.<br>Mobiliza a atenção dos alunos para aspectos-chave do assunto a ser tratado.                                                                                                                                                                                                     |
| Mãos à obra (apresentação do conteúdo digital)        | Aciona o que se sabe sobre o assunto.<br>Coloca os conhecimentos em jogo.<br>Disposição do conteúdo do tema de modo problematizado com análise de situações-problema e a busca de soluções com justificativas.                                                                                                                                |
| Ampliando o conhecimento (Saiba Mais)                 | Durante a exposição do conteúdo digital, estimular a ampliar os conhecimentos sobre o assunto.<br>Sugestão de textos (ficcionais e ensaios), filmes, sites, caixa de diálogo, vídeos etc. que complementam os assuntos abordados.<br>Indicação de livros, artigos ou periódicos sobre o tema do módulo (resenhados em <i>links</i> internos). |
| Finalizando                                           | Síntese retomando “Um início de conversa” e focando os pontos principais tratados.<br>Momento em que são explicitadas as intenções do módulo, com relação aos assuntos ou com relação às opções didáticas, quando necessário.                                                                                                                 |
| Avaliando conhecimentos (Atividades Web)              | Elaborar exercícios que colaborem na apreensão e verificação da construção dos conceitos-chave e desenvolvimento das competências e habilidades.<br>Tarefas (Questões Objetivas, Questões Discursivas, Fórum)                                                                                                                                 |
| Referências bibliográficas                            | Textos, artigos, livros e sites utilizados na elaboração do módulo.                                                                                                                                                                                                                                                                           |

Fonte: Manual do Autor, Curso RedeFor, 2012. Circulação restrita.

Juntamente com o conteúdo da disciplina, os autores também deveriam entregar as atividades. Assim como os conteúdos deveriam seguir o esquema prévio, as atividades também deveriam encaixar-se nos modelos previstos pelo projeto da SEE/SP, de forma a seguir as seguintes opções: “Atividades interativas”, “Saiba Mais, Dicas, Links”, “Questões Objetivas”, “Questões Discursivas”, “Fórum de discussão”, “Relatório de Vivência”. Citamos aqui, com

destaque, as instruções para o Fórum de Discussão, que entrou como objeto de estudo central nesta pesquisa:

**Fórum de discussão.** Tem por objetivo colocar em debate o conjunto dos temas abordados relacionando-os com questão no contexto/debate atual. Devem ser questões de caráter reflexivo, que demandem o posicionamento do cursista e que criem a perspectiva de debates, que serão mediados por tutores, que contribuam para a ampliação e socialização do conhecimento sobre os conteúdos e/ou a prática docente. Podem basear-se em vivências em escolas, experiência docente, atualidade do tema, experimentações etc. (...) O autor deve elaborar os critérios de correção e avaliação para auxiliar o tutor. (Manual do Autor, Curso RedeFor, 2012. Circulação restrita.)

O Manual do Autor é finalizado com os formulários/roteiros para a solicitação de recursos visuais (imagens, vídeos etc.), elaboração das atividades *web* (roteiros para preencher com as questões discursivas e/ou propostas de atividades de redação/fórum, por exemplo) e, finalmente, tabelas para serem preenchidas com os critérios de avaliação das atividades (descritores de níveis como “Insatisfatório”, “Satisfatório”, “Plenamente satisfatório”).

Essa estrutura era padrão para todos os cursos de todas as áreas do conhecimento (Português, História, Matemática etc.) ofertados pelo grande projeto RedeFor. Na sequência, apresentamos alguns detalhes com relação à especialização em Língua Portuguesa.

## **FORMAÇÃO DE DOCENTES EM EXERCÍCIO: O PROJETO REDEFOR PARA A ÁREA DE LETRAS/LÍNGUA PORTUGUESA**

O objetivo geral do projeto RedeFor para o curso de Português era desenvolver um curso organizado em módulos como um programa de pós-graduação *lato sensu* (Especialização) para professores de Língua Portuguesa que atuam na Educação Básica (Ensinos Fundamental II e Médio), cujo objetivo fundamental era alcançar práticas e competências intelectuais e pedagógicas que estimulassem a compreensão epistemológica e histórica da própria disciplina e seu papel na formação dos estudantes da educação básica, observando-se a complexa rede de relações sociais, temporais e espaciais na qual se inserem estudantes e professores. Dessa forma, os objetivos específicos apontados no projeto eram:

- Atualização conceitual e teórica nas áreas e subáreas envolvidas no Currículo;



- Abordagem dos conteúdos e metodologias referenciados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, sobretudo, na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da Rede Estadual da Educação de São Paulo, estimulando a formulação de projetos que serão desenvolvidos como planos de trabalho e ensino na disciplina;
- Promoção de estratégias para a aplicação dos planos que estimulem o processo de aprendizagem dos alunos;
- Discussão das relações da disciplina de Língua Portuguesa com temas como a cultura, o trabalho, os letramentos e as tecnologias, em seu desenvolvimento histórico;
- Produção de materiais didáticos e propostas de interação que reconheçam as competências e abordagens próprias da disciplina de Língua Portuguesa e as relações que se estabelecem com outras linguagens e outros campos de conhecimento.

O curso foi organizado em quatro módulos, cada um deles composto de duas disciplinas e o trabalho de conclusão de curso (TCC). Cada um dos Módulos I a IV era composto de duas disciplinas, de 45 horas cada uma, e contavam com uma avaliação presencial de quatro horas de duração ao final do Módulo II e outra, de igual duração, ao final do Módulo IV. Ao final do Módulo IV, foi ministrada uma disciplina de 45 horas dedicada à redação de textos acadêmicos. O curso teve a duração de 14 meses, com 405 horas de carga horária total distribuída entre atividades à distância, leitura e atividades presenciais.

Cada módulo teve o propósito de ser uma unidade de estudo independente, de forma a possibilitar a flexibilidade de estudos. Cada módulo se encerrava-se em si mesmo e não era pré-requisito para o outro. Ao término do curso, o participante deveria entregar seu TCC e realizar a defesa presencial. O Quadro 2 a seguir sumariza as atividades propostas pelo projeto.

**Quadro 2** – Resumo das atividades dos cursos (em horas)

|                                              | Encontros<br>Presenciais na DE | Atividades à<br>Distância | Prova Presencial | Carga horária<br>total |
|----------------------------------------------|--------------------------------|---------------------------|------------------|------------------------|
| <b>Módulo I</b><br>(Disciplinas 001 e 002)   | 8                              | 80                        |                  |                        |
| <b>Módulo II</b><br>(Disciplinas 003 e 004)  | 8                              | 80                        |                  |                        |
|                                              |                                |                           | 4                | 180                    |
|                                              |                                |                           |                  |                        |
| <b>Módulo III</b><br>(Disciplinas 005 e 006) | 8                              | 80                        |                  |                        |
| <b>Módulo IV</b><br>(Disciplinas 007 e 008)  | 8                              | 80                        |                  |                        |
|                                              |                                |                           | 4                | 180                    |
|                                              |                                |                           |                  |                        |
| TCC (Disciplina 009)                         |                                |                           |                  |                        |
| Disciplina 010                               |                                | 45                        |                  | 45                     |
|                                              | 32                             | 365                       | 8                | 405                    |

Fonte: Projeto do Curso de Especialização em Língua Portuguesa RedeFor

Os conteúdos, atividades e provas/exames dos módulos e disciplinas foram elaborados, por disciplina, por Professores-Autores (PA) pertencentes ao quadro docente do IEL/Unicamp, que elaboraram materiais e textos, em diferentes áreas de conhecimento envolvidas no ensino de Língua Portuguesa, contemplando aspectos da Proposta Curricular do Estado de São Paulo e seguindo, criteriosamente, as instruções da SEE/SP/EFAP.

Os professores que participaram como PA foram os seguintes:

- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roxane Helena Rodrigues Rojo, Livre-Docente, Departamento de Linguística Aplicada (DLA/IEL/Unicamp);
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Anna Christina Bentes da Silva, Doutora, Departamento de Linguística (DL/IEL/Unicamp);
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Bértoli Braga, Livre-Docente, Departamento de Linguística Aplicada (DLA/IEL/Unicamp);
- Prof. Dr. Juanito Ornelas de Avelar, Doutor, Departamento de Linguística (DL/IEL/Unicamp);

- Prof. Dr. Marcelo El Khouri Buzato, Doutor, Departamento de Linguística Aplicada (DLA/IEL/Unicamp);
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Azevedo de Abreu, Livre-Docente, Departamento de Teoria Literária (DTL/IEL/Unicamp);
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Viviane do Amaral Veras, Doutora, Departamento de Linguística Aplicada (DLA/IEL/Unicamp);
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mônica Graciela Zoppi-Fontana, Doutora, Departamento de Linguística (DL/IEL/Unicamp);
- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Terezinha de Jesus Machado Maher, Livre-Docente, Departamento de Linguística Aplicada (DLA/IEL/Unicamp).

A cada módulo, havia atividades à distância compostas de acordo com os roteiros pré-determinados pelo Manual do Autor. As principais atividades que compunham cada disciplina eram:

- Leitura e navegação de material didático preparado pelos professores-autores;
- Leitura de bibliografia indicada;
- Fóruns de discussão, mediados por tutores das Instituições de Ensino Superior (IES) contratadas para tutoria;
- Atividades avaliativas sobre os conteúdos ministrados (que poderão ser de múltipla escolha, dissertativas, projetos, artigos), sempre comentadas por mediadores da IES responsáveis pela tutoria.

A seguir, o Quadro 3 mostra a organização dos módulos e a distribuição das respectivas disciplinas que compunham o curso de Especialização. Vale destacar que a disciplina que motivou esta pesquisa de doutorado não era um curso previsto no projeto inicial da SEE/SP, isto é, não estava na demanda. Assim, a inclusão de uma disciplina para falar de novas tecnologias na educação foi algo acordado com a Secretaria por meio da proposição da coordenadoria de dentro do Instituto de Estudos da Linguagem. O acordo gerou a disciplina LP-005 que foi cursada pelos participantes na segunda metade do curso, no módulo III concomitantemente com a disciplina sobre práticas/gêneros orais:

**Quadro 3** – Resumo das disciplinas do curso de Língua Portuguesa

|  | <b>Módulo I</b><br><b>10 semanas</b>                   | <b>Módulo II</b><br><b>10 semanas</b>        | <b>Módulo III</b><br><b>10 semanas</b> | <b>Módulo IV</b><br><b>10 semanas</b>                                            | <b>TCC/LP010</b><br><b>10</b><br><b>semanas</b> |
|--|--------------------------------------------------------|----------------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
|  | História da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil  | Literatura, leitura e ensino                 | Multiletramentos, linguagens e mídias  | Funcionamento da língua-gramática, texto e sentido                               | Redação acadêmica                               |
|  | O texto na sala de aula: Teorias e tratamento didático | Autoria, efeito-leitor e gêneros de discurso | Linguagem oral: Gêneros e variedades   | Textos em contexto: Jornalismo, Publicidade, Trabalho, Literatura e Artes/Mídias |                                                 |

Fonte: Projeto do Curso de Especialização em Língua Portuguesa RedeFor

O quadro acima ilustra a organização/planejamento do curso de especialização. Percorrer toda essa trajetória de contextualização do curso RedeFor é primordial para situar nosso recorte. Um curso dessa magnitude e abrangência exerce um papel muito importante no que diz respeito à formação docente para determinados temas e áreas. Sem dúvida alguma, o RedeFor foi um projeto cuja relevância esteve em levantar temas importantes para a reflexão e formação dos professores, como estudos do discurso, variedades linguísticas e oralidade, literatura(s), gramáticas e sentidos, multiletramentos e tecnologias para a educação, dentre outros. Nosso recorte temático e investigativo é a disciplina LP-005 “Multiletramentos, linguagens e mídias”, ministrada no módulo III. Toda a geração de dados, as análises e os resultados focam na investigação acerca dessa oportunidade de dialogar com os professores sobre as novas tecnologias, os multi e os novos letramentos e o currículo híbrido (ver capítulo 2, seção sobre *Web* currículo).

## OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

O objetivo geral desta pesquisa foi estudar o impacto da disciplina LP-005 “Multiletramentos, linguagens e mídias” na formação de professores para multiletramentos e uso de tecnologias na educação por meio do Curso RedeFor de Especialização em Língua Portuguesa à distância. Nossa meta é conhecer, compreender e analisar os discursos e apreciações valorativas dos professores com relação ao trabalho com os multiletramentos e com as novas tecnologias em sala de aula. Para isso, propomos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar os saberes teóricos, as apreciações de valor/posicionamentos disponibilizados pelo material didático específico da disciplina **LP-005 “Multiletramentos, linguagens e mídias”** do Curso de Especialização em Língua Portuguesa RedeFor;
- Realizar uma análise discursivo-enunciativa das **postagens dos professores-cursistas no Fórum de Discussão 2 da disciplina LP-005** acerca do impacto do conteúdo da disciplina nas suas apreciações de valor sobre o tema relacionado ao contato das culturas escolar e digital no que diz respeito a propostas de atividades de ensino para multiletramentos e uso de novas tecnologias em sala de aula;
- Realizar um levantamento quantitativo dos 2.000 TCC/SD qualificados para defesa em ambas as edições do curso RedeFor. Organizar e analisar os resultados para discutir o impacto dos Multiletramentos e da incorporação das novas tecnologias nas modelizações didáticas.

A partir de tais objetivos, delineamos as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais aspectos das teorias dos Multiletramentos e dos Novos Letramentos foram selecionados pela autoria da disciplina LP-005 para compor o conteúdo? Quais foram as apreciações de valor dos autores da disciplina sobre esses conteúdos?
2. O que os discursos dos professores nos Fóruns de Discussão nos mostram sobre a apropriação dos conteúdos da disciplina e sobre suas apreciações de valor acerca dos saberes teóricos configurados na disciplina?
3. Que impactos tiveram os conteúdos propostos e as discussões relacionadas à área de Multiletramentos e Novos Letramentos sobre os TCC/SD elaborados pelos professores cursistas?

Com base nessas perguntas, o foco foi descrever e analisar os discursos e a construção de significados de formadores (análise do material didático) e de cursistas (apreciações valorativas dos professores). Essas análises dos processos de formação aqui envolvidos foram permeadas por outras questões importantes desse contexto de pesquisa, como a problemática em torno da formação docente à distância, das concepções de currículo (e até

mesmo de escola), e das noções de novas tecnologias/práticas, que interferem diretamente no problema da educação híbrida<sup>4</sup>.

## APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Nesta seção, apresentamos o desenho da tese, expondo brevemente os capítulos e seus respectivos conteúdos. Na Introdução, descrevemos o projeto do curso RedeFor, apresentando as principais características para a execução do projeto dentro da Universidade segundo as exigências da SEE/SP, com foco na estruturação das disciplinas.

O Capítulo I é dedicado à fundamentação teórica do trabalho. As discussões e conceitos teóricos debatidos foram centrais para a elaboração do projeto de pesquisa, para a execução do projeto e, principalmente, para o desenvolvimento das categorias analíticas. Nesse capítulo, o leitor encontrará reflexões e posicionamentos acerca de temas importantes para o trabalho, como as teorias de Letramento(s), Multiletramentos e Novos Letramentos.

O Capítulo II traz discussões e reflexões acerca da formação docente à distância, das noções teóricas de currículo a serem levadas em conta para a integração de tecnologias digitais na escola e do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) TelEduc, utilizado como plataforma para a execução do curso RedeFor. As discussões sobre o TelEduc visam a reflexão sobre a arquitetura do curso, portanto, discutem a ferramenta como uma atividade, descrevendo as relações que ela organiza e a dinâmica dessas relações entre os participantes (o “eu” e o “outro”). Tomamos esse conceito bakhtiniano a fim de realizar uma descrição da arquitetura valorativa, que considere a concretude do ambiente, seu espaço e seu tempo ao mesmo tempo em que levanta reflexões sobre os valores, as ações reais e as pessoas reais, elementos que motivam o acontecimento concreto. É também neste capítulo que trabalhamos a noção de *Web* currículo. Nosso objetivo é refletir sobre a importância do currículo nas iniciativas de inclusão de tecnologias digitais na escola. Nessa parte do trabalho, refletimos brevemente sobre teorias de currículo e argumentamos sobre como o *Web* currículo pode contribuir para a discussão da inserção de tecnologias no ambiente escolar.

---

<sup>4</sup> O termo “híbrido” significa misturado, mesclado. Acreditamos que a educação sempre foi híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. A diferença é que mais recentemente esse processo, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo. Falaremos melhor sobre as novas características da educação do século XXI nos Capítulos I e II adiante.

O Capítulo III é reservado à descrição da metodologia de trabalho. Apresentamos a metodologia e os instrumentos de coleta de dados, a descrição e seleção do *corpus* de pesquisa e a metodologia do tratamento e da análise dos dados. Neste capítulo discutimos e justificamos a seleção dos objetos de análise (disciplina, fórum de discussão e TCC/SDs) e o tratamento dos dados segundo nossos objetivos (geral e específicos) e as perguntas de pesquisa. Em seguida, delineamos as categorias analíticas para cada objeto, considerando as diferentes “camadas” de análise às quais submetemos os objetos.

O Capítulo IV é o primeiro capítulo de análise. Nele, analisamos a disciplina LP-005 “Multiletramentos, linguagens e mídias”. Essa primeira etapa de análise é primordial para o desenvolvimento das demais, pois seus resultados refletem diretamente na análise e interpretação dos dados do fórum e dos TCC/SDs, uma vez que as perguntas direcionadas a esses outros dois objetos questionam o impacto da disciplina na formação dos docentes.

O Capítulo V é dedicado à análise do fórum de discussão. O fórum escolhido para compor os dados tem como tema a integração de tecnologias digitais a práticas escolares convencionais. Para essa análise, utilizamos categorias linguísticas (modalizações enunciativas com base em estudos da semiótica francesa) e categorias discursivas (com base nos estudos bakhtinianos do discurso e nas noções das teorias de multi e novos letramentos).

No Capítulo VI realizamos a análise dos dados referentes aos TCC/SDs. Para realizar uma análise do panorama quantitativo dos trabalhos, utilizamos o método de *coding*. A análise e interpretação dos dados foi possível por meio da criação de categorias de classificação. Tais categorias geraram gráficos que possibilitaram visualizar e discutir os resultados do impacto dos temas relacionados a multiletramentos e novos letramentos no universo dos TCC/SDs qualificados para defesa.

Finalmente, a última parte deste trabalho são as Considerações Finais. Nessa seção, retomamos as perguntas de pesquisa e as respondemos segundo a discussão dos resultados apresentados nos capítulos de análise. Além disso, apontamos alguns desafios enfrentados no decorrer do estudo e possíveis encaminhamentos para futuras pesquisas na área de formação docente com ênfase nos multiletramentos e nos novos letramentos.

# CAPÍTULO I

## LETRAMENTOS, MULTILETRAMENTOS E NOVOS LETRAMENTOS

*“Chegou, portanto, o momento de redefinir as categorias jurídicas (propriedade literária, copyright, direitos de autor), estéticas (originalidade, singularidade, criação), administrativas (depósito legal, biblioteca nacional) ou biblioteconômicas (catalogação, classificação ou descrição bibliográfica) que foram todas pensadas e construídas em relação com uma cultura escrita cujos objetos eram totalmente diferentes dos textos eletrônicos.”*

*“[a revolução eletrônica do texto] impõe uma redistribuição dos papéis na ‘economia da escrita’, a ‘concorrência’ (ou a complementaridade) entre diversos suportes dos discursos e uma nova relação, tanto física quanto intelectual e estética, com o mundo dos textos”.*  
(Chartier, R. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora UNESP, 2002. p. 117)

Neste primeiro capítulo discutiremos os conceitos centrais para a pesquisa e para o desenvolvimento dos dispositivos analíticos necessários à discussão dos dados.

### 1.1 PRIMEIRO PASSO: CONCEITUANDO “LETRAMENTOS”

De início, é primordial compreendermos que há, basicamente, dois modelos de letramento de acordo com a literatura mais recente: o modelo autônomo e o modelo ideológico (STREET, 1993; KLEIMAN, 1995; ROJO, 2009 *inter alia*). A diferença consiste, especialmente, na forma como os fenômenos de letramento são concebidos.

No **modelo autônomo**, o letramento é entendido como um mecanismo neutro, independentemente de seu contexto social. Tal como uma mercadoria, o letramento seria algo a ser adquirido para fins funcionais, um tipo de tecnologia (tecnologia da escrita) que servirá para assegurar o funcionamento da sociedade e de suas instituições. Assim, entende-se que há apenas um modo de o letramento ser desenvolvido/adquirido e é este modo que está associado ao progresso, à civilização. Nesse modelo, ainda é preciso destacar que a escrita é concebida como “um produto completo em si mesmo” (KLEIMAN, 1995, p. 22), o que significa ignorar o contexto de produção e determinar que a interpretação de um texto depende de um funcionamento lógico interno, afastando-se das estratégias da oralidade. A partir dessa ênfase no funcionamento interno dos textos escritos, o modelo autônomo apresenta três características principais, segundo Kleiman (1995): (i) a interdependência da aquisição da escrita e do



desenvolvimento cognitivo; (ii) a separação/oposição entre escrita e oralidade; e (iii) a atribuição de superioridade e determinadas qualidades aos grupos que possuem a escrita.

Já o **modelo ideológico** tem como principal característica reconhecer e afirmar o papel das relações de poder estabelecidas nas práticas de letramentos. Neste modelo, um olhar mais crítico é lançado aos eventos de letramento, e a própria prática letrada é vista como múltipla, por isso, em trabalhos vinculados a uma perspectiva ideológica, o termo letramento aparece sempre no plural: letramentoS, práticaS de letramentoS. De acordo com Street (1993), é importante compreender que as práticas de letramentos estão intrinsecamente relacionadas com as estruturas culturais e de poder da sociedade onde estão inseridas. O termo “ideológico” é utilizado no sentido de reconhecer que os letramentos estão relacionados aos aspectos das estruturas de poder da sociedade, sendo assim, as práticas de letramentos situam-se sempre em lugares de tensões entre poder/autoridade e resistência/criatividade (STREET, 1993). Uma vez que os letramentos são, portanto, práticas indissoluvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade, consideramos que pensar os letramentos inerentemente relacionados aos seus contextos situacionais é importante, pois nos contextos sócio-históricos é que residem as especificidades das práticas letradas. Assim, os *múltiplos letramentos* são entendidos como usos e práticas sociais da linguagem, ou seja, práticas que, de uma forma ou de outra, envolvem o uso produtivo das linguagens e seus processos de apropriação.

Buzato (2007) também traz uma concepção de letramentos bastante pertinente para o trabalho que propomos aqui, pois, de acordo com o autor, “letramentos são práticas sociais, plurais e situadas, que combinam oralidade e escrita de formas diferentes em eventos de natureza diferente, e cujos efeitos ou consequências são condicionados pelo tipo de prática e pelas finalidades específicas a que se destinam” (BUZATO, 2007, p. 153). Portanto, as práticas de letramentos devem ser concebidas como práticas de leitura, de escrita e de oralidade dentro de uma perspectiva social e cultural, isto é, trata-se de lidar com o uso da linguagem como um problema de prática social (COPE; KALANTZIS, 2000a; 2000b; BUZATO, 2007; ROJO, 2009; LANKSHEAR; KNOBEL, 2011).

Na perspectiva dos estudos dos letramentos como práticas sociais, nosso trabalho está direcionado de acordo com pesquisas que apontam que os letramentos não serão, sempre e necessariamente, do nível da palavra, isto é, do verbal. De acordo com o conceito de **multiletramentos**, serão consideradas práticas letradas não apenas aquelas que se restringem aos usos verbais da língua, mas também os enunciados em diferentes semioses (THE NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000a; KALANTZIS; COPE, 2000a; 2000b; ROJO, 2009, 2012). Assim, partimos de uma concepção de letramentos que considera que o

textual também pode estar ligado ao visual, ao espacial, ao sonoro, ao corporal etc. Isso significa compreender que a significação não está apenas no nível linguístico, mas em diferentes modos de representação (LEMKE, 1998; KRESS, 2000), pois, afinal, enquanto práticas sociais, os diversos letramentos são plurais e mantêm relações de interdependência entre as pessoas, com as culturas e subculturas, com os significados e fazeres multissemióticos que constituem a sociedade.

As teorias mais recentes sobre os letramentos levantam também os problemas culturais das diversas práticas sociais que envolvem línguas e linguagens. A questão cultural é, pois, inerente ao indivíduo e nunca é completamente estável ou fixa. É preciso incorporar aos estudos dos letramentos escolares o problema fundamental que existe na postulação da existência de uma “cultura nacional” ou “erudita” ou “mais correta/melhor”. Em vez de focar na estabilidade e na higienização de uma cultura mais valorizada e erudita, defendemos que o foco deve estar na mudança e nas transformações culturais e identitárias ligadas aos processos e recursos representacionais. Tais representações não se limitam apenas ao binômio “culto” ou “popular”, mas incluem também as manifestações que brotam nas margens, nos cruzamentos e nas transformações por conta da produção e da circulação simbólica em efervescência no mundo globalizado e promovida, principalmente, por meio das novas tecnologias. Por isso, tratar dos problemas culturais e semióticos dos letramentos significa tentar explorar e combater a estilização que se imprime nas diferentes práticas letradas. Levamos em conta, portanto, a noção de “culturas híbridas” e de “coleções [de bens simbólicos]” (GARCÍA-CANCLINI, 2008, 2009), com o intuito de problematizar as questões culturais envoltas na perspectiva do trabalho com multiletramentos e novos letramentos.

A seguir, ampliaremos a discussão sobre o conceito de **multiletramentos**, que nos proporcionará reflexões acerca dos conceitos analíticos utilizados para análise dos dados. Além disso, discutiremos também neste capítulo o conceito de **novos letramentos**, letramentos que emergiram, principalmente, da popularização dos meios digitais e da expansão da cultura digital.

## 1.2 MULTILETRAMENTOS: MULTISSEMIOS E DIVERSIDADE CULTURAL

A Pedagogia dos Multiletramentos surgiu a partir das ideias de um grupo de estudiosos e pesquisadores da área de educação que se intitula *The New London Group* (1996). Em meados da década de 1990, esses pesquisadores discutiam suas preocupações acerca do rumo que os meios de comunicação estavam tomando e, juntamente a isso, questões relativas ao ensino de línguas e às práticas de letramentos, que pareciam (e ainda parecem) se renovar e se modificar a todo instante. No artigo intitulado “*A Pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures*”, publicado pelo periódico *Harvard Educational Review* (1996), o grupo argumenta que o mundo atual deu espaço ao surgimento de múltiplos modos e espaços de comunicação e de interação (novas Tecnologias de Informação e Comunicação), que colocam em evidência variadas questões de diversidade cultural e linguística antes apagadas/silenciadas pelas abordagens tradicionais de letramento. O artigo ficou conhecido como um manifesto, um documento aberto e convidativo à reflexão acerca de novas propostas de currículo que contemplassem as novas condições e contextos de aprendizagem influenciados pelas mudanças sociais e tecnológicas já em evidência desde 1996.

No ano 2000, o grupo lança a obra “*Multiliteracies: Literacy learning and the design for social futures*”, organizado pelos professores Bill Cope e Mary Kalantzis. O livro conta com artigos escritos por diversos autores que assinaram juntos o manifesto de 1996, como Gunther Kress, Norman Fairclough, Bill Cope, Mary Kalantzis, James Gee, Courtney Cazden, entre outros. Os argumentos estão relacionados às novas demandas educacionais de um mundo cada vez mais diversificado, tanto no que diz respeito aos significados culturais quanto às diferentes linguagens/modalidades<sup>1</sup>, e avançam/consolidam as ideias do manifesto de 1996.

As motivações que levaram o grupo a pensar uma nova pedagogia para o trabalho com letramentos têm a ver com as mudanças nas formas de produção de significados e de representações dos mundos do trabalho, da vida pessoal e da cidadania. As novas demandas de um mundo cada vez mais moderno, conectado e globalizado, fizeram com que esses pesquisadores se interessassem pela natureza “multi” dos letramentos, em especial, dada à

---

<sup>1</sup> Mais tarde, em 2008 e 2009, os autores Bill Cope e Mary Kalantzis publicam novos artigos sobre a Pedagogia dos Multiletramentos e um livro intitulado “*New Learning: Elements of a science of education*”. Tais publicações marcam a mudança de algumas perspectivas na teoria e, com mais ênfase, na discussão da modalização didática da pedagogia. Adiante mostraremos tais mudanças com mais detalhes.

grande variedade de culturas já presentes na escola desde então e hoje muito mais evidente, e também à multissemiose constitutiva da maioria dos textos com os quais os alunos têm contato.

O centro da discussão são as mudanças do mundo, as mudanças dos meios de comunicação e, conseqüentemente, as mudanças das práticas letradas. Se as práticas mudaram, então o ensino e aprendizagem de letramentos também precisam mudar, portanto. Os modos de construir e de representar significados estão cada vez mais distantes daqueles previstos nas práticas de ensino e de aprendizagem de letramentos convencionais (*traditional literacy pedagogy*, nos termos utilizados pelo Grupo de Nova Londres).

Enquanto os letramentos tradicionais/convencionais estão preocupados com os significados de textos essencialmente verbais, os multiletramentos ressaltam a importância dos significados contidos em textos constituídos de mais de uma modalidade de linguagem (*modes of meaning*). O viés que aponta à diversidade de linguagens (*modes*) não está fazendo referência apenas à variedade de línguas/linguagens facilmente acessadas no mundo globalizado e conectado. A referência é sobretudo aos demais discursos e variedades<sup>2</sup> existentes sempre em detrimento de uma norma padrão eleita como a mais correta e, é claro, às demais semioses, que possibilitam a um texto ser multimodal, isto é, constituído de significados não apenas verbais, mas imagéticos, sonoros etc.

A Pedagogia dos Multiletramentos, segundo Cope e Kalantzis (2000a, 2000b) e Kalantzis e Cope (2000a, 2000b, 2004), tem a intenção de propagar modos de ensinar e de aprender que sejam mais condizentes com as demandas do novo mundo do trabalho, da cidadania e da vida. A nova economia está mudando e as relações de trabalho são mais horizontais e colaborativas, o capital humano está mais valorizado, as multi-habilidades, a flexibilidade, criatividade e inovação são pontos-chave para o mercado. Por todas essas novas condições de trabalho é que a natureza multimodal e multicultural da Pedagogia dos Multiletramentos pode ser o passo a mais que a escola precisa, o passo em direção ao entendimento dos novos discursos e das novas relações de poder e de trabalho estabelecidas pela nova economia.

Tão novas quanto as condições de trabalho são também as condições de exercício de cidadania. De acordo com Cope e Kalantzis (2000a, 2007, 2009) e Rojo (2009), as escolas precisam se preocupar com a promoção de um diferente tipo de cidadania, que eduque os alunos

---

<sup>2</sup> A multiplicidade de variedades de linguagens e de discursos que aqui fazemos referência tem a ver com o que Gee (1996, 2013) chama de *social languages*. As inúmeras linguagens sociais estão presentes em diferentes esferas de comunicação e se caracterizam por estarem associadas a diferentes funções e/ou identidades dos sujeitos que as dominam.

para práticas mais ativas de participação social, uma cidadania que seja *bottom-up* (ascendente), na qual as pessoas assumam o papel de governantes de suas comunidades, em seus trabalhos/profissões, vizinhanças, grupo de afinidade. Portanto, nas palavras de Cope e Kalantzis (2009, p. 7):

a abordagem dos Multiletramentos sugere uma pedagogia para a cidadania ativa, centrada nos aprendizes como agentes de seus próprios processos de conhecimento, capazes de realizar suas próprias contribuições, bem como negociar as diferenças entre as comunidades que circulam.<sup>3</sup>

Além disso, não foram somente o mundo do trabalho e da cidadania que mudaram – o mundo da vida, as pessoas, suas subjetividades e suas demandas por conhecimento também mudaram. Ainda de acordo com Cope e Kalantzis (2000a, 2000b, 2009) e Kalantzis e Cope (2000a, 2004), é central para a teoria de multiletramentos que a vida cotidiana está mudando e nós, pessoas, cada vez mais somos levadas a sermos usuários, produtores, criadores, consumidores perspicazes e exigentes em contraposição aos lugares de espectadores e de consumidores inativos de antes. Assim, o que está em jogo é a agência do sujeito<sup>4</sup>. Os multiletramentos reconhecem que as pessoas mudaram, elas também são/estão mais “multiculturais”, circulam em diferentes esferas, culturas e comunidades, atravessam fronteiras (reais e simbólicas) o tempo todo e, por isso mesmo, constituem-se multifacetadas, possuem identidades diversas e híbridas. A velha escola e os velhos letramentos convencionais e exclusivos “das letras” e “dos cânones”, que almejavam moldar os aprendizes a uma determinada “forma social” considerada mais adequada já não fazem mais sentido no século XXI, já que

o tipo de pessoa que pode viver bem neste mundo é aquele que adquiriu a capacidade de navegar de um domínio de atividade social para outro, que está flexível em sua capacidade de articular e ordenar suas próprias identidades e que pode encontrar maneiras de estabelecer diálogo e aprender novas e não conhecidas linguagens sociais (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 9)<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> Tradução nossa do original: “*The Multiliteracies approach suggests a pedagogy for active citizenship, centred on learners as agents in their own knowledge processes, capable of contributing their own as well as negotiating the differences between one community and the next.*”

<sup>4</sup> Aprofundaremos esse tema na seção 1.4, sobre Novos Letramentos.

<sup>5</sup> Tradução nossa do original: “*The kind of person who can live well in this world is someone who has acquired the capacity to navigate from one domain of social activity to another, who is resilient in their capacity to articulate*

Na esteira das discussões das variedades culturais e de identidades, é importante assinalar que a hibridização e os contrastes culturais parecem-nos evidentes não apenas na multiplicidade de sujeitos que frequentam a escola atualmente, mas também na multiplicidade de textos, discursos e letramentos com os quais nos deparamos diariamente. García-Canclini (2008[2003]), 2009[2004]), pesquisador da área de estudos culturais, atesta que vivemos num mundo no qual a interculturalidade já não permite mais que dicotomias ou classificações simplistas deem conta da complexidade dos fenômenos culturais, isto é, das misturas interculturais.

O autor argumenta sobre as coleções especializadas que dividiam o mundo em “culto” e “popular”, organizando os bens e separando-os para distingui-los em hierarquias. O problema, segundo García-Canclini, é que, com a modernidade, veio também o esvaecimento das fronteiras que dividiam os mundos e as coleções em essencialmente eruditas/canônicas ou populares/vernáculos.

A agonia das coleções é o sintoma mais claro de como se desvanecem as classificações que distinguiam o culto do popular e ambos do massivo. As culturas já não se agrupam em grupos fixos e estáveis e portanto desaparece a possibilidade de ser culto conhecendo o repertório das “grandes obras”, ou ser popular porque se domina o sentido dos objetos e mensagens produzidos por uma comunidade mais ou menos fechada (uma etnia, um bairro, uma classe). Agora essas coleções renovam sua composição e sua hierarquia com as modas, entrecruzam-se o tempo todo, e, ainda por cima, cada usuário pode fazer sua própria coleção.

(...)

Proliferam, além disso, os dispositivos de reprodução que não podemos definir como cultos ou populares. Neles se perdem as coleções, desestruturam-se as imagens e os contextos, as referências semânticas e históricas que amarravam seus sentidos. (GARCÍA-CANCLINI, 2008[2003], p. 304).

A Pedagogia dos Multiletramentos, na medida em que põe em evidência a diversidade cultural global e local, clama pela valorização dos objetos culturais e linguísticos híbridos e impuros. O novo modo de fazer escola proposto pelo Grupo de Nova Londres, para usar os termos de García-Canclini (2008[2003]), *descolecciona* e *desterritorializa* os cânones, os eruditos, os centrais e abre espaço para linguagens e culturas marginais e populares, o que permite posicionamentos mais críticos, mais questionares acerca daquilo que, até então, era dado como os objetos “corretos” para a “boa” educação.

---

*and enact their own identities and who can find ways of entering into dialogue with and learn new and unfamiliar social languages.”*

Para Rojo (2012, p. 16), esse posicionamento dá lugar a uma **nova ética e novas estéticas**:

Uma nova ética que já não se baseie tanto na propriedade (de direitos de autor, de rendimentos que se dissolveram na navegação livre da *web*), mas no diálogo (chancelado, citado) entre novos interpretantes (os *remixers*, *mashupers*). Uma nova ética que, seja na recepção, seja na produção ou *design*, baseie-se nos **letramentos críticos** [...] **Novas estéticas** também emergem, com critérios próprios. Minha “coleção” pode não ser (e certamente não será) “a coleção” do outro que está ao lado – ou na “carteira” à minha frente. Assim, meus critérios de “gosto”, de apreciação, de valor estético diferirão dos dele, fatalmente. (grifo da autora)

Assim, o que realmente interessa para a Pedagogia dos Multiletramentos são as dinâmicas de **transformação** e não as de reprodução ou assimilação. Isso quer dizer que os aprendizes, aqueles que são os produtores de significados, não devem simplesmente utilizar em suas práticas aquilo que lhes é dado, replicando significados convencionais. Aqui também deve ser ensinada e exigida a agência do sujeito (conforme mencionamos anteriormente), sua participação ativa na construção e reconstrução de significados, seus próprios e de seus colegas e comunidade. García-Canclini (2008[2003], p. 307) argumenta a favor dos fenômenos de rompimento das barreiras e de hibridação:

Efetivamente, não há razões para lamentar a decomposição das coleções rígidas que, ao separar o culto, o popular e o massivo, promoviam as desigualdades. Também não acreditamos que haja perspectivas de restaurar essa ordem clássica da modernidade. Vemos nos cruzamentos irreverentes ocasiões de relativizar os fundamentalismos religiosos, políticos, nacionais, éticos, artísticos, que absolutizam certos patrimônios e discriminam os demais.

O contraste trazido pelo ensino dos multiletramentos se dá pelo fato de que os princípios da pedagogia requerem um grande papel de agência por parte dos aprendizes para que os processos de significação sejam reconhecidos e, por esse engajamento e reconhecimento, os significados criem novos significados e se recriem também. Essa abertura para novos modos de significar que não são tradicionais abrem a escola e o ensino de letramentos para a criatividade, produtividade, relevância social/comunitária, inovação e emancipação (KALANTZIS; COPE, 2000a, 2000b, 2004; COPE; KALANTZIS, 2007, 2009; COOPER; LOCKYER; BROWN, 2013).

Todas essas questões, contudo, têm que ser exploradas dentro de uma perspectiva crítica. As tecnologias que proporcionam tais “novos modos de significação” apresentam variadas formas de desenvolvimento, de articulação, de apropriação e trabalham com diversos tipos de capitais culturais. Tudo isso faz com que os sentidos sejam sempre situados e sócio-historicamente construídos. Para usar o exemplo de García-Canclini (2008[2003], p. 308), “a descoleção e a hibridação não são iguais para os adolescentes populares que vão às casas públicas de videogames e para os de classe média e alta que os têm em suas casas. Os sentidos das tecnologias se constroem conforme os modos pelos quais se institucionalizam e se socializam”.

Tratar de diversidade cultural e suas implicações para o ensino-aprendizagem e para a construção dos significados está para os estudos dos multiletramentos atrelado à questão da multimodalidade. O conceito de multimodalidade nessa perspectiva foca nos significados produzidos de acordo com as diferentes modalidades de linguagens, ou semioses, que compõem a comunicação humana nas suas diversas esferas sociais. Segundo Kress (2015), a abordagem na perspectiva da multimodalidade trata da fala, da escrita, das imagens, dos sons etc. como diferentes modalidades/linguagens com distintas possibilidades de comunicação e significação.

Conceber o ensino-aprendizagem por uma abordagem que se preocupa com as diferentes modalidades/semioses significa também considerar os sentidos possíveis a partir dos diferentes princípios de composição dos gêneros discursivos considerados mais ou menos multimodais/multissemióticos. Assim, o foco da produção de sentidos passa a considerar a relevância de outros componentes além dos sintáticos e textuais, como vocais/sonoros, imagéticos, gestuais. Não entraremos aqui no mérito da abordagem da teoria da multimodalidade enquanto possibilidade metodológica de análise de formas comunicativas. Por isso, em vez de usarmos o termo multimodalidade, optamos por “**multissemiose**”. O intuito é não confundir o que estamos chamando de gêneros discursivos compostos por diferentes semioses/linguagens em sua essência (como as propagandas, as charges, as histórias em quadrinhos, as canções etc.) com a metodologia multimodal de análise de textos/enunciados. Ademais, essa decisão, que será retomada mais à frente no momento da discussão dos dados e da análise, se baseia fortemente nos dados e discussões relacionadas à abordagem encontrada na disciplina LP-005.

O ensino baseado em teorias de letramentos não está mais relacionado apenas a habilidades e competências de uso de língua escrita (sendo esta sempre a norma padrão). O objetivo do trabalho pela perspectiva dos letramentos é promover o papel do aprendiz como *designer* de significados, isto é, um produtor e consumidor ativo de significados múltiplos,



multissemióticos e multiculturais, de suas próprias coleções e das coleções de outros também, sendo sempre sensível e aberto às diferenças, às mudanças e à inovação. Conforme os dizeres de Cope e Kalantzis (2009), a lógica dos multiletramentos é o reconhecimento de que a produção de significados é um processo ativo e transformacional.

### 1.2.1 A pedagogia dos multiletramentos: por um currículo transformador

Vinte anos atrás, quando a Pedagogia dos Multiletramentos foi pensada, o Grupo de Nova Londres estabeleceu que a noção de *design* seria adequada para descrever os processos de ensino e de aprendizagem enquanto atos de construção. A noção de *design* substituiria as concepções estáticas de transmissão de conhecimento do ensino tradicional de letramento. Assim, o *design* é o modo de desenvolver processos de construção de representações significativas, isto é, representações que fazem sentido seja em processos de construir sentidos para si (modos de interpretação) – ler, escutar, ver etc. – seja em processos de construir sentidos para o mundo (modos de comunicar e de produzir) – escrever, falar, produzir imagens etc.

Do ponto de vista dos multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000b; 2000c, 2009; KALANTZIS; COPE, 2004; COOPER; LOCKYER; BROWN, 2013), existem três aspectos dos processos de ensino baseados na noção de *design*: os *Designs* Disponíveis (*Available Designs*); o ato de desenvolver o próprio *Design* (*Designing*) e o *Re-design* (*the Redesigned*), que seriam as ressignificações, a transformação pela qual os aprendizes passaram (tanto no modo de interpretação, como no modo de produzir).

É importante ressaltar que a noção de *design* tem como principal propósito repensar o ensino, de forma que o próprio currículo tenha como base o mundo da vida do aluno (os *designs* disponíveis a ele e à sua comunidade) e sempre alcance a transformação das práticas, por meio de ressignificações e construção de novos conhecimentos.

Assim, o primeiro passo do currículo escolar baseado em multiletramentos seria o estudo dos *designs* disponíveis, que são os padrões e convenções de representação e produção de significados encontrados nas diversas esferas de comunicação/interação nas quais estudantes e educadores circulam. Na perspectiva dos multiletramentos, tal estudo incluiria as modalidades contidas no texto, o gênero e o discurso (GEE, 2004, 2005, 2013; COPE; KALANTZIS, 2009), considerando sempre a imensa variabilidade e dinamicidade dos textos contemporâneos, cujos significados são constituídos também pela agência do sujeito e não somente pela existência do texto em si (interpretação e construção de significados como atos responsivos, réplicas ativas).

Para o estudo dos *designs* disponíveis, Cope e Kalantzis (2000a, 2000b, 2009) e Kalantzis e Cope (2004) propõem algumas questões norteadoras e úteis para pensar as convenções já existentes:

- Representacional: Os significados se referem a quê? Representam o quê?
- Social: Como os significados conectam as pessoas que estão com eles envolvidas?
- Estrutural: Como os significados estão organizados?
- Intertextual: Como os significados se encaixam na amplitude do mundo de significações?
- Ideológico: De quem são os interesses aos quais esses significados pretendem atender?<sup>6</sup>

O objetivo é evitar abordagens que privilegiem estruturas e composições formais de língua e de linguagem estagnadas, que são apenas impostas e nunca discutidas e/ou questionadas. A mudança proposta é que se leve em conta que os processos representacionais de significações pela língua e pelas diversas linguagens são processos culturais e situados, ideologicamente marcados e de horizontes complexos e dinâmicos.

Seguindo os processos de conhecimento sobre os *designs* disponíveis, está o ato de desenvolver o próprio *design*. Kalantzis e Cope (2000b, 2004) sugerem que o *designing* é a ação de fazer algo, de produzir significados com os *designs* disponíveis, ampliando, interferindo e modificando os significados disponíveis, bem como produzindo seus próprios significados (que culminarão nos processos de significações *redesigned*). A intenção é contrariar as noções estanques de aquisição, assimilação e compreensão acrítica presentes no ensino das práticas letradas tradicionais, já que “a pedagogia do *design* reconhece o papel da subjetividade e da agência” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 11)<sup>7</sup>.

Portanto, o momento do *designing* é um momento de transformação. Isso quer dizer que é o momento de **ressignificar o mundo** por meio da construção de novos processos de significação marcados pela inovação, pela dinamicidade, pela divergência, pelo questionamento, pela descoleção e desterritorialização inerentes da interculturalidade (GARCÍA-CANCLINI, 2008[2003], 2009[2004]) e, finalmente, pela reapropriação criativa do mundo, que culmina em um aprendizado diferente, socialmente situado e experienciado (GEE, 2013) e não mais em imposição/transmissão de conhecimento canônico e convencional.

---

<sup>6</sup> Cf. Cope e Kalantzis (2009, p. 11).

<sup>7</sup> Tradução nossa do original: “*a pedagogy of design recognises the role of subjectivity and agency*”.

Finalmente, o resultado do ato de *designing* é o sujeito *Redesigned*, isto é, a ressignificação do modo que o mundo é compreendido e está representado para si mesmo e para os outros, com destaque para a dinamicidade das subjetividades e dos significados que constituem o mundo e suas linguagens. O processo de ensino-aprendizagem por meio do *designing* deixa traços de **transformação** e essa é a essência do aprendizado (KALANTZIS; COPE, 2004). Nas palavras de Cope e Kalantzis (2009, p. 12):

O ato do *Designing* deixa o sujeito *Redesigned* (ressignificado). Conforme o sujeito produz significados, eles exercem suas subjetividades no processo representacional, e como esses significados são sempre novos (*'insights'*, *'expressões'*, *'perspectivas'*), eles se refazem. O resultado do trabalho representacional, do esforço de subjetividade, é a subjetividade transformada – e dessa forma, o aprendizado (Cope; Kalantzis, 2000b; Kress, 2000a; Kress, 2003).<sup>8</sup>

As noções de *Available Designs*, *Designing* e *The Redesigned* são consideradas por Cope e Kalantzis (2009) como um dos desenvolvimentos chave da teoria dos multiletramentos desde os primeiros escritos dos anos 1990, sendo o objetivo da transformação (*redesign*) o cerne dessa teoria de aprendizagem.

O currículo transformacional aqui sugerido reconhece o ensino-aprendizagem como um processo de autorrecriação (COPE; KALANTZIS, 2009), no qual os resultados apontam para o reconhecimento da diversidade e do dinamismo cultural e de linguagens/semioses. Assim, para descrever melhor as perspectivas pedagógicas segundo os multiletramentos, explicaremos a seguir o desenho curricular sugerido pelos autores.

As noções teóricas de *Design*, anteriormente apresentadas, se transformam em quatro ações/dimensões pedagógicas, por meio das quais forma-se uma sequência pedagógica (não fixa, maleável e adaptável) que nos proporciona colocar em prática o ensino-aprendizagem (KALANTZIS; COPE, 2008; COPE; KALANTZIS, 2009 *inter alia*). Também nomeados como “ângulos pedagógicos” (*pedagogical angles*) (KALANTZIS; COPE, 2008, p. 207), as quatro orientações são: (i) Prática Situada (*Situated Practice*); (ii) Instrução Aberta (*Overt Instruction*); (iii) Enquadramento Crítico (*Critical Framing*); e (iv) Prática Transformada

---

<sup>8</sup> Tradução nossa do original: “The act of *Designing* leaves the designer *Redesigned*. As the designer makes meanings, they exert their subjectivity in the representational process, and as these meanings are always new (*'insights'*, *'expressions'*, *'perspectives'*), they remake themselves. The result of their representational work, their exertion of subjectivity, is transformed subjectivity – and thus learning (Cope and Kalantzis, 2000b; Kress 2000a; Kress 2003).”

(*Transformed Practice*). Essas orientações são tentativas de estabelecer certa organização ao trabalho curricular com objetos que contemplem multiletramentos.

De 1996 para cá, as quatro orientações iniciais para a prática da pedagogia dos multiletramentos foram repensadas e adaptadas para que ficassem mais próximas de ações pedagógicas facilmente reconhecíveis, sendo, portanto, renomeadas, a saber: (i) Experiências – conhecidas e novas (*Experiencing*); (ii) Conceitualização (*Conceptualising*); (iii) Análise – funcional e crítica (*Analysing*); e (iv) Aplicabilidade no mundo real – apropriada e criativa (*Applying*) (KALANTZIS; COPE, 2005; COPE; KALANTZIS, 2009). Vale ressaltar, contudo, que a renomeação das orientações pedagógicas foi também uma ressignificação das práticas. Ao descrever como as orientações eram concebidas/discutidas até meados dos anos 2000 (*Situated Practice; Overt Instruction; Critical Framing; Transformed Practice*) e como foram ressignificadas principalmente a partir da obra de 2009 (*Experiencing; Conceptualizing; Analysing; Applying*), pretendemos mostrar algumas características que evidenciam uma “recuada” ideológica e estabelecem mais claramente as limitações desse quadro teórico-metodológico. A primeira característica dessa “recuada” que gostaríamos que o leitor se atentasse é a própria terminologia das “etapas/dimensões” pedagógicas, que passam a ser mais do domínio de uma linguagem positivista: experiência > conceitualização/definição > análise > aplicação.

A **Prática Situada** tem como principal objetivo dar conta dos diversos universos dos estudantes. Especificamente, essa orientação remete o conteúdo pedagógico ao mundo da vida da comunidade escolar em questão. Dessa forma, o projeto didático imerge em práticas que fazem parte das culturas dos alunos e explora os gêneros discursivos disponíveis para essas práticas, confrontando o mundo dos alunos com outros espaços culturais, outras esferas e gêneros (ROJO, 2012). Quando a Prática Situada passa a ser nomeada pelo termo **Experiências** (*Experiencing*), a ação pedagógica tenta se aproximar mais das considerações de Gee (2004, 2005, 2013), para quem as experiências vivenciadas no mundo real, portanto, socialmente situadas e contextualizadas, são a fundação para os significados situados (*situated meanings*). A urgência aqui continua sendo entrelaçar o aprendizado escolar com as experiências vivenciadas pelos alunos em suas comunidades reais, suas experiências vivenciadas fora da escola, tal como previsto anteriormente quando a etapa era nomeada Prática Situada. Entretanto, por um lado, “Prática situada” pode remeter não somente às experiências dos alunos, mas às questões teóricas próprias dos letramentos críticos enquanto práticas sócio-historicamente situadas e significadas. Essas noções procuram direcionar o trabalho com objetos de ensino-

aprendizagem a reflexões críticas de currículo e que não caíam no conteudismo dicotômico: (i) o que já é conhecido/experimentado *versus* (ii) o que é novo, não conhecido/não experimentado.

O ato de levar em conta as experiências dos alunos, de acordo com as mudanças mais recentes na pedagogia dos multiletramentos, se dá por duas maneiras: “Experimentar o conhecido” e “Experimentar o novo”. O primeiro, segundo Cope e Kalantzis (2009), envolve a reflexão sobre as práticas letradas próprias das experiências e dos interesses dos alunos. Isso inclui as perspectivas e as formas de comunicação mais familiares, isto é, os modos de representação dos significados do mundo que já são compreendidos pelos aprendizes; o segundo está relacionado ao envolvimento do aprendiz com novos textos e novas práticas que ainda não lhe são familiares, mas que mantêm estreita relação com o seu mundo real, de forma que seja remotamente significativo e potencialmente transformativo, para que o passo em direção à construção de novos significados seja bem sucedido.

A segunda ação pedagógica é a **Instrução Aberta**, cujo objetivo é sistematizar as práticas vivenciadas, tornando os significados explícitos e passíveis de análises críticas e conscientes dos processos de produção e de recepção. É uma etapa que se vale de análises metalinguísticas que têm o intuito de explorar, descrever e interpretar os gêneros e os *designs* do mundo dos alunos a partir de seus diferentes modos de significar. A orientação agora nomeada **Conceitualização** (*Conceptualizing*) está estritamente relacionada às comunidades de práticas especialistas nos conceitos e teorias. No entanto, conceitualizar não significa basear-se em conceitos acadêmicos próprios do ensino tradicional. Ao contrário, essa etapa pressupõe que os próprios aprendizes tornem-se “conceituadores”, isto é, saibam sistematizar e tornar seu próprio conhecimento algo passível de explicação explícita.

Segundo Cope e Kalantzis (2009), pode-se conceitualizar por nomeação e com teoria. O primeiro diz respeito às distinções por meio de similaridade e diferença que os alunos podem fazer por meio de categorizações e nomeação – é o momento de desenvolver conceitos e dar nomes. O segundo tem a ver com fazer generalizações (quando possível) e formar quadros teóricos, interpretativos e explicativos de determinados fenômenos com a ajuda dos conceitos e nomes dados; a diferença principal aqui é que se antes os aprendizes eram levados a assimilar e seguir regras, agora eles são levados a construir as “regras” de acordo com suas próprias experiências, observações e interpretações.

O **Enquadramento Crítico** é responsável pela interpretação dos contextos sociais e culturais de produção e circulação dos gêneros discursivos eleitos para o desenvolvimento do projeto pedagógico. Essa etapa demanda que os alunos aprendam a assumir posicionamentos críticos diante dos enunciados que estão estudando. Além disso, ela deve proporcionar ao aluno

que conheça o objeto em profundidade, com todos os seus “porquês” e consequências. Na reformulação proposta por Kalantzis e Cope (2005) e Cope e Kalantzis (2009), essa etapa passar a ser nomeada **Análise** (*Analysing*), sendo que permanece a necessidade do enfoque crítico nesse momento do processo pedagógico.

Essa ação pedagógica prevê dois processos de conhecimento: a análise do funcionamento e a análise avaliativa, que leva em conta as relações de poder estabelecidas. A Análise Funcional inclui os processos de raciocínio e de inferências e deduções que estabelecem relações de funcionalidade: de causa e efeito, de análises das conexões lógicas e textuais (COPE; KALANTZIS, 2009). Nessa etapa, “os aprendizes exploram causas e efeitos, desenvolvem correntes de raciocínio e explicam padrões contidos nos textos” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 18). Na Análise Crítica, os alunos devem ser levados a avaliar e emitir apreciações valorativas de suas próprias perspectivas e interesses, além das perspectivas e interesses de outros também. Nesse processo da construção de conhecimento, o aprendiz questiona os interesses por trás dos significados e das práticas sociais já conhecidas e também daquelas em processo de conhecimento/aprendizagem. Parece-nos estranho, contudo, que esses processos sejam concebidos de forma separada, como se fossem independentes ou dicotômicos. Separar o que é “funcional” do que é, supostamente, “crítico”, é um modo frágil de conceber processos de interpretação e de compreensão de enunciados. Não acreditamos que seja possível analisar um objeto/fenômeno linguístico (ou prática de letramento) separando “funcionamento” e “avaliação”, principalmente porque adotamos a perspectiva dialógica de análise do discurso segundo o círculo de Bakhtin. As escolhas linguísticas e seus significados são cruciais para a construção dos discursos e seus sentidos. Dentro da noção de prática social discursiva como ato responsivo, código linguístico e apreciações de valor estão sempre em uma posição de interdependência e não são passíveis de análises qualitativamente independentes.

Finalmente, todas essas orientações didáticas visam, em última instância, à **Prática Transformada**, que implica no retorno do conhecimento adquirido a outras práticas e/ou contextos, o que envolve aproveitar os significados de um dado contexto, adaptando-os para que funcionem em outras situações ou, ainda, utilizando o conhecimento construído para produzir novos *designs*. “Isto, inevitavelmente, implicará que os alunos acrescentem algo de si mesmos ao significado” (KALANTZIS; COPE, 2008, p. 206)<sup>9</sup>, propiciando práticas intertextuais híbridas e criticamente direcionadas aos objetivos de uma aprendizagem situada,

---

<sup>9</sup> Tradução nossa do original: “*This will inevitably involve students adding something of themselves to the meaning.*”

no sentido sócio-histórico a partir do qual temos tratado as noções de letramentos ao longo deste trabalho.

Nos trabalhos mais recentes, os autores renomeiam essa etapa, passando a chamá-la de **Aplicabilidade** no mundo real (*Applying*). Essa orientação pedagógica tem a ver, principalmente, com a transformação ocorrida no aprendiz e na sua forma de ver e compreender determinada prática social ao término de todas as etapas de aprendizagem. Assim, a “Aplicabilidade Apropriada” implica o uso do conhecimento construído, sua aplicação e validade diante das inúmeras situações sociais reais, de forma previsível, conforme o que aprendeu. A “Aplicabilidade Criativa”, por sua vez, envolve o uso criativo e inovador do conhecimento construído. É a capacidade de transformar e agir de forma criativa, utilizando os novos conhecimentos em situações novas (não previstas antes, ou não usuais ao contexto comum do conhecimento) e também dando continuidade à transformação e utilidade daquele conhecimento, explorando novos rumos, novas funções, novas experiências. Aqui parece que há um movimento em direção a uma discussão mais produtiva sobre os objetivos do ensino-aprendizagem por uma perspectiva crítica. Consideramos importante pensar na aprendizagem dentro de perspectivas que reflitam sobre o que é “apropriado”, “comum” e “esperado” e como podemos seguir em direção de aprendizagens que busquem resultados “criativos”, “inovadores”, “híbridos” e “não convencionais”, principalmente dadas as condições de transformações sociais cada vez mais rápidas, de surgimentos de novas tecnologias e ferramentas e de deslocamentos (identitários, discursivos, geográficos).

Em síntese, as orientações/ações da pedagogia dos multiletramentos apontam sempre para a importância do ensino-aprendizagem pela experiência e da transformação como resultado relevante do processo. Essa ideia nos remete a Gee (2013), para quem os humanos aprendem por meio das experiências vivenciadas. Todavia, segundo o autor, não é necessário apenas “ter” ou “passar” pela experiência, simplesmente. A mente humana precisa de experiências bem projetadas (*well-designed experiences*), pelas quais seja possível estabelecer as conexões e associações, ver os padrões e princípios e, dessa forma, alcançar reflexões relevantes que levem à compreensão, interpretação e produção de significados segundo seus contextos situados.

Gee (2013, p. 2) afirma que “a mente é social porque nós humanos podemos encontrar uma grande variedade de diferentes padrões ou associações em nossas experiências”<sup>10</sup>, contudo, esse aprendizado necessita de um mediador, alguém que esteja mais

---

<sup>10</sup> Tradução nossa do original: “*The mind is social because we humans can each find a wide variety of different patterns or associations in our experiences.*”

avançado no que diz respeito às experiências vivenciadas e possa, assim, colaborar produtivamente com o aprendiz/estudante. Na educação, essa pessoa, claramente, é o professor. Ademais, é com a ajuda da mediação do professor que o aprendiz deverá compreender que as experiências (bem projetadas pelo professor) e a consequente transformação não estão somente em nossas mentes e/ou processos individuais – na verdade, estão, principalmente, nas práticas sociais, em que são construídos os significados e o próprio aprendizado.

Com efeito, o trabalho escolar com multiletramentos está baseado fortemente no ensino de significados situados, que são, em primeira instância, necessários para o entendimento real e crítico do mundo e das práticas sociais, entendimento essencial para solucionar problemas do cotidiano, seja do mundo da vida, do trabalho ou da cidadania. Para Gee (2013), não basta ter conhecimentos sobre fatos teóricos, informações, gramática e texto. É preciso saber como utilizar tudo isso em prol de ações que sejam úteis nas diversas práticas da sociedade. Isto quer dizer, basicamente, “fazer coisas” com esses fatos e informações, utilizá-los para resolver problemas.

Na próxima seção, focalizamos a contribuição dos multiletramentos para a educação que se preocupa com a inserção de novas tecnologias no currículo. Pretendemos explorar questões relativas a práticas de linguagens típicas das novas Tecnologias de Informação e Comunicação.

### 1.3 EM DIREÇÃO AOS NOVOS MULTILETRAMENTOS

A questão central que a literatura dos multiletramentos amplia se resume em voltar a atenção para as novas práticas de comunicação (práticas situadas em diversos contextos socioculturais) de onde emergem os letramentos considerados novos. Esses letramentos, que também são multiculturais e multissemióticos e, mais ainda, hipermidiáticos, já estão incorporados às práticas sociais cotidianas de nosso alunado, o que significa que a escola precisa se atualizar sobre essas novas maneiras de participar, de ser e de agir.

No que se refere à variedade de linguagens, portanto, à **multissemiose**, atualmente é muito comum que a maioria dos textos em circulação seja multissemiótico e, muitas vezes, multimidiático, sejam eles impressos ou de mídias audiovisuais, digitais ou analógicas.

Essa aparente nova condição textual (que atualmente pode ser chamada de hipermidiática, dada a revolução textual da/na *web*), exige dos interlocutores novas habilidades



de leitura e de produção que não estão previstas nos letramentos convencionais. De acordo com Lemke (1998), textos multi/hipermidiáticos constroem significados que são mais do que a soma de modalidades e de seus significados individuais. É muito mais produtivo conceber os significados como multiplicados<sup>11</sup>, “porque as opções de significados de cada mídia multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória; em multimídia as possibilidades de significação não são meramente aditivas” (LEMKE, 1998, s/p).

Esse novo cenário aponta claramente para os **multiletramentos**. São necessárias novas práticas, novas ferramentas, novas habilidades que capacitem os interlocutores a compreenderem o funcionamento desses novos (hiper)textos e construïrem significados a partir de posicionamentos críticos.

Um dos objetivos de se pensar em **novos** multiletramentos é caminhar em direção a uma mudança significativa no modo de fazer educação, uma mudança que atenda à demanda de um novo mundo, mais tecnológico, conectado e hipermidiático, e de uma nova escola, agora intercultural, com populações de diversas classes, raças, gêneros, que escapam às dicotomias tradicionais. A escola de antes atendia às necessidades de uma sociedade de mentalidade mais industrial, de um mundo do trabalho onde se privilegiava a produção em escala, os papéis individualizados, de forma que, se cada um cumprisse devidamente suas obrigações, o processo de produção (no caso da escola, de ensino) seria otimizado. E a escola funcionava relativamente bem dentro dessa organização social: o estado fornecia o currículo, os livros didáticos seguiam o currículo e professores e alunos seguiam os livros didáticos para que os alunos pudessem estar preparados para os testes (KALANTZIS; COPE, 2008).

A proposta do Grupo de Nova Londres discute uma nova abordagem de ensino/aprendizagem baseada no que o grupo nomeia como “novos básicos”, que se trata da mudança de perspectiva que mencionamos anteriormente. Essa proposta se fortalece na medida em que combate os modos conteudistas de saber, que privilegiam a memorização de fatos, regras e equações. Os novos básicos, por exemplo, não privilegiam a “decoreba” de respostas corretas, mas sim o ato de desenvolver o raciocínio para resolução de diversos tipos de problemas, cada qual em suas situacionalidade e necessidades específicas. O uso da língua, nesse contexto, não se restringe à memorização (aprendizagem) de regras pautadas na suposta gramática “correta”, de metalinguagem ou de letramentos valorizados. Na verdade, os letramentos são concebidos no plural, como fenômenos multissemióticos e multiculturais e, por estarem intimamente relacionados aos seus contextos históricos, sociais e culturais, não se

---

<sup>11</sup> Na seção 1.4 trataremos novamente dessa questão ao explorarmos o conceito teórico de Novos Letramentos.

valem apenas de padrões dicotômicos, como correto ou errado, letrado ou iletrado. Além disso, vê-se uma urgência de que entrem na escola textos hipermodais, que preparem os alunos para compreender, interpretar e produzir significado a partir de várias linguagens além da verbal, principalmente porque esses textos estão cada vez mais comuns em diversas esferas de comunicação humana, especialmente depois da expansão da internet, que trouxe consigo novas práticas de comunicação. Cope e Kalantzis (2009, p. 167) sintetizam da seguinte forma:

Com essas novas práticas de comunicação, novos letramentos emergiram. E esses novos letramentos estão incorporados às novas práticas sociais – modos de trabalhar em empregos novos ou transformados, novos modos de participar como cidadão em espaços públicos, novas formas de identidade e personalidade.<sup>12</sup>

Segundo Rojo (2012, p. 23), os multiletramentos possuem algumas características importantes:

- a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Tais características abrem o caminho para outra discussão deste trabalho: o ensino pela perspectiva dos **novos letramentos**. Os novos (multi)letramentos podem ser concebidos como letramentos hipermidiáticos, dada sua estreita relação com o meio digital enquanto espaço sociocultural. A natureza hipermidiática demanda novas habilidades de letramentos que não eram previstos antes, tampouco desejados, como por exemplo, o questionamento das estruturas de poder, a interatividade/intervenção textual e a construção colaborativa de significados.

---

<sup>12</sup> Tradução nossa do original: “*With these new communication practices, new literacies have emerged. They are embodied in new social practices – ways of working in new or transformed forms of employment, new ways of participating as a citizen in public spaces, and even perhaps new forms of identity and personality.*”

## 1.4 NOVOS LETRAMENTOS E CULTURA DIGITAL

Na continuação de nosso debate em direção à compreensão das novas condições de um ensino e aprendizagem confrontado com o digital, é pertinente delimitarmos, ainda que brevemente, nosso entendimento acerca do que é novo nesse contexto e o que entendemos por novas práticas letradas pertinentes ao meio digital.

Conforme discutimos anteriormente, ser letrado é engajar-se em práticas sociais de uso da linguagem. É possível ser letrado em práticas diferentes, de várias ordens linguísticas, sociais e culturais. Dessa forma, é possível dizer que um sujeito é letrado digitalmente a partir do momento em que participa ativamente e compartilha de determinadas práticas de letramentos que surgiram a partir da expansão da internet, da “vida *on-line*” e da popularização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Sobre esse tópico, sugerimos o trabalho de Floridi (2015), cujas ideias apontam para a investigação acerca de um conceito que ele e demais colegas nomeiam “*Onlife Initiative*”. No documento intitulado “*The Onlife Manifesto*”, Floridi preocupa-se em discutir o modo como a condição humana está sendo afetada pelo desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação, de que modo modificam as relações estabelecidas uns com os outros, com o mundo e com nós mesmos. O manifesto tem como objetivo discutir políticas relacionadas aos desafios de uma era hiperconectada. Desenvolver um posicionamento crítico perante nossas relações com as tecnologias deve estar relacionado à compreensão de como as tecnologias moldam e interferem em nossa vida e em nossa própria humanidade; bem como nós, enquanto seres humanos, moldamos e interferimos nas tecnologias. Segundo Floridi (2015, p. 12),

deve-se construir orientações que contemplem uma investigação crítica a respeito de como questões humanas e questões estruturais políticas estão profundamente mediadas pelas tecnologias. Endossar responsabilidade em uma realidade hiperconectada requer reconhecimento dos modos como nossas ações, percepções, intenções, moralidade e, até mesmo, corporalidade estão entrelaçadas com as tecnologias de forma geral e com as TICs [Tecnologias de Informação e Comunicação] em particular.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Tradução nossa do original: “*Policies must build upon a critical investigation of how human affairs and political structures are deeply mediated by technologies. Endorsing responsibility in a hyperconnected reality requires acknowledging how our actions, perceptions, intentions, morality, even corporality are interwoven with technologies in general, and ICTs in particular.*”

O manifesto de Floridi e os demais artigos que compõem a obra sobre o fenômeno *Onlife* (FLORIDI, 2015) mostram que a preocupação com as novas TICs abrange de forma profunda e complexa as mais diversas práticas sociais da vida humana. Vários autores apontam que a popularização e crescente exploração da computação ubíqua, promovida principalmente pelo uso massivo das tecnologias móveis com conexão sem fio, gera mudanças significativas nas relações/interações sociais, nas práticas socioculturais de diversas esferas de comunicação humana, nos modos de se informar, de expressar os pensamentos e, até mesmo, os sentimentos (BURBULES, 2009; COPE; KALANTZIS, 2009; COIRO *et al.*, 2011; FLORIDI, 2015; ALMEIDA, 2016). No que diz respeito aos mais diversos fenômenos sociais intrinsecamente influenciados/modificados pelas mudanças tecnológicas, a perspectiva dos multiletramentos e dos novos letramentos procura dar conta das demandas educacionais que emanam dessas novas condições e desafios.

Assim como os estudos dos multiletramentos, os autores que trabalham segundo a perspectiva dos novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, 2007, 2008; COIRO *et al.*, 2011) também partem da premissa de que os fenômenos de letramento são práticas sociais e situadas culturalmente. Sendo assim, os novos letramentos/letramentos digitais também são fenômenos socioculturais e devem ser investigados e explorados de acordo com seus contextos sociais, culturais, políticos, econômicos e suas práticas históricas aos quais estão ligados integralmente.

Buckingham (2010) aponta em seus estudos que o letramento digital não é somente uma questão funcional de manusear o computador e fazer pesquisas; é necessário saber localizar e selecionar os materiais por meio de navegadores, *hyperlinks* e mecanismos de procura, entre outros. O autor também afirma que não basta ter somente habilidades necessárias para se recuperar informações na mídia digital, mas é preciso ser capaz “de avaliar e usar a informação de forma crítica se quiserem transformá-la em conhecimento” (BUCKINGHAM, 2010, p. 49). Isso significa fazer perguntas sobre as fontes da informação, os interesses dos produtores e qual sua relação com as questões sociais, políticas e econômicas.

Diante dessa diferenciação, que nos aproxima de concepções mais críticas e políticas acerca do conceito de letramentos, vêm bem a propósito as discussões de Lankshear e Knobel (2007, 2008, 2011) e Knobel e Lankshear (2002) sobre o que poderíamos considerar como **novos letramentos**. Para os autores, as práticas letradas novas são aquelas que exigem de nós um “novo *ethos*”. O novo *ethos* consiste em diferentes tipos de valores, prioridades e sensibilidades mobilizados em práticas letradas que são, necessariamente, diferentes dos letramentos com os quais estamos mais familiarizados. A fim de compreender melhor sobre o

“novo *ethos*” do qual teorizam Lankshear e Knobel (2007, 2011), é preciso relevar que as novas práticas letradas (sejam digitais ou não) demandam um trabalho/discurso participativo, colaborativo e distribuído. Essas habilidades não são facilmente encontradas em letramentos convencionais, principalmente pela própria “ordem dos discursos” estabelecida pela revolução que a imprensa trouxe ao texto escrito (CHARTIER, 2002). Chartier (2002) afirma que o mundo eletrônico provoca algumas rupturas, uma vez que há uma nova proposta de difusão do texto escrito, estabelece-se uma nova relação com os textos e impõe-lhes uma nova forma de inscrição.

Essas rupturas, por sua vez, revelam novas relações entre leitor e autor. De acordo com Chartier (2002), o leitor pode ter acesso às mesmas fontes do autor e testar sua credibilidade, questionar sua opinião – há, pois, uma mudança epistemológica que transforma as relações de credibilidade e de construção dos discursos do saber. Aliado a essa nova condição de leitura, há ainda a problemática do *copyright* (direitos autorais). Os textos eletrônicos muitas vezes são abertos e maleáveis, o que exige do leitor novos posicionamentos, uma vez que, pela primeira vez, o leitor parece ter liberdade de intervir no texto, em seu próprio conteúdo.

Tudo isso implica em um novo lugar de ser/agir, pois as ações são menos dominadas por especialistas, as normas e regras que governam os novos letramentos são mais fluidas e menos permanentes que aquelas de letramentos tradicionais/convencionais. Esses fenômenos sugerem que a diferença de *ethos* entre os letramentos convencionais e os novos letramentos têm a ver com fenômenos sociais e históricos de “fragmentação do espaço” acompanhados pela emergência de uma nova mentalidade (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007) e de novos posicionamentos/papéis para leitores e autores (CHARTIER, 2002; KNOBEL; LANKSHEAR, 2002).

É importante e pertinente lembrar que o ambiente *on-line* consiste num novo espaço, daí mais evidências de que as práticas letradas mudam, porque as próprias condições de produção são diferentes. A questão é que o ciberespaço coexiste com o espaço físico (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007). Pensando nos alunos, parece claro que o ciberespaço tem integrado suas experiências de “espacialidade” há tempo. Toda uma geração tem crescido num mundo saturado de tecnologias digitais e suas experiências nesse “novo” espaço são em rede, eles estão conectados e interagindo conjuntamente e colaborativamente.

Dado esse contexto, o sucesso da inserção de tecnologia na escola está além da compra ou do acesso à máquina/recurso (computador, lousa digital, internet etc.). É preciso estar preparado para lidar com um novo tipo de mentalidade: a da *Web 2.0* (KNOBEL; LANKSHEAR, 2002; LANKSHEAR, 2007; LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, 2011;

BUZATO 2010 *inter alia*). Lankshear e Knobel (2007) nomeiam essa mentalidade como “ciberespacial-pós-industrial”, e suas características estão diretamente ligadas às características que já mencionamos sobre o novo *ethos*. Isto é, ter a mentalidade 2.0 é promover a lógica do ciberespaço, o qual é descentrado, aberto e fluido. A dispersão de conhecimento, saberes e informações é valorizada em detrimento da escassez e da centralização. O poder está distribuído e as práticas de autoria são compartilhadas e colaborativas, assim como a inteligência também é colaborativa e não mais individual. Não há mais especialistas, o que vale é participar, contribuir, criar, recriar e inovar conectados em rede. Um dos principais problemas colocados por Lankshear e Knobel (2007) e também presente nas considerações de Warschauer e Ware (2008), é que muitas vezes as pessoas trazem para o ciberespaço concepções da mentalidade 1.0, a mentalidade físico-industrial. Isto quer dizer que as *affordances* do meio digital são muito limitadas se, mesmo conectados, mantermos o modelo de mentalidade que valoriza a centralização, a produção/inteligência individual e a autoria/conhecimento reservados apenas aos especialistas e suas instituições. Agir dessa forma no ciberespaço é diminuir o potencial das novas práticas letradas ali presentes, impedindo a expansão de suas possibilidades de significação.

Logo, um novo *ethos* é necessário a partir do momento em que reconhecemos que estamos no meio de um fenômeno social e histórico que está modificando as convenções de uso da linguagem que nos eram tão familiares nos letramentos convencionais. Os novos letramentos são, conforme Lankshear e Knobel (2007) e Knobel e Lankshear (2002), de natureza participativa, colaborativa e distribuída, isto é, claramente ligados à mentalidade 2 (*Web 2.0*, cf. Quadro 4) em contraposição aos letramentos convencionais, que são mais individualizados e centrados no autor/especialista, portanto, ligados à mentalidade 1 (*Web 1.0*, cf. Quadro 4).

O Quadro 4 a seguir (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 11) ilustra a diferença entre as mentalidades que governam o “velho *ethos*” (mentalidade 1), atribuído aos letramentos convencionais, próprios da escrita impressa, e o “novo *ethos*” (mentalidade 2), atribuído aos novos letramentos, diretamente ligados aos novos fenômenos de deslocamento do espaço de escrita e dos próprios papéis de leitor e de autoria.

**Quadro 4 – Mentalidades industrial e pós-industrial**

| <b>Mentalidade 1</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <b>Mentalidade 2</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>O mundo basicamente opera com princípios físico/material e industrial, e pela lógica. O mundo é centrado e hierárquico.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <b>O mundo cada vez mais opera com princípios e lógicas não materiais e pós-industriais (ex., ciberespaço). O mundo é descentrado e não hierárquico.</b>                                                                                                                                                                                                                                             |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• O valor está na escassez.</li> <li>• A produção é baseada em um modelo industrial               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Produtos são artefatos materiais e <i>commodities</i>;</li> <li>○ Produção é baseada em infraestrutura e ocorre em unidades e sedes (exemplo: uma firma ou companhia);</li> <li>○ Ferramentas são, principalmente, ferramentas de produção.</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O valor está na dispersão.</li> <li>• Visão pós-industrial de produção               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Produtos como prestação de serviços;</li> <li>○ O foco está no poder/influência e na participação infinita;</li> <li>○ As ferramentas são cada vez mais ferramentas de mediação e relação tecnológica.</li> </ul> </li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• O indivíduo é a unidade de produção, competência e inteligência.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O foco está cada vez mais na “coletividade” como unidade de produção, competência e inteligência.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento e autoridade estão centradas em indivíduos e instituições.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento e autoridade são distribuídos e coletivos; especialistas híbridos.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• O espaço é limitado e com propósito específico.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O espaço é aberto, contínuo e fluído.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prevalecem as relações sociais do espaço do livro, ou seja, uma “ordem textual” estável.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• As relações sociais do emergente espaço do meio digital são cada vez mais visíveis; os textos estão em mudança.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                  |

Fonte: Lankshear e Knobel (2007, p. 11)

É o conceito de novo *ethos* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, 2008, 2011) e, conseqüentemente, de novos letramentos, junto às características da cultura digital (CASTELLS, 2005; JENKINS, 2008; BUCKINGHAM, 2010; HERMIDA, 2014 *inter alia*), que parecem ser o diferencial de um novo tipo de educação que se apropria das TDICs com o intuito de mudar as relações e as próprias práticas escolares, fugindo da mera reprodução do tradicional no suporte digital. Além disso, tais discussões são essenciais para melhor compreendermos os novos fenômenos de leitura e de autoria que emanam das novas práticas letradas próprias das novas tecnologias.

Dessa forma, pensar na escola dos novos letramentos significa, para nós, refletir e problematizar conceitos como novo *ethos* e cultura digital e de que forma essas perspectivas influenciam a reestruturação curricular que visa às diversas *affordances*<sup>14</sup> das novas

<sup>14</sup> Segundo *The Free Dictionary*, “an affordance is a quality of an object, or an environment, which allows an individual to perform an action. For example, a knob affords twisting, and perhaps pushing, while a cord affords pulling. Different definitions of the term have developed [in a variety of fields: perceptual psychology, cognitive psychology, human-computer interaction (HCI), interaction design, instructional design]. The original definition described all actions that are physically possible. This was later adapted to describe action possibilities of which an actor is aware. The term has further evolved for use in the context of HCI to indicate the easy discoverability of possible actions” (Fonte: <<http://encyclopedia.thefreedictionary.com/affordance>>. Acesso em: 11 maio 2016).

tecnologias. A proposta é levar para a escola modos de conceber e de agir tal qual no mundo *on-line*/virtual, em que a inteligência é coletiva, os diversos meios/mídias convergem e transformam-se multiplicando os significados e propiciando lugares de produção coletiva/colaborativa de significados (cf. JENKINS, 2008).

Assim, a escola também seria um lugar em que é culturalmente permitida/desejável a participação/colaboração de todos; não é preciso ser especialista e também não é preciso que o conhecimento esteja concentrado apenas em um único indivíduo (no caso, o professor). Afinal, “nenhum de nós pode saber tudo; cada um de nós sabe alguma coisa; e podemos juntar as peças, se associarmos nossos recursos e unirmos nossas habilidades” (JENKINS, 2008, p. 28). Além disso, na cibercultura, o conhecimento está mais distribuído, privilegia-se compartilhamento, experimentação, livre criatividade e inovação (HERMIDA, 2014).

A dificuldade da escola em compreender essas novas relações e esses novos modos de pensar a educação pode estar na própria história do ensino institucionalizado. Chervel (1990) discute a história da disciplinarização do ensino e o consequente engessamento do currículo em prol da “disciplinarização do espírito” para a manutenção da ordem e para o contato com a cultura erudita (aculturação): “de fato, ele [sistema escolar] forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade mais ampla” (CHERVEL, 1990, p. 11). Encontramos aí consequências que ainda nos acompanham em pleno século XXI. Se a prática educativa não estiver voltada a essa forma de disciplinar, manter a ordem, o poder autoritário e a hierarquia, não será concebida como adequada ao ambiente de uma instituição escolar e, portanto, poderemos esperar resistência tanto dos professores como também dos alunos, cuja tradição de ensino é, necessariamente, um modo de “disciplinar o espírito”.

Diante disso, enfrentamos desafios que claramente vão além da inserção de tecnologias na escola no que diz respeito ao acesso às ferramentas. De acordo com Cope e Kalantzis (2008, 2010), o uso que se faz da tecnologia em sala de aula pode ser novo no sentido técnico, isto é, os aparelhos são novos, mas a educação permanece a mesma. Isso significa dizer que as relações de aprendizado não mudaram e, dessa forma uma nova mídia não necessariamente significa novo aprendizado (COPE; KALANTZIS, 2010). Portanto, os autores postulam que é possível que o uso de novas mídias/tecnologias apenas recriem/reproduzam o

---

*Grosso modo*, nas discussões de novos letramentos, *affordances* seriam as infindas possibilidades de construção de significado que são proporcionadas pela flexibilidade das tecnologias digitais. Trata-se daquilo que está disponível ao usuário e das novas experiências de significação que somente são possíveis dada a liberdade que a navegação hipermídia possibilita.



tradicional, as pedagogias da transmissão, o aprendizado de fatos e de cânones, dentre outras práticas que nada têm de novidade.

No que diz respeito aos fenômenos de linguagem, alguns autores (LEMKE, 1998; CHARTIER, 1999; ROJO, 2012) afirmam que a presença de textos multimidiáticos demanda mudanças significativas nas formas de ler e produzir textos, bem como na circulação social desses textos. Há novas situações de produção e, portanto, novos papéis na leitura e na autoria.

Não é novidade que a leitura hipertextual é diferente. Além da trajetória de leitura ser não linear, textos multimidiáticos constroem significados que são mais do que a soma de modalidades e de seus significados individuais. É muito mais produtivo conceber os significados como multiplicados, “porque as opções de significados de cada mídia multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória; em multimídia as possibilidades de significação não são meramente aditivas” (LEMKE, 1998, s/p).

Assim, as contribuições de Lemke (2009, 1998) parecem ajudar a ampliação do campo de visão sobre o ensino dos novos letramentos, uma vez que traz a preocupação com os sentidos dos textos e discursos que circulam no ciberespaço. Uma das propiciações mais interessantes e significativas dos gêneros digitais é sua natureza multimodal. Segundo o autor, é preciso que ensinemos os alunos a ler de forma diferente no espaço virtual, interpretar as imagens de forma diferente e compreender as implicações de sentido da presença de todas as modalidades, dada a multiplicação dos significados.

Parece que as contribuições dessas novas formas de ver e conceber o mundo e de agir nele podem ser reflexos de um novo *ethos* existente, que proporciona aos alunos novas habilidades de autoria (ou legitima as que eles já têm) e novos modos de ampliar suas compreensões e leituras, buscando significados também nos textos/modos não verbais.

No que diz respeito à autoria, Chartier (1999, p. 91) afirma que

o leitor não é mais constrangido a intervir na margem, no sentido literal ou no sentido figurado. Ele pode intervir no coração, no centro. Que resta então da definição do sagrado, que supunha uma autoridade impondo uma atitude de reverência, de obediência ou de meditação, quando o suporte material confunde a distinção entre o autor e o leitor, entre a autoridade e a apropriação?

Essas novas relações de autoria podem ser observadas como fenômenos característicos da cultura digital, tanto nos trabalhos de autoria coletiva como também nos casos

de “produsagem” <sup>15</sup> (BRUNS, 2006), no qual o usuário passa a ser também produtor/colaborador (como na *Wikipedia*, no *Youtube* etc.). Outra discussão importante sobre esse tema é o *DIY media* (*do-it-yourself media*, tradução livre: mídia do faça-você-mesmo). Segundo Lankshear e Knobel (2010), essa perspectiva busca entender como os jovens da atualidade estão fazendo com e nas novas mídias. O princípio do *DIY media* é que os jovens estão se engajando em práticas sociais nas e pelas tecnologias digitais, agindo e sendo (tornando-se) criadores e produtores de conteúdo que antes apenas consumiam.

Com relação a essas novas condições de autoria e participação, Cope e Kalantzis (2010) discutem acerca do “agir” no meio digital, considerado pelos autores como uma das novas características advindas das novas mídias. Como alguns exemplos, os autores citam videogames nos quais podemos ser as personagens principais de uma narrativa; o *Youtube* e outros *sites* de vídeos que permitem estrearmos nosso próprio “*show*”, compartilharmos vídeos caseiros e divulgar trabalhos como *mash-ups*, *remixes*, tutoriais etc.; a *Wikipedia* que, ao contrário das enciclopédias que traziam um conhecimento definitivo construído por especialistas (conhecimentos tidos como os verdadeiros), é construída, revisada e editada “pelas mãos” dos próprios usuários; a ampliação da possibilidade de escrita colaborativa/multiautoral por meio de ferramentas *on-line* de produção textual, como o *Google Docs*. Todas essas relações contribuem para a criação de ambientes de produção de conteúdo que focam nas dimensões técnicas das práticas e, principalmente, nas perspectivas dos *insiders*, aqueles que como consumidores e criadores (fronteiras diluídas) conhecem o que é uma produção considerada de qualidade dentro daquele espaço de afinidade (*fanfiction*, *music remix*, *video remix*, *photo-sharing*, *machinima* etc.) As novas relações e experiências proporcionadas pelo engajamento dos jovens com as tecnologias digitais podem iluminar algumas questões importantes para a compreensão das práticas de letramentos típicos da cultura digital. Segundo Lankshear e Knobel (2010), as mídias do “faça-você-mesmo” nos revelam sobre os modos de “estar/ser no mundo” e, dessa forma, colocam em xeque questões culturais como identidades, participação, mobilização de recursos (técnicos e subjetivos) e aprendizagem.

---

<sup>15</sup> Do inglês *produsage*, termo cunhado por Bruns (2006) que mistura as palavras *production* e *usage* (“produção” e “uso”) para explicar o fenômeno do pensamento pós-industrial e da economia da informação, no qual as barreiras entre o produtor e o usuário já não se sustentam mais. De acordo com o autor, a produção de ideias passa a acontecer de forma participativa e colaborativa, num ambiente em que os participantes podem ser usuários e também produtores de informação e conhecimento. Esse perfil de participante, cada vez mais comum na *web*, é chamado de *produser*. Um bom exemplo de comunidade de produsagem é a *Wikipedia*, cujo desenvolvimento, manutenção e uso são distribuídos, colaborativos e estão abertos a todas as pessoas que queiram dar sua contribuição.

É preciso, ainda, considerar que os exemplos das mídias participativas (*DIY*) são remanescentes de mídias antigas. Esse processo é comum e necessário para o surgimento de novas mídias. Conforme Bolter (2006), velhas e novas mídias remidiam-se, trata-se de um processo de homenagem e releituras recíprocas. Isso não significa, no entanto, que as práticas não mudam, na verdade, esse é o diferencial entre velhas e novas mídias. Se não fossem pelas práticas, teríamos apenas uma mídia velha reproduzida numa ferramenta nova (novas técnicas com velho *ethos*), o que não resulta em nova prática, como mencionamos anteriormente.

Na esteira das considerações sobre novos letramentos, é possível notar que não há mais o paradigma do texto, em seu sentido acabado e fechado. Os tipos de textos estão sujeitos a experimentações, hibridização, participação coletiva e quebra de regras (“faça-você-mesmo”). As convenções sociais associadas aos papéis de autor/autoria especialista são quebradas radicalmente diante do movimento de publicação para participação, de autoria centralizada para colaboração. As normas no ciberespaço são mais fluidas, menos rígidas, menos policiadas/controladas.

Os postulados até agora apresentados com o intuito de discutir sobre os novos letramentos e pensar em novas educações, novos modos de “fazer escola” fazem muito sentido para refletir sobre o papel do professor em tornar os alunos protagonistas de suas próprias práticas letradas, na escola e na vida. A ideia é que o *ethos* dos novos letramentos celebra a inclusão – todos podem estar “dentro” –, a participação pode ser massiva, o poder está distribuído, os papéis são válidos e todos os membros do grupo, sem distinção, podem arriscar, contribuir, modificar, inovar (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007).

## CAPÍTULO II

# FORMAÇÃO DOCENTE: A ARQUITETÔNICA DO CURSO REDEFOR E AS QUESTÕES DE CURRÍCULO

*“(...) a EaD que tem como suporte tecnológico as TDIC com o uso de AVA, associadas com as ferramentas e interfaces da web 2.0, potencializa desenvolver processos formativos baseados na comunicação multidirecional e multimodal, acesso instantâneo a informações atualizadas por mecanismos automáticos de busca, navegação não linear entre nós de informações representadas por meio de múltiplas mídias (som, imagem, texto, animação, vídeo, hipertexto), registros digitais de processos e produções recuperados a qualquer momento e de qualquer lugar (Almeida, 2010). Tais possibilidades viabilizam a formação a distância de profissionais que se encontram no exercício de seu ofício, ao mesmo tempo em que eles se mantêm parcialmente atuantes em seu local de trabalho, dando-lhes oportunidade para tomar a própria prática como objeto de investigação.”*

*(Almeida, M. E. Formação de educadores a distância na pós-graduação: Potencialidades para o desenvolvimento da investigação e produção de conhecimento. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 121, 2012. p. 1060.)*

Neste capítulo, trataremos de questões relacionadas à formação de professores à distância. Discutiremos o curso RedeFor e sua plataforma digital TelEduc. Nosso objetivo é delimitar quais características do curso podem influenciar direta ou indiretamente nos dados desta pesquisa. Quanto à discussão acerca do AVA TelEduc, pretendemos explorar as propiciações da plataforma por meio do estudo de sua arquitetura. Além disso, para discutir a formação de educadores à distância, exploraremos um pouco sobre teorias de currículo, com foco em *Web* currículo, isto é, na integração do currículo com as novas tecnologias. Trataremos sobre as possibilidades da educação híbrida. O foco é compreender como o desenho do currículo pode contribuir para integrar potencialmente as TDIC ao desenvolvimento profissional do educador.

## 2.1 A EAD E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A Educação à Distância (EaD) nem sempre tem sido vista com bons olhos na academia. Quando se trata de formação de professores à distância, a prática também não deixa de ser criticada (cf. GIOLO, 2008). Para uma discussão concreta sobre as políticas, regulamentação e estrutura da educação a distância no Brasil, sugerimos a leitura de Almeida (2012). A postura que adotamos para este capítulo é a de discutir a importância dos cursos à

distância principalmente na formação continuada de professores da rede pública de ensino. Para tanto, argumentaremos desviando da direção que aponta a EaD simplesmente como uma solução paliativa para distâncias geográficas ou ainda como uma mera transposição das práticas e métodos presenciais para um “novo tipo/modelo” de sala de aula – o digital ou mesmo o analógico, via tele aulas. Assim, concordamos com Almeida (2003, 2012, 2015), Neves (s/d) e Tanzi Neto (2014) quando apontam que os programas de EaD podem ser produtivamente desenhados e executados à medida em que se adotarem metodologias e tecnologias de suporte que promovam o diálogo, no sentido mais amplo do termo bakhtiniano.

No capítulo anterior, defendemos as grandes modificações que a sociedade e a produção de conhecimentos têm sofrido principalmente por causa do advento das novas tecnologias. Ao argumentarmos pela mudança na escola, um dos primeiros passos a ser dado sem dúvida está relacionado à formação de professores. A EaD é uma iniciativa relevante à medida em que proporcionar um uso adequado da própria tecnologia como meio de ensino e de construção de saberes. Isso significa mostrar ao professor, não apenas na teoria mas na prática também, os novos paradigmas educacionais que as tecnologias propiciam. Almeida (2003, p. 329) já discutia isso ao destacar que a tecnologia poderia tanto simular uma educação presencial por meio de uma nova mídia quanto poderia “criar novas possibilidades de aprendizagem por meio da exploração das características inerentes às tecnologias empregadas”. Da mesma forma, a autora explora as contribuições de diversos estudos na área da formação híbrida, sendo que uma de suas principais conclusões diz respeito à compreensão de que as modalidades presenciais e à distância não se opõem, “mas se complementam e se imbricam por meio do potencial das TDIC, que possibilitam a integração de ações em contextos distintos” (ALMEIDA, 2012, p. 1067). Estudos como os de Valente (2009), Coll e Monereo (2010), Coll, Mauri e Javier (2010), Almeida (2012, 2015) e Tanzi Neto (2014) vêm discutindo a formação profissional de educadores à distância preocupando-se com as conexões necessárias entre as esferas do ambiente de aprendizagem e o espaço de trabalho do educador. Um dos principais desafios enfrentados é justamente incorporar as tecnologias aos processos de ensino, aprendizagem e pesquisa sem cair nos modos conservadores de abordagens educacionais convencionais.

Segundo Prado e Valente (2002), a postura de um curso à distância pode ser entendida por meio de três abordagens distintas: (i) *broadcast*, (ii) virtualização da sala de aula presencial ou (iii) estar junto virtual. Na abordagem *broadcast*, a tecnologia usada geralmente é a analógica e ela serve para transmitir a informação ao aluno; a virtualização da sala de aula procura transferir para o meio virtual as características de um ambiente tradicional de ensino,

assim há a tentativa de reprodução de um espaço-tempo o mais próximo possível da aula presencial, incluindo a comunicação bidirecional entre professor e alunos (muitos AVAs são assim configurados); e, por fim, o estar junto virtual é o que se conhece também por Aprendizagem Assistida por Computador (AAC). De acordo com Prado e Valente (2002), tal abordagem busca explorar a interatividade das TDICs, promovendo uma comunicação multidimensional, que permite a aproximação necessária para se criar condições para uma aprendizagem colaborativa.

No Brasil, iniciativas de formação de professores à distância estão cada vez mais comuns. Os exemplos variam entre cursos de licenciatura (graduação), especialização (pós-graduação *lato sensu*), mestrado (pós-graduação *stricto sensu*) e cursos de formação complementar (minicursos). Almeida (2012), que discute questões de EaD em contextos de pós-graduação, aponta que universidades do Canadá, EUA, Espanha, Portugal e Reino Unido, para citar alguns exemplos, têm lidado com cursos à distância como uma modalidade usual, mesmo em cursos de mestrado e doutorado. As universidades citadas como exemplos têm uma característica importante que as diferencia da maioria das iniciativas brasileiras. Segundo a autora, elas se originam de projetos destinados a modalidades específicas de ensino e à educação aberta. Devido à ausência de conflitos entre educação presencial e à distância (seja na ordem do currículo, dos recursos, da organização, das políticas etc.), a implementação dos projetos foi mais rápida.

No Brasil, diferentemente, as iniciativas de EaD surgem dentro das universidades convencionais. Universidades com anos de tradição de ensino presencial assumem os desafios, dilemas e ambiguidades (ALMEIDA, 2012) de implementar a nova modalidade de ensino. No que diz respeito às vantagens da EaD no Brasil, Neves (s/d) discute o potencial de democratização da educação que os cursos a distância têm demonstrado. Neves (s/d) também chama a atenção para as multi-habilidades desenvolvidas, como a construção de conhecimentos e da autonomia sobre tais conhecimentos e sobre seus próprios processos de construção, que podem levar ao aprendizado contínuo, além do auxílio no domínio das tecnologias.

Diante desse cenário da EaD brasileira, ainda recente e sob constantes modificações e atualizações – até mesmo por conta dos avanços tecnológicos –, pesquisadores ainda identificam dilemas como o uso conservador das tecnologias (TANZI NETO, 2014; ALMEIDA, 2015; DE CONTI, no prelo; FERNANDES, 2016). Tal constatação evidencia o *gap* na área tanto de formação de professores por meio de recursos digitais (educação de professores à distância), quanto na formação voltada para o uso das TDIC, seja uso próprio ou em sala de aula. Esta pesquisa é, portanto, uma via de mão dupla. Almejamos contribuir com a

área de formação de professores na modalidade EaD e com questões que visam ao uso das TDICs como recursos pedagógicos. Reservamos o capítulo II para discutir a questão da formação na modalidade à distância. Norteados por autores como Almeida (2003, 2012, 2015), Valente (2009), Coll e Monereo (2010) e Coll, Mauri e Javier (2010), queremos discutir a especialização RedeFor de Língua Portuguesa de acordo com os potenciais de construção de conhecimento teórico-prático de um curso que se propõe a formar professores já em exercício de seu ofício. Queremos explorar o problema da abordagem pedagógica delineada por meio do planejamento do curso – **currículo estruturante** – e das ferramentas disponibilizadas no AVA – estudo da **arquitetônica**.

## 2.2 A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) AO CURRÍCULO ESCOLAR

Kalantzis e Cope (2012), na obra *“New Learning: elements of a Science of education”*, discutem a educação, de modo geral e amplo, como um relacionamento social de aprendizagem (*social relationship of learning*) que tem sido conscientemente delineado. O argumento dos autores é que a aprendizagem é inerente ao ser humano. Nós aprendemos o tempo todo, em qualquer lugar e circunstância, e toda nossa experiência de viver proporciona aprendizado. O tipo de aprendizagem que nomeamos “educação”, no entanto, é diferente, principalmente por ser desenhado para ser controlado por meio de ações pedagógicas.

Os autores exploram o conceito de pedagogia como pré-requisito para a discussão de currículo. Eles definem pedagogia como uma série de performances/ações colaborativas cuja estrutura narrativa deve culminar em aprendizado/conhecimento: “começa com orientação, então trilha-se a jornada com atividades e finaliza com a chegada ao destino do conhecimento” (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 261)<sup>1</sup>.

De modo mais sistematizado, o currículo é a estruturação mais ampla do aprendizagem. As ações pedagógicas são amarradas e organizadas em macrossequências que delimitam os conteúdos e os planos/ementas de cursos e disciplinas. A tradição curricular tem privilegiado para a educação formal a legitimação do saber por meio de conteúdos

---

<sup>1</sup> Tradução nossa do original: “it starts with an orientation, then a journey with some activities, and ends with a knowledge destination.”

padronizados. Os estudos sobre currículo (SILVA, 1999) mostram a predominância da pedagogia dos conteúdos na educação brasileira e de concepções curriculares técnicas.

Assim, o currículo tradicional sempre foi um documento visto como dado e, portanto, sempre aceitável e até inquestionável. A preocupação era o processamento do conhecimento socialmente privilegiado e que deveria ser apreendido. Essa concepção tradicional de currículo pautado em conteúdos ignora variáveis (de entrada, como classe social, situação familiar; e de saída, como resultados, evasão e fracassos escolares) e deixa de problematizar questões culturais relevantes no ensino. Silva (1999) argumenta sobre a necessidade de questionar currículos que sigam as filosofias tradicionais, no sentido de refletir sobre o conhecimento escolar e sobre o próprio currículo como invenções sociais, cujos processos políticos, no sentido amplo do termo, são conflituosos e nunca neutros.

Assim, questionamentos que analisam princípios de estratificação e de organização do currículo são necessários para uma reflexão crítica. Por que algumas disciplinas são consideradas de mais prestígio que outras? Por que alguns currículos separam rigidamente as disciplinas enquanto outros permitem maior integração? Quais relações de poder estão imbricadas nesses princípios de organização? Quais interesses profissionais e institucionais estão envolvidos na estruturação e organização de um currículo de formação em nível de pós-graduação para professores em serviço?

Além desses questionamentos, outros problemas que se colocam têm a ver com a transformação de conhecimentos científicos para fins de ensino e de divulgação. Tal transformação não pode ser vista como uma mera adaptação ou simplificação dos conhecimentos selecionados. Para compreender os processos referentes às relações estruturais de constituição curricular, é necessário pensar pela perspectiva da transposição didática (CHEVALLARD, 1991). No caso desta pesquisa, cujo assunto recai sobre o currículo voltado para a integração de novas tecnologias ao ensino regular, a transposição didática é especialmente complexa por tratar não apenas de objetos novos para a educação, mas objetos que são novos para a sociedade como um todo.

Segundo Chevallard (1991), o ensino de um determinado elemento do saber somente é possível quando esse elemento sofrer certas “deformações” que o tornem apto à didatização. O autor aponta os processos que caracterizam o conceito de transposição didática:

- Descontemporalização: separação do saber de sua produção histórica;
- Naturalização: o saber possui uma natureza dada sobre a qual a escola deve administrar a ordem didática;



- Descontextualização: consiste na descontextualização dos significantes (o que é invariável no elemento do saber sábio) e na recontextualização em um discurso diferente;
- Despersonalização: desvincular o conhecimento de seu produtor, de modo que cumpra sua função de reprodução e representação do saber sem as exigências de produtividade.

Há ainda que se considerar a relação entre os elementos internos e externos que influenciam o sistema didático, que está inserido na noosfera. Segundo Chevallard (1991), a noosfera é onde se opera a interação entre o sistema de ensino e o entorno, onde se desenrolam os conflitos e se levam a cabo as negociações, onde se amadurecem soluções, onde se pensa. É a noosfera que permite a reorganização dos saberes de modo a refundar os conjuntos de conteúdos. A complexidade desse processo envolve, além da elaboração de um “novo texto” que seja passível de ensino, a identificação das dificuldades de aprendizagem e sua superação. Para Chevallard (1991), os conteúdos designados como ensináveis são criações didáticas suscitadas pelas necessidades do ensino. Há, segundo o autor, quatro formas de manipulação dos saberes: “uma instituição pode *utilizar* um saber, pode também *ensinar*, ou ainda *produzi-lo*. O quarto tipo de manipulação seria a *transpositiva*” (MARANDINO, 2004, p. 98).

Em seu trabalho, Marandino (2004) discute brevemente algumas das críticas que a teoria de transposição didática de Chevallard sofreu no decorrer dos anos. O principal crítico citado é Caillot (1996), cujo argumento se baseia em afirmar que Chevallard (1991) parte do pressuposto de que existe um saber que é único, o que faria a teoria ter um domínio de validade limitado – aquele das matemáticas. Ademais, Caillot (1996) defende que o saber sábio não deveria ser a única referência de saberes a serem ensinados, pois há os saberes ligados às práticas sociais que não pertencem à esfera científica. É importante ressaltar, contudo, que para Chevallard (1991), saberes e práticas sociais são coisas distintas e que não podem ser confundidas. Assim, para que práticas se tornem saberes e, portanto, aptas para o sistema didático, devem ser legitimadas epistemologicamente.

Bernstein (1996a, 1996b), sociólogo da educação, ao tratar de currículo, preocupa-se com as relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimento que constituem o documento e as formas de transmissão. A ideia central do pesquisador é que o discurso pedagógico é “um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto” (BERNSTEIN, 1996a, p. 259), de forma a recolocá-lo segundo seu próprio princípio de focalização. O autor argumenta que a constituição do discurso pedagógico ocorre com base em regras específicas, que são: *regras distributivas*, que estariam relacionadas com a produção do

discurso; *regras recontextualizadoras*, relacionadas com a transmissão; e *regras de avaliação*, relacionadas com a aquisição.

Marandino (2004) destaca que o conceito de recontextualização de Bernstein guarda proximidade com a teoria de transposição didática de Chevallard (1991). A autora explica que para Chevallard (1991), ao transformar o *saber sábio* em *saber ensinado*, é preciso descontextualizar o saber sábio, naturalizá-lo, despersonalizá-lo e descontemporalizá-lo. Isso significa que o saber científico é a referência principal para o saber ensinado, contudo, é necessária a sua adaptação. Bernstein (1996a, 1996b), por sua vez, propõe o conceito de recontextualização ao afirmar que o discurso pedagógico relativo à prática da instrução é um discurso recontextualizador. Segundo Marandino (2004, p. 104),

trata-se assim de uma regra que embute um discurso de competência (o que poderíamos chamar do saber sábio de Chevallard) num discurso de ordem social, de uma forma tal que o último sempre domina o primeiro: o discurso instrucional – que transmite as competências especializadas – é embutido no discurso regulativo – que cria a ordem, a relação e a identidade especializada no discurso instrucional, sendo este último predominante.

Nesse sentido, os conceitos se aproximam, mas há uma diferença fundamental entre eles. Na perspectiva da recontextualização, o problema é transferir – fazer circular – textos de diferentes contextos de produção e de reprodução levando em consideração as relações de poder e a regulação do discurso de ordem social. Assim, “para Chevallard, a legitimação acadêmica se sobrepõe à social. Para Bernstein, o discurso regulativo – de ordem social – é o legitimador” (MARANDINO, 2004, p. 104).

O conceito de recontextualização de Bernstein (1996a, 1996b) trata da constituição do discurso pedagógico enfatizando o papel dos discursos de ordem social. O autor considera que a dinâmica do ensino/instrução deriva da lógica dos fatores sociais (das relações e práticas sociais) e não da disciplina em si ou, ainda, da lógica do saber científico. Portanto, o discurso pedagógico seria capaz de recontextualizar outros discursos envolvidos no processo de sua elaboração e recolocá-los a partir de seus próprios princípios e reordenamentos.

Essa dinâmica descrita por Bernstein (1996a, 1996b) faz-nos estabelecer uma relação com a questão do jogo de vozes e discursos segundo a teoria discursiva de Bakhtin. Os discursos e ideologias estão sempre em constante embate e suas relações não são nunca estagnadas, tampouco tranquilas. Ao tratar de currículo, é fundamental tratarmos também das

questões discursivas que envolvem a dinâmica da composição. Os processos de escolha, os discursos que entram em contato e em conflito para definir um curso são parte importante a ser levada em consideração nos estudos críticos de currículo.

Em suma, a definição de currículo é múltipla. Seja do ponto de vista de um currículo mais tradicional e convencional (da transmissão de conhecimentos), ou de um currículo adepto de teorias mais críticas e interacionistas, esse tipo de documento é sempre “um terreno de produção e de política cultural” (MOREIRA; SILVA, 1997 *apud* ALMEIDA, 2016). O currículo é uma prática social e, portanto, nunca neutro. Sua concretização se dá por meio das relações dialógicas entre professores, alunos e conhecimentos. Na prática, esses conhecimentos são tanto oriundos dos saberes científicos, prescritos e socialmente válidos, como também das relações cotidianas experienciadas pelos agentes e participantes dos eventos de letramento. O que queremos dizer é que, por mais fechado, tradicional e formatado que seja um currículo, sua realização/concretização é, necessariamente, via relações sociais. O currículo enquanto papel, documento ou mesmo cronograma/plano é apenas uma lista estática de conteúdos. As relações, interações e ações sociais que ocorrem entre os agentes (professores e alunos) que “seguem” um determinado currículo é que o concretizam verdadeiramente. Assim, ainda que o prescrito não seja de cunho crítico e transformador, a prática abre brechas para a subversão. Contudo, a prática subversiva só é possível quando há apropriação curricular crítica o suficiente para ressignificar a proposta e questionar o *status quo*.

O trabalho de Silva (1999) explora mais profundamente a questão do currículo crítico e, como o próprio autor denomina, pós-crítico. Silva (1999) coloca em pauta questões sobre as relações de poder e a produção das diferenças culturais, sociais e, principalmente, sobre as bases sociais da epistemologia (o que conta como conhecimento?). O autor orienta sobre as dinâmicas de classe, gênero, raça e sexualidade que deveriam ser centrais nos questionamentos relativos às reivindicações educacionais, sejam reivindicações relativas ao ensino regular ou à formação de professores (inicial e continuada). Aqui, ao explorar os novos problemas educacionais que surgem a partir da ampliação ao acesso às tecnologias digitais, almejamos refletir sobre *Web* currículo e como as novas tecnologias podem auxiliar na construção de um currículo crítico.

Essa breve introdução a algumas teorias de currículo ocupa um lugar de contextualização para tratarmos das questões próprias à nova modalidade de educação à distância. As TDICs e, mais recentemente, a popularização das Tecnologias Móveis Sem Fio (TMSF) ampliaram o acesso às informações e modificaram o modo como as pessoas comunicam-se, interagem, estabelecem vínculos, criam, consomem, estudam/aprendem etc.

Essa nova configuração social influencia diretamente nas práticas letradas das mais diversas esferas de comunicação, logo, na esfera escolar não seria diferente.

Segundo Martín-Barbero (2000), a educação formal contrapõe-se a esse movimento de participação, transformação e circulação descentralizada de saberes. O currículo tradicional insiste em manter relações hierárquicas, privilegia determinados saberes e restringe-se a uma lista de conteúdos padronizados. Almeida (2016, p. 529) alerta:

Na medida em que perde a oportunidade de convivência com as múltiplas culturas, linguagens e tecnologias, a educação formal cria tensões para a prática pedagógica, a aprendizagem e o currículo, que são pressionados pelos novos significados e sentidos atribuídos socialmente às TMSF, à informação ao saber, às relações sociais e à vida em comunidade.

Anteriormente, alertamos para a possibilidade da subversão do currículo, isto é, da concretização ressignificada, ainda que a partir de planos tradicionais e conteudistas. Nosso principal argumento é que as novas tecnologias, a partir das teorias de Multiletramentos e Novos Letramentos já discutidas nesta tese, abrem as brechas curriculares que idealizamos: construção ubíqua de aprendizagem; conhecimentos democráticos, distribuídos e socialmente relevantes; formação crítica do sujeito; valorização ética e estética; criticidade; criatividade; domínio de diferentes semioses/modalidades; igualdade ao acesso, ao uso e à produção de objetos culturais eruditos e populares.

Para tratar dessa concepção de currículo que prevê uma educação híbrida, aberta, fluida e questionadora, utilizaremos a noção de *Web* currículo. A discussão sobre *Web* currículo ocorre pela primeira vez em um evento promovido pela Faculdade de Educação da PUC-SP no ano de 2008. Apenas em 2010, a professora Maria Elizabeth Almeida publica um artigo intitulado “Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo” nos Anais do XV ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino), que aconteceu em Belo Horizonte, Minas Gerais, sediado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). No artigo, a pesquisadora define, pela primeira vez em publicação, o conceito de *Web* currículo.

Autores como Almeida e Valente (2012, 2014) e Almeida (2014, 2016) explicam que a integração entre currículo e tecnologias é uma questão que ultrapassa e supera as propostas de uso de tecnologias como meras ferramentas e/ou recursos, como disciplina ou, ainda, como um tema – a complexidade é pensar na integração entre as duas coisas. Por isso, a concepção de *Web* currículo desafia estudiosos da educação a repensar e reconstruir trajetórias

pedagógicas a partir dessa proposta de integração. Segundo Almeida e Valente (2012), as tecnologias digitais possibilitam a reconfiguração da prática pedagógica (incluindo tempo e espaço), a abertura do currículo (tornando-o maleável) e a ressignificação dos papéis de professores e de estudantes. O *Web* currículo pode ser entendido como um tipo de currículo que

incorpora as distintas dimensões da experiência para o desenvolvimento humano, a vida em comunidade e a formação da cidadania (ZIRTAE & NONREB, 2015), organizado em redes hipermodais e hipermóveis, abertas ao estabelecimento de novos arcos, com a criação de nós e ligações entre os nós em processos interativos e construtivos. (ALMEIDA, 2016, p. 531)

Nesse sentido, *Web* currículo é uma “construção conceitual e uma categoria de ação” (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 61). Esse tipo de currículo propicia relações que envolvem as distintas linguagens/semioses e culturas mobilizadas nas práticas sociais mediatizadas pelas tecnologias digitais e configuradas de acordo com suas propriedades e funcionalidades. Há, pois, uma relação dialógica e responsiva, por meio da qual as tecnologias e suas *affordances* são ressignificadas pelo currículo e, conseqüentemente, pela cultura escolar; e, em contrapartida, o próprio currículo é ressignificado pela cultura digital e pelos usos tecnológicos. Esse posicionamento corrobora Almeida (2014), que articula a conceitualização de *Web* currículo a várias características próprias da *Web* 2.0, já exploradas no capítulo anterior. A problemática em torno da emergência de *Web* currículos é reconstruir o currículo na e pela prática pedagógica, considerando as características do novo *ethos*: não linearidade das hipermídias, múltiplas linguagens/semioses, informações distribuídas e acessíveis/disponíveis, rede de conexões horizontais, apagamento de fronteiras entre consumidor e produtor, colaboração, redefinição de conceitos de tempo e espaço, inteligência coletiva. Isso nos leva a concordar que

esse processo exige esforços dos pontos de vista cognitivo, social e cultural, mais do que simplesmente usar o computador e fazer buscas na internet, revelando a complexidade da integração entre o currículo e as TDIC, consideradas mais como linguagem do que ferramentas. Trata-se de usar as linguagens veiculadas pelas TDIC em atividades que propiciem aos aprendizes a fluência tecnológica para utilizar mecanismos automáticos de busca de informações; avaliar a qualidade da informação em relação à fidedignidade da fonte e à sua relevância para o tema de estudos; participar de redes dialógicas de compartilhamento de experiências e de produções sobre temas de interesse comum; entender as formas de atribuir significados sobre o mundo por pessoas de distintos contextos e culturas; criar textos e hipermídias

combinando palavras, sons, imagens, animações e vídeos para representar o conhecimento; formalizar o conhecimento produzido a partir de uma reflexão sobre processos e produções; compreender o alcance global de uma informação tornada pública com a consciência e responsabilidade social de que ela está disponível para todos. (ALMEIDA, 2014, p. 22)

Essas reflexões acerca da construção de *Web* currículos direcionam para a relevância de se repensar o papel do professor e da escola. Defende-se que a escola conectada promove a participação e o surgimento de novos espaços de aprendizagem e de colaboração na construção de conhecimentos relevantes para a comunidade escolar. A integração das tecnologias digitais ao currículo propicia que a escola revele-se ao mundo e o mundo seja trazido para dentro da escola, o que amplia a experiência educativa, ressignifica as metodologias de ensino-aprendizagem e reconfigura as finalidades da educação formal. Almeida (2014) afirma que para que essas mudanças curriculares sejam efetivas é importante que o professor engaje-se em um processo que lhe proporcione oportunidades de explorar as TDICs em sua própria aprendizagem, argumentando sobre a necessidade de que, além de ter acesso às tecnologias, os professores tenham espaços para refletir sobre essas práticas à luz de fundamentos teórico-metodológicos que promovam discussões críticas, criativas e produtivas sobre como reconstruir a prática pedagógica por meio dessa nova abordagem.

## **2.3 OS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A PARCERIA ENTRE O TELÉDUC E O REDEFOR**

Neste momento, faremos algumas considerações sobre AVA de forma geral, apresentando alguns dos tipos mais comuns de ambientes, explicando sua proposta de funcionamento de acordo com o conceito de aprendizagem empregado em cada modelo.<sup>2</sup>

### **2.3.1 Ambientes Virtuais de Aprendizagem e suas múltiplas facetas**

De acordo com Almeida (2003, p. 331), os AVA são

---

<sup>2</sup> Para maiores detalhes sobre os diversos desenhos de AVA, cf. Tanzi Neto (2014), cuja dissertação de mestrado foi defendida no Departamento de Linguística Aplicada (DLA) do IEL/Unicamp.

sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos. As atividades se desenvolvem no tempo, ritmo de trabalho e espaço em que cada participante se localizar, de acordo com uma intencionalidade explícita e um planejamento prévio denominado *design* educacional (Campos & Rocha, 1998; Paas, 2002), o qual constitui a espinha dorsal das atividades a realizar, sendo revisto e reelaborado continuamente no andamento da atividade.

No que diz respeito à descrição dos diversos tipos de AVA, utilizaremos principalmente o levantamento feito por Tanzi Neto (2014). O primeiro tipo de AVA explicado pelo autor (2014, p. 30) é o baseado no “projeto de materiais autossuficientes e na aprendizagem autodirigida”. Esse modelo didático procura cumprir um ensino programado com estratégias que delegam todo o processo exclusivamente à responsabilidade do aluno. Além disso, esse modelo foi concebido com o objetivo de **substituir o professor**. Segundo o autor, o exemplo mais clássico desse modelo de aprendizagem é o Instituto Universal Brasileiro, que utilizava o método autodirigido e autossuficiente por correspondência. Atualmente, com o advento das tecnologias móveis, a abordagem do aprendizado autossuficiente tem ganhado espaço novamente por meio do *m-(self) learning* (“aprenda você mesmo”). Um exemplo bastante atual é o *Khan Academy*.

Ao dar prosseguimento à discussão, Tanzi Neto (2014) apresenta o segundo momento do caminho evolutivo do AVA, que, segundo o autor, são os ambientes baseados na simulação cognitiva. Esses ambientes simulam artificialmente as funções cognitivas humanas para uso com fins educacionais. Na mesma linha, Monereo e Romero (2010) explicam que em um AVA de simulação cognitiva, em um primeiro nível, o computador ocupa o lugar de suporte para os indivíduos comunicarem suas ideias. Em um segundo nível, tem-se a simulação tutorial pelos sistemas operacionais, que corrigem, explicam, tiram dúvidas dos alunos segundo o conteúdo que está sendo ensinado. O terceiro nível, mais complexo, simula agentes artificiais que cumprem “objetivos específicos a serviço do aprendiz” (TANZI NETO, 2014, p. 33). Alguns exemplos citados por Monereo e Romero (2010) são: (i) ajudar o aprendiz a escrever um texto, recomendando textos e páginas eletrônicas que possam ser úteis e (ii) auxiliar na solução de problemas por meio da identificação das estratégias de resolução e/ou detecção dos erros típicos do problema em questão.

O terceiro tipo de AVA apresentado por Tanzi Neto (2014) é o ambiente baseado na análise de casos (*Case Learning Based* – CBL) e na resolução de problemas (*Problem Based*

*Learning* – PBL). Essas abordagens propõem casos e problemas aos alunos, que devem descobrir/construir suas próprias soluções. Segundo o autor,

A CBL e a PBL partem de um modelo didático e geral de que a aprendizagem é um processo ativo e construtivo que acontece em contextos específicos e, por outro lado, de que o aluno também aprende a pensar e atuar por si mesmo, levando em conta as características do contexto da atividade. (TANZI NETO, 2014, p. 40)

Assim, os AVAs baseados nas abordagens de solução de problemas e de casos proporcionam maior interação entre o grupo de estudantes, uma vez que todos têm o objetivo comum de encontrar a solução. O ambiente fica, portanto, mais colaborativo e menos individualista.

O quarto tipo de AVA que o autor discute é aquele baseado no trabalho em grupo e na aprendizagem colaborativa. O autor explica que aprendizagem colaborativa se dá quando um grupo se reúne para resolver juntos um problema, isto é, a meta da tarefa não é individual, mas sim do conjunto de participantes. Em seguida, Tanzi Neto nos explica que os estudos nessa área fizeram surgir o *Computer-Supported Collaborative Learning* (CSCL), fortemente embasado no modelo cognitivista de aprendizagem de Piaget, na psicologia do Processamento da Informação e no modelo sociocultural de Vygotsky. Alguns dos AVAs que surgem a partir dessa abordagem são: *Moodle*, *WebCT*, *Blackboard* e *Manhattan Virtual Classroom*. Esses ambientes são caracterizados pelas múltiplas ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona por meio de canais unidirecionais, como painel eletrônico; bidirecionais, como correio eletrônico; ou multidirecionais, como fóruns, *chats*, videoconferências. As multidirecionais têm potencial de facilitar o desenvolvimento de trabalhos mais interativos e colaborativos.

“Colaboratividade” é, atualmente, um conceito importante para pesquisas na área de novas tecnologias. Sobre isso é importante levar em consideração os critérios que Onrubia, Colomina e Engel (2010, p. 214) listam ser necessários para se pensar em tecnologias colaborativas:

- O projeto deve estar fundamentado explicitamente em alguma teoria de aprendizagem ou modelo pedagógico;
- O projeto escolhido deve basear-se na ideia de *groupware* como apoio para a colaboração;



- Devem-se oferecer funcionalidades para estruturar ou dar suporte ao discurso dos participantes;
- Deve-se oferecer ferramentas de representação e de construção de comunidades.

Faz-se necessário, ainda, pontuar que o professor continua tendo um papel essencial no processo colaborativo. Claramente, o papel transformou-se junto com a concepção de ensino-aprendizagem. O professor não é mais um especialista transmissor de conhecimento, mas sim um mediador, um curador de informações que auxilia os estudantes a encontrar, organizar, administrar e construir os novos conhecimentos (ONRUBIA; COLOMINA; ENGEL, 2010; ROSA, 2016).

O último tipo de AVA que apresentaremos é o baseado na representação visual do conhecimento. Alguns exemplos de ambientes virtuais de aprendizagem nessa categoria são construídos pelo *Second Life*, por exemplo, o *Sloodle* (plataforma *Moodle* para ambientes tridimensionais) que são possíveis por meio de softwares que ajudam a “construir, examinar e manipular facilmente representações visuais estáticas e dinâmicas” (TANZI NETO, 2014, p. 44). De acordo com o autor, esses programas ampliam a interação e as possibilidades de construir objetos multimídia por meio de múltiplos formatos de representação e de linguagens. É a partir desse conceito de representação visual que se criam os mapas conceituais com o intuito de apoiar a comunicação e a interação entre participantes.

No que diz respeito à comunicação, a organização mais comumente adotada em AVAs utilizados no Brasil para mensagens é o formato tradicional de acompanhamento cronológico. A ordem das falas, contudo, vai sofrendo múltiplas sobreposições, sendo que raramente a última mensagem está diretamente ligada ou respondendo a mensagem imediatamente anterior. Essa falta de continuidade gera incoerência e provoca alguns transtornos. Tanzi Neto (2014, p. 45) explica que para tentar evitar isso, o *Computer Supported Argument Visualization* foi criado. Esse programa ajuda a construir e avaliar a argumentação, mostrando de maneira gráfica as cadeias de argumentos. O autor também cita outros exemplos que buscam organizar melhor as contribuições dos participantes dentro do AVA, sendo que alguns deles são: *Knowledge Forum*, *Collaborative Visualization*, *Collaborative Notebook*, que utilizam elementos gráficos para representar os vínculos entre as mensagens, e o *Belvedere* e o *SenseMaker*, que estruturam a argumentação por meio de diagramas.

Após a exposição e breve discussão sobre os tipos de AVA, convém nos voltarmos para nosso objeto: o ambiente TelEduc e, mais especificamente, o TelEduc tal como desenhado para o curso RedeFor.

### **2.3.2 TelEduc e RedeFor: a arquitetura de uma formação tradicional**

Para iniciarmos as considerações sobre o TelEduc e o próprio curso RedeFor, gostaríamos de trazer a contribuição de Almeida (2003), que chama nossa atenção para o fato de que a EaD não deveria ser tratada apenas como uma solução paliativa para atender alunos/cursistas distantes geograficamente. Além disso, a autora também elucida que não é desejável que o AVA seja apenas uma simples transposição de conteúdos, materiais e métodos próprios do ensino presencial para outros meios de comunicação.

A questão maior nas considerações de Almeida (2003) trata do entendimento de que é possível priorizar o diálogo e a interação por meio dos desenhos e modos de organização dos programas de EaD. A autora critica a grande ocorrência de ambientes de aprendizagem à distância que são centrados na disponibilidade de materiais didáticos (quase sempre textuais) a partir dos quais o aprendiz apenas assume o papel de navegar pelos materiais, lê-los e resolver as atividades, muitas vezes de maneira isolada, sem contato com o tutor tampouco com os demais participantes do curso. Para nós, AVAs que funcionem apenas como repositórios de conteúdo, que contenham apenas atividades isoladas, que controlem (muitas vezes com rigidez) os caminhos percorridos pelos cursistas, que automatizem o fornecimento de respostas e que estas sejam sempre com fins avaliativos são ambientes que reproduzem práticas bastante tradicionais de ensino.

Dessa forma, a ideia principal do ensino por meios digitais deveria estar relacionada à incorporação das múltiplas propiciações das novas tecnologias às metodologias de ensino-aprendizagem. A questão não é apenas ensinar à distância, mas também modernizar o ensino, aproveitar as novas tecnologias em prol da construção de conhecimentos socialmente relevantes, interessantes e significativos para cada participante, tal como afirma Almeida (2003, p. 334-335),

ensinar em ambientes digitais e interativos de aprendizagem significa: organizar situações de aprendizagem, planejar e propor atividades; disponibilizar materiais de apoio com o uso de múltiplas mídias e linguagens; ter um professor que atue como mediador e orientador do aluno, procurando identificar suas representações de pensamento; fornecer informações relevantes, incentivar a busca de distintas fontes de informações e a realização de experimentações; provocar a reflexão sobre processos e produtos; favorecer a formalização de conceitos; propiciar a interaprendizagem e a aprendizagem significativa do aluno.

Esse posicionamento já foi melhor explicado na seção anterior. Ao tratarmos de *Web* currículos, exploramos questões relativas à incorporação de tecnologias digitais ao ensino formal e tratamos não apenas de EaD como é tradicionalmente concebida, mas também da ideia de educação híbrida.

Na esteira dessa discussão, com o intuito de compreender melhor os dados que analisaremos adiante, precisamos explorar e analisar mais de perto o desenho e as possibilidades da plataforma TelEduc, que serviu como AVA durante do curso RedeFor.

Segundo Tanzi Neto (2014) o TelEduc é utilizado por universidades, escolas públicas, instituições de consultoria entre outras, em quase todos os estados brasileiros e também no Chile. O autor nos explica que o TelEduc, desenvolvido pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação da Unicamp (NIED), é um AVA de *software* aberto, o que significa que pode ser redistribuído e ter sua estrutura padrão modificada dentro dos termos da *General Public License* (GNU)<sup>3</sup>.

Dadas essas informações técnicas, discutiremos o TelEduc a partir de sua forma arquitetônica de realização (BAKHTIN, 1988[1975], 2003[1979]; CAMPOS, 2012; MELO; ROJO, 2014; TANZI NETO, 2014; ROJO; MELO, no prelo). A fim de analisar o AVA em questão, exploraremos de forma breve a arquitetura bakhtiniana como conceito metodologicamente produtivo para análise de objetos do ambiente digital (MELO; ROJO, 2014). O conceito assume caráter exotópico-metodológico, o que significa que a forma arquitetônica deve ser compreendida a partir de duas direções: (i) o interior do objeto, como forma pura e estética orientada pelo material/linguístico/estrutural que só pode ser devidamente compreendido quando estabelecida a relação com o externo (lugar social ideológico do processo de produção) e (ii) o todo composicional da obra, o modo como o material organiza e unifica valores cognitivos, éticos, estéticos, morais (avaliações axiológicas) que constroem o sentido de um objeto que é/está situado histórica, social e ideologicamente (BAKHTIN, 1988[1975]; CAMPOS, 2012; ROJO; MELO, no prelo). Dessa forma,

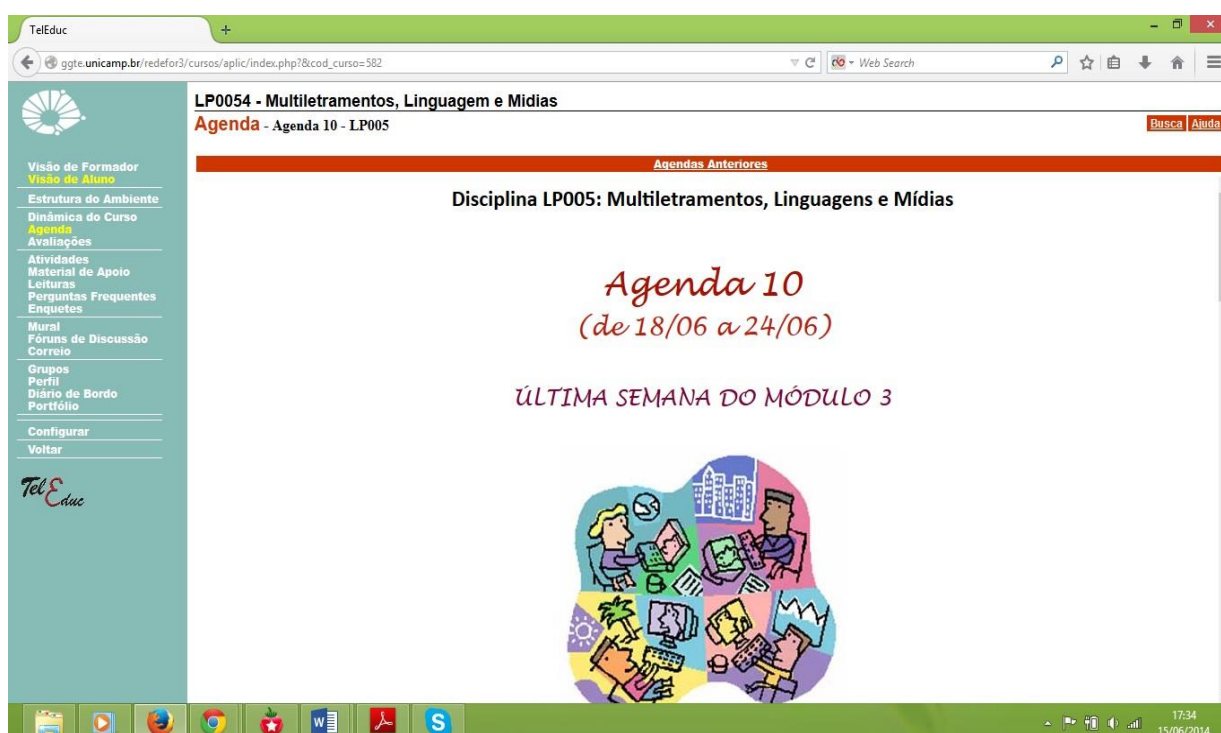
‘a arquitetura do mundo da visão artística [posicionamento ideológico-axiológico] não ordena só os elementos espaciais e temporais, mas também do sentido; a forma não é só espacial e temporal, mas também do sentido’ (BAKHTIN, 2003[1979], p. 127). Em outro momento, no entanto, o Círculo já havia afirmado que: ‘A *forma*

---

<sup>3</sup> De acordo com Tanzi Neto (2014, p. 81), “o desenvolvimento do GNU começou com Richard Stallman em 1984 com o objetivo de criar um ‘sistema operacional que seja completamente *software* livre’. Esse sistema operacional GNU deveria ser compatível com o sistema operacional Unix, porém não deveria utilizar-se do código fonte deste. A partir de 1984, Stallman e vários programadores que abraçaram a causa vieram desenvolvendo as peças principais de um sistema operacional, como compilador de linguagem C, editores de texto etc.”

*arquitetônica determina a escolha da forma composicional*': assim, a forma da tragédia (forma do acontecimento, em parte, do personagem – o caráter trágico) escolhe a forma composicional adequada – a dramática. (BAKHTIN, [1975]1998, p. 25, ênfase adicionada). (ROJO; MELO, no prelo, p. 14)

Nossa discussão sobre o TelEduc será guiada por meio dessas considerações acerca do conceito de arquitetura, de forma que possamos aproveitar o conceito metodologicamente. Para iniciar, é necessário apresentar a interface do aluno (Figura 1) ao utilizar o AVA em questão para cumprir suas atividades do curso de formação RedeFor.



**Figura 1** – TelEduc: interface do cursista

Na Figura 1 é possível observar na coluna à esquerda todas as ferramentas disponibilizadas aos participantes do RedeFor. Entretanto, nem todas foram utilizadas no decorrer do curso. As ferramentas “Grupos” e “Avaliações” não foram utilizadas e a ferramenta “Enquete” foi utilizada apenas na primeira semana de ambientação dos cursistas. Podemos observar que todas as ferramentas são de comunicação assíncrona, apesar de o *design* do TelEduc prever uma ferramenta de comunicação síncrona, o “Bate-papo”, que não foi disponibilizada para o RedeFor. Portanto, as ferramentas do AVA que faziam parte do dia a dia dos cursistas eram: Dinâmica do Curso, Agenda, Atividades, Material de Apoio, Leituras, Perguntas Frequentes, Mural, Fóruns de Discussão, Correio, Perfil, Diário de Bordo e Portfólio.

As ferramentas mais utilizadas eram aquelas que faziam parte das atividades avaliativas e presenciais que os participantes deveriam cumprir a cada semana e também o Correio, que era o único canal de comunicação com o tutor. Cada módulo/disciplina tinha duração de 10 semanas, sendo que em todas as semanas havia o conteúdo digital para estudo individual e uma atividade que poderia valer apenas a “presença” da semana ou a “presença” e uma das notas que compunham a avaliação necessária para aprovação no módulo.

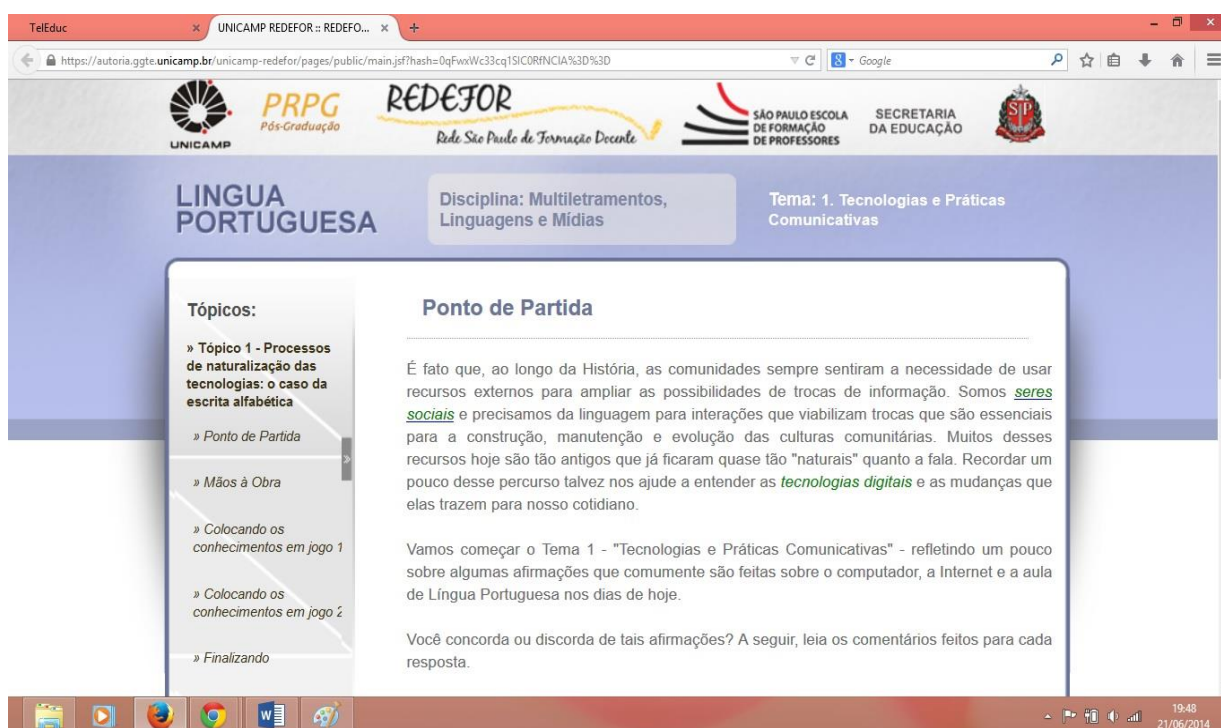
Como podemos notar, não é possível discutir o AVA TelEduc (*design* específico para o RedeFor) sem discutir ao mesmo tempo o modelo do próprio curso de especialização em si e a organização dos módulos que o compunham. Por isso, retomaremos algumas das descrições dadas na Introdução, relacionando-as à sua realização arquitetônica por meio do AVA.

Daremos início pela organização das “lições” semanais das disciplinas. É importante destacar que a hospedagem do conteúdo não estava dentro do TelEduc. Na plataforma era possível encontrar os textos de leitura obrigatória ou extra e realizar as atividades, fossem elas por meio de postagem no próprio AVA ou por meio de arquivo anexado. A navegação pela lição/aula era possível por meio de um *link* que remetia o cursista a outro ambiente. Na Figura 2 a seguir é possível ver a Agenda da semana contendo o *link* que transporta o cursista para fora da plataforma.

The screenshot shows the TelEduc interface for the course 'LP0054 - Multiletramentos, Linguagem e Mídias'. The left sidebar contains navigation links such as 'Visão de Formador', 'Visão de Aluno', 'Estrutura do Ambiente', 'Dinâmica do Curso', 'Agenda', 'Avaliações', 'Atividades', 'Material de Apoio', 'Leituras', 'Perguntas Frequentes', 'Enquetes', 'Mural', 'Fóruns de Discussão', 'Correio', 'Grupos', 'Perfil', 'Diário de Bordo', 'Portfólio', 'Acessos', 'Intermap', 'Configurar', 'Administração', 'Suporte', and 'Voltar'. The main content area displays the 'Agenda Anterior' for 'Agenda 1\_LP005'. The agenda is organized into a table with columns for 'O que fazer?', 'Onde?', and 'Como?'. A specific entry under 'A partir de 16/04' includes a 'Como?' section with a URL: <https://autoria.ggte.unicamp.br/unicamp-redefor/pages/public/main.jsf?hash=OqFwxWc33cq1SICORFNIA%3D%3D>. An arrow points to this URL with the text 'LINK para acesso à disciplina'.

**Figura 2** – Agenda (com destaque para *link* de acesso à navegação pela disciplina LP-005)

Na Figura 3, que exibe a página eletrônica do Grupo Gestor de Tecnologias Educacionais da Unicamp (GGTE-Unicamp)<sup>4</sup>, onde é hospedado os conteúdos de uma das disciplinas do curso RedeFor, podemos observar a organização dos conteúdos a serem estudados. O curso de especialização RedeFor e suas disciplinas estavam organizados de acordo com as exigências da SEE/SP, instituição promotora do curso. Assim, todo o conteúdo seria apresentado sempre seguindo o esquema por Temas, que conteriam tópicos específicos (geralmente três tópicos por tema) e os tópicos, por sua vez, seriam sempre expostos por meio de subdivisões, a saber: Ponto de Partida, Mãos à obra, Colocando os conhecimentos em jogo (1, 2, 3...) e Finalizando.



**Figura 3** – Navegação pelos conteúdos da disciplina LP-005

A maior parte da exposição dos conteúdos acontece por meio de texto verbal. No decorrer das subdivisões dos tópicos (Ponto de Partida, Mãos à obra etc.), há inserção de vídeos (quase sempre importados do Youtube, UOL, entre outros *sites*), de imagens estáticas e de

<sup>4</sup> De acordo com o site oficial do GGTE, o grupo foi criado em setembro de 2009 por meio da Resolução GR 34/2009 e está subordinado às Prós-Reitorias de Pós-Graduação e de Graduação. O órgão possibilita a consolidação de “ações relativas ao uso de tecnologias educacionais na instituição, empregando Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), como páginas de internet, vídeos, *wikis*, animações, ou recursos de Educação à Distância, como a implantação de disciplinas para interação via *web*, por meio da consultoria sobre desenvolvimento de conteúdo e materiais para a Educação à Distância, treinamento de tutores, colocação de servidores dedicados à hospedagem dos cursos, disciplinas, arquivos, site e programas relacionados ao Ensino Aberto.” (Fonte: <<http://www.ggte.unicamp.br/ggte/?q=node/16>>. Acesso em: 21 jun. 2014)

*hiperlinks*. No final de cada Tema do módulo, geralmente no terceiro tópico, há outras subdivisões além das já apresentadas. Encontramos ao final de cada Tema algumas questões de múltipla escolha, chamadas de Atividade Autocorrigível (Figura 4), que têm como objetivo testar conhecimentos que acabaram de ser expostos. Para essa atividade, as respostas já estão gravadas no próprio ambiente de navegação, e o cursista apenas precisa passar o cursor do *mouse* em cima das alternativas para que um *pop-up* surja com as respostas (corretas ou incorretas) e suas justificativas. Com frequência, os *pop-ups* também aparecem para indicarem hiperlinks ou para explicarem/esclarecerem um conceito (Figura 5).

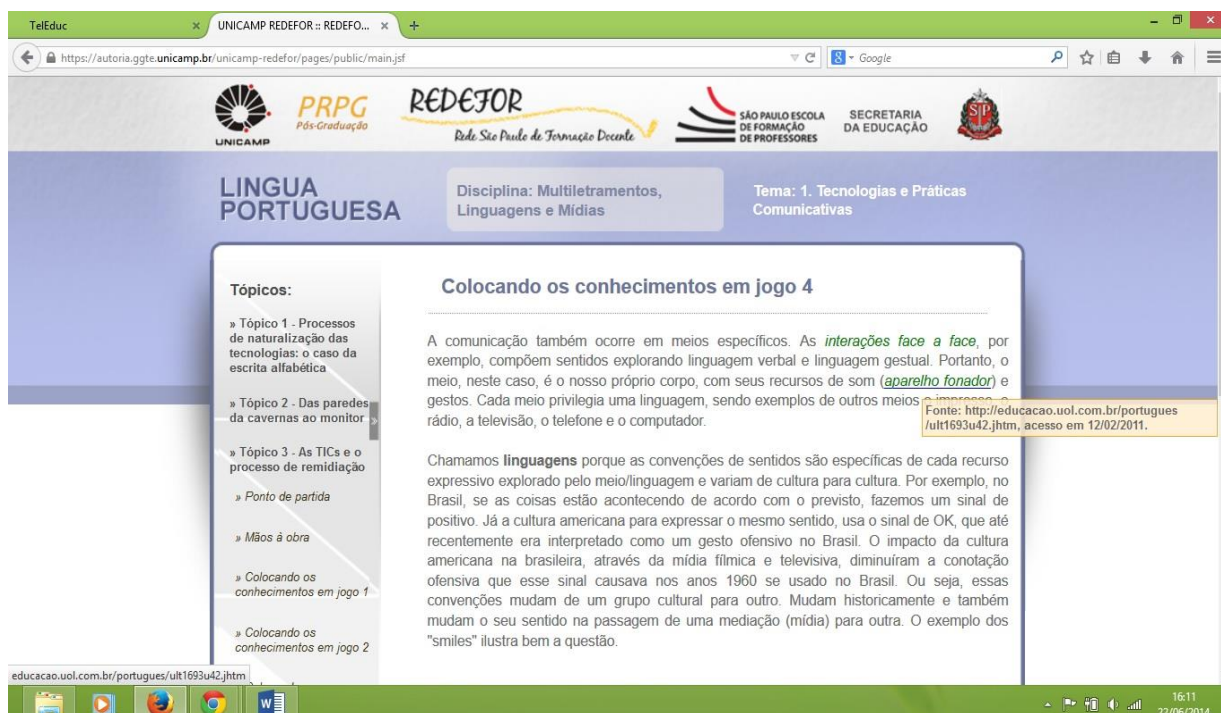
The screenshot displays the UNICAMP REDEFOR web application. At the top, there are logos for UNICAMP, PRPG (Pós-Graduação), REDEFOR (Rede São Paulo de Formação Docente), and the São Paulo School of Teacher Education (SÃO PAULO ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES). The page is titled "LINGUA PORTUGUESA" and specifies the discipline as "Multiletramentos, Linguagens e Mídias" and the theme as "1. Tecnologias e Práticas Comunicativas".

On the left, a sidebar lists topics: "Tópicos: » Tópico 1 - Processos de naturalização das tecnologias: o caso da escrita alfabética", "» Tópico 2 - Das paredes das cavernas ao monitor", "» Tópico 3 - As TICs e o processo de remediação", "» Ponto de partida", "» Mãos à obra", and "» Colocando os conhecimentos em jogo 1".

The main content area is titled "Atividade Autocorrigível 1" and contains the following text: "Com base nos exemplos dados, decida se as afirmações abaixo são verdadeiras ou falsas. Em seguida, pouse o cursor em suas escolhas, para ler os comentários." Below this, question (1) is presented: "(1) O texto oral é fragmentado, pouco claro e desconexo. Por isso, precisamos da escrita para ter maior clareza." The user has selected "Verdadeiro" (True), and a pop-up box displays the correct answer: "Falso" (False). The justification in the pop-up reads: "Incorreto: a fala pode ser tão clara e coerente como textos escritos. Na transcrição, perdemos o registro da entoação e dos gestos que compõem o sentido do texto oral. Por isso, fica às vezes difícil a compreensão. Além disso, a fala não é editada, mas isso atrapalha o leitor e não ouvinte. Textos escritos lidos em voz alta são difíceis de processar."

**Figura 4** – Atividade Autocorrigível e *pop-up* com a resposta da questão (1)





**Figura 5** – Navegação pela disciplina: *pop-up* com *hyperlink* para ampliação da explicação

Todas as disciplinas do RedeFor mantinham essa organização padrão da exposição dos conteúdos. Além disso, havia também um padrão na forma de avaliação e de contabilização das presenças. No período de dez semanas que cada módulo durava, em seis delas os cursistas deveriam fazer uma postagem, por meio da ferramenta Diário de Bordo (cf. Figura 6), sobre os conteúdos da semana (um pequeno resumo ou um comentário sobre o que havia lhes chamado mais a atenção). Essa postagem valia a “presença” da semana no curso à distância. O tutor deveria comentar a postagem do professor cursista, respondendo, corrigindo ou simplesmente orientando o pensamento, porém não era uma atividade para se atribuir nota. As quatro semanas restantes eram divididas em duas para Fórum de Discussão (Fórum 1 e Fórum 2, cf. Figura 7) e outras duas para Atividades Dissertativas, que eram entregues por meio da ferramenta Portfólio (cf. Figura 8), na qual o cursista deveria anexar o documento com sua produção textual. Tanto o Fórum quanto a Atividade Dissertativa eram atividades de avaliação e delas dependia a aprovação do cursista no módulo.



**LP0054 - Multiletramentos, Linguagem e Mídias**  
**Diário de Bordo - Ver anotação**

| Título            | Data                 | Compartilhamento             |
|-------------------|----------------------|------------------------------|
| Reflexão semana 8 | 11/06/2012, 23:58:38 | Compartilhado com formadores |

**Texto**

A utilização das novas ferramentas de tecnologia e comunicação faz com que novas necessidades de aprendizagem de diferentes habilidades e competências se realizem no seio de nossa sociedade. Por isso, a comunicação e a educação estão sofrendo grandes transformações, sendo necessário entender os estudos e as mudanças nas teorias e práticas pedagógicas de ler e escrever. Por este motivo, os estudos do letramento no Brasil progrediram para sanar as necessidades dos múltiplos letramentos nas novas práticas sociais e no uso da linguagem pela sociedade. Desta maneira, os novos estudos do letramento trazem ao professor a possibilidade de um redirecionamento de sua prática pedagógica em sala de aula, de um ensino sobre linguagens que dialogue com as novas exigências sociais de interação local quanto global. Então, diante desse contexto, urge pensar práticas que possam colaborar para a inserção da apropriação tecnológica a qual desperte e promova a reflexividade e criticidade na execução de tarefas realizadas no computador, pensando nas práticas digitais como caminho que leve o aluno a aprender avaliar criticamente as informações contidas na Internet.

Portanto, acredito que se apropriar da tecnologia é usá-la de acordo com a necessidade de ser um social inserido num contexto que demanda novas práticas de leitura e escrita, mas também em conformidade com as necessidades sociais do mundo globalizado.

[Voltar ao diário](#)

**Figura 6** – Comentário postado na ferramenta Diário de Bordo como requisito para a presença da Semana 8 da disciplina LP-005 “Multiletramentos, linguagem e mídias”

**LP0054 - Multiletramentos, Linguagem e Mídias**  
**Fóruns de Discussão - Ver fórum**

Fórum Fórum 1 (somente leitura)

Ordenar por: árvore

Mensagens (1 a 10 de 410)

| #   | Título                                     | Autor                       | Relevância              | Data       |
|-----|--------------------------------------------|-----------------------------|-------------------------|------------|
| 1.  | <a href="#">Pontapé inicial - Fórum 1</a>  | Ana Amélia Calazans Da Rosa | Muito Relevante         | 15/04/2012 |
| 2.  | <a href="#">Re: Pontapé inicial - ...</a>  |                             | Relevância Não Avaliada | 15/04/2012 |
| 3.  | <a href="#">Re: Re: Pontapé inicial...</a> |                             | Relevância Não Avaliada | 16/04/2012 |
| 4.  | <a href="#">Re: Re: Re: Pontapé in...</a>  |                             | Relevância Não Avaliada | 17/04/2012 |
| 5.  | <a href="#">Re: Re: Re: Re: Pontap...</a>  |                             | Relevância Não Avaliada | 17/04/2012 |
| 6.  | <a href="#">Re: Re: Re: Re: Po...</a>      |                             | Relevância Não Avaliada | 23/04/2012 |
| 7.  | <a href="#">Re: Re: Re: Re: Pontap...</a>  |                             | Relevância Não Avaliada | 18/04/2012 |
| 8.  | <a href="#">Re: Re: Re: Re: Po...</a>      |                             | Relevância Não Avaliada | 18/04/2012 |
| 9.  | <a href="#">Re: Re: Re: Re: Po...</a>      |                             | Relevância Não Avaliada | 18/04/2012 |
| 10. | <a href="#">Re: Pontapé inicial - ...</a>  | Ana Amélia Calazans Da Rosa | Relevância Não Avaliada | 19/04/2012 |

<< Anterior Próxima >>

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41

[Exibir todas](#)

[Retornar à lista de fóruns](#)

**Figura 7** – Fórum de Discussão: organização das mensagens

TelEduc

ggtte.unicamp.br/redefor3/cursos/aplic/index.php?&cod\_curso=582

Google

Visão de Formador

Visão de Aluno

Estrutura do Ambiente

Dinâmica do Curso

Agenda

Avaliações

Atividades

Material de Apoio

Leituras

Perguntas Frequentes

Enquetes

Mural

Fóruns de Discussão

Correio

Grupos

Perfil

Diário de Bordo

Portfólio

Acessos

Intermap

Configurar

Administração

Suporte

Voltar

TelEduc

LP0054 - Multiletramentos, Linguagem e Mídias

Portfólio - Portfólios Individuais

BuscaAtua

| Meus Portfólios                                          | Portfólios Individuais | Portfólios de Grupos | Portfólios Encerrados |                     |
|----------------------------------------------------------|------------------------|----------------------|-----------------------|---------------------|
| Portfólio                                                | Data                   | Itens                | Itens não comentados  | Itens não Avaliados |
| <a href="#">Portfólio de Ana Amélia Calazans Da Rosa</a> | 12/06/2012             | 2                    | 2                     | 0                   |
| <a href="#">Portfólio de</a>                             | 24/06/2012             | 4                    | 2                     | 0                   |
| <a href="#">Portfólio de</a>                             | 11/05/2012             | 0                    | 0                     | 0                   |
| <a href="#">Portfólio de</a>                             | 27/06/2012             | 4                    | 2                     | 0                   |
| <a href="#">Portfólio de</a>                             | 26/06/2012             | 4                    | 2                     | 0                   |
| <a href="#">Portfólio de</a>                             | 23/06/2012             | 4                    | 3                     | 0                   |
| <a href="#">Portfólio de</a>                             | 27/06/2012             | 4                    | 2                     | 0                   |
| <a href="#">Portfólio de</a>                             | 27/06/2012             | 4                    | 2                     | 0                   |
| <a href="#">Portfólio de</a>                             | 27/06/2012             | 4                    | 2                     | 0                   |
| <a href="#">Portfólio de</a>                             | 27/06/2012             | 3                    | 1                     | 0                   |
| <a href="#">Portfólio de</a>                             | 27/06/2012             | 4                    | 2                     | 0                   |
| <a href="#">Portfólio de</a>                             | 25/06/2012             | 4                    | 2                     | 0                   |
| <a href="#">Portfólio de</a>                             | 22/06/2012             | 3                    | 1                     | 0                   |
| <a href="#">Portfólio de</a>                             | 26/06/2012             | 4                    | 2                     | 0                   |

**Figura 8:** Ferramenta Portfólio: “itens” são as atividades postadas/anexadas

Como se pode observar, as atividades da disciplina estão totalmente ligadas às ferramentas, e estas, por sua vez, são utilizadas quase que exclusivamente para fins de comunicação e interação unidirecional, ou seja, sempre partindo de cada cursista individualmente em direção a seu tutor. Tanzi Neto (2014, p. 85), com base em Onrubia, Colomina e Engel (2010), analisam as possibilidades das ferramentas da plataforma TelEduc e a classifica como um AVA “baseado no trabalho em grupo e na aprendizagem colaborativa” devido às ferramentas apresentadas. Em nosso trabalho, no entanto, ao associarmos, direta e densamente, as ferramentas do AVA às atividades do curso, chegamos a considerações distintas e quase opostas.

Até agora, as atividades apresentadas e as ferramentas utilizadas para executá-las são convencionais e típicas de concepções tradicionais de ensino-aprendizagem e de currículo. O estudo individual por meio de leitura e assimilação de novos conceitos (exposição a textos teóricos) e as atividades de checagem de conteúdo (Diários de Bordo, Atividades Dissertativas) mostram o molde tradicional do curso RedeFor, tal como idealizado, proposto e executado pela SEE/SP. O modelo do curso foi padrão para todas as disciplinas, portanto, todas contavam com as mesmas ferramentas para registro de presença (Diário de Bordo) e para avaliação (Fórum e Atividade Dissertativa). Esse modelo padrão que cerca e determina exatamente quais serão os usos legítimos de cada ferramenta do AVA pode ser bastante útil na medida em que procura

controlar a qualidade e o andamento de um curso de grande abrangência como foi o caso do RedeFor. Contudo, a postura tradicional e pouco interativa do modelo do curso apaga qualquer tentativa de uso das ferramentas do TelEduc de forma colaborativa.

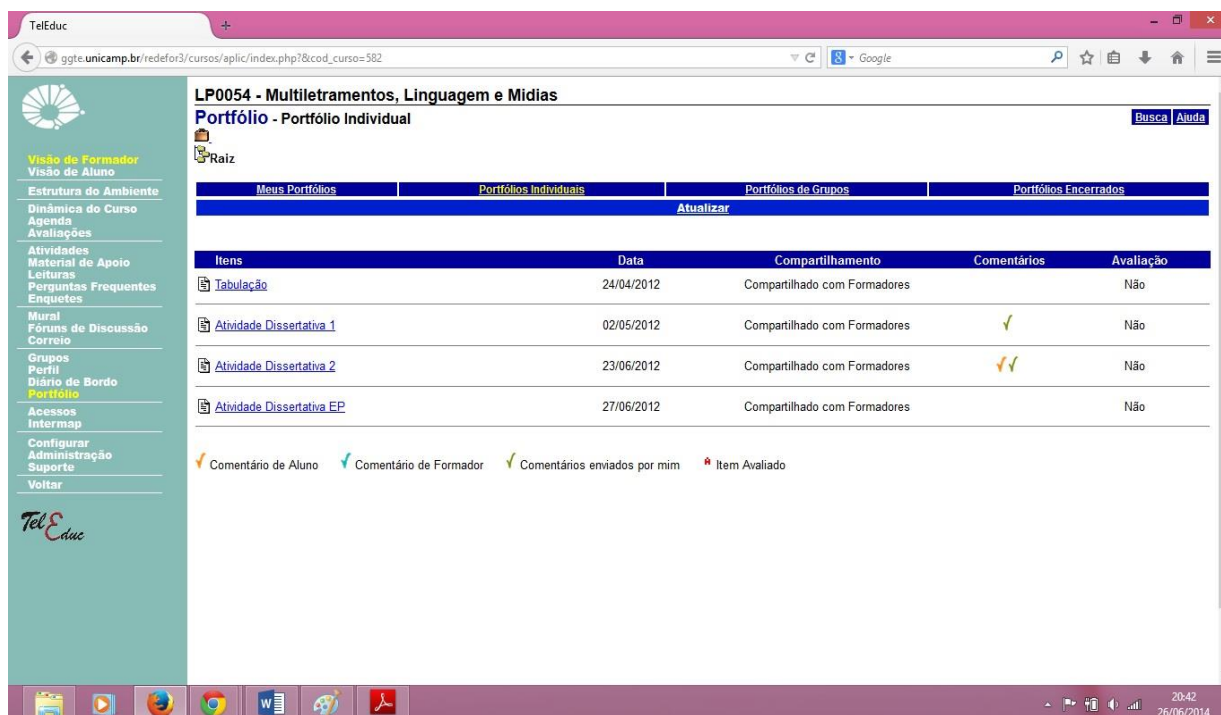
A grande maioria dos recursos disponíveis para uso durante a disciplina são de comunicação unidirecional e reproduzem práticas bastante tradicionais facilmente encontradas em salas de aula presenciais. A ferramenta Agenda (cf. Figura 9), por exemplo, prescreve todas as tarefas do cursista durante a semana, oferecendo detalhes sobre cada uma delas e sugerindo até mesmo a ordem em que devem ser cumpridas. O Portfólio (cf. Figura 10), que suporta apenas arquivos de até 4 *mega-bytes*, serve como um depósito de atividades que devem ser anexadas para que o tutor tenha acesso e possa baixá-las em seu computador para corrigir e comentar. Apesar de a ferramenta oferecer o recurso de compartilhamento com todos (formadores e demais cursistas), essa ação era desencorajada por perigo de plágio de trabalhos dos colegas.

**LP0054 - Multiletramentos, Linguagem e Mídias**  
**Agendas Anteriores - Agenda 7 LP005**

[Voltar para as Agendas Anteriores](#)

| A partir de 28/05    |                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| O que fazer?         | Navegar e ler o Tópico 1: <i>Letramentos digitais: Conceito, escopo e diversidade</i> do Tema 3: <i>Novos letramentos no contexto escolar</i>                                                                                                                             |
| Onde?                | No ambiente do curso REDEFOR-Unicamp, na Disciplina LP005: <b>Multiletramentos, Linguagens e Mídias</b>                                                                                                                                                                   |
| Como?                | Para acessar o <b>TEMA 3</b> – clicar no link <a href="https://autoria.ggte.unicamp.br/unicamp-redefor/pages/public/main.jsf?hash=YGyk4ZSYhnB8DrYwf3o9g%3D%3D">https://autoria.ggte.unicamp.br/unicamp-redefor/pages/public/main.jsf?hash=YGyk4ZSYhnB8DrYwf3o9g%3D%3D</a> |
| Assim que possível   |                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| O que fazer?         | Ler a <b>síntese da Agenda 6</b> , assim que seu(sua) tutor(a) disponibilizar.                                                                                                                                                                                            |
| Onde?                | Na ferramenta <b>Mural</b> , no menu à esquerda.                                                                                                                                                                                                                          |
| Como?                | Acesse o <b>Mural</b> e escolha a mensagem que corresponde à síntese da Agenda 6, de 21/05 a 27/05.                                                                                                                                                                       |
| A partir de 28/05    |                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| O que fazer?         | Ler o <b>texto de leitura obrigatória</b> : “Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização”, de autoria de David Buckingham ( <a href="#">BUCKINGHAM_2010.pdf</a> )                                                                                      |
| Onde?                | Na ferramenta <b>LEITURAS</b> , no menu à esquerda do TelEduc                                                                                                                                                                                                             |
| Como?                | Baixe e leia o texto do arquivo intitulado <a href="#">BUCKINGHAM_2010.pdf</a>                                                                                                                                                                                            |
| Até o dia 04/06 (2ª) |                                                                                                                                                                                                                                                                           |

**Figura 9** – Agenda: tabela com as tarefas a cumprir e os respectivos prazos



**Figura 10** – Portfólio de cursista aberto (os documentos estão anexados dentro das pastas)

As ferramentas Material de Apoio, Leituras, Mural e Correio, que também foram bastante utilizadas no decorrer do curso, configuram-se como ferramentas de uso unidirecional ou, no máximo, bidirecional, como o caso do Correio. A questão é que tais ferramentas, isso inclui o Correio, muitas vezes eram utilizadas unicamente como depósito de material (quase sempre textos verbais) a serem estudados pelos participantes do curso. A ferramenta Grupos não foi habilitada para uso.

Na especialização de Língua Portuguesa, particularmente, a única ferramenta que proporcionava certo grau de interação entre todos os participantes da disciplina (incluído o formador) era a atividade de Fórum de Discussão. Após lançado o tema e a pergunta norteadora, os cursistas deveriam responder à mensagem motivadora e em seguida poderiam e deveriam interagir com seus colegas, conversando sobre o tema entre si e mediados pelo formador. Ainda assim, podemos notar que a organização das mensagens não privilegiava tampouco facilitava a comunicação, pois cada mensagem era agrupada primeiramente pelo critério que a subordinava à mensagem a qual estava respondendo e posteriormente pelo critério de ordem cronológica. A questão maior no Fórum é, contudo, seu grande valor de controle institucional. Isto é, por ser uma ferramenta cuja atividade era avaliativa, os cursistas não tinham total liberdade de discussão. A todo momento o tutor deveria cuidar para que a conversa permanecesse no eixo

temático pretendido pelos autores da disciplina e, mais que isso, que as colocações fossem condizentes com o conteúdo estudado (expectativa do Manual de Apoio ao Tutor).

Situação parecida ocorreu com a Atividade Dissertativa. Esse mecanismo de avaliação consistia em um texto dissertativo-argumentativo, de cerca de duas páginas, que deveria ser escrita com base em uma motivação que poderia ser uma pergunta ou mesmo um trecho de texto estudado na disciplina e que pudesse causar algum tipo de reflexão para discussão. Tratava-se, pois, de uma atividade bastante controlada, inclusive pela grade de correção fornecida pelos autores da disciplina. Um dos objetivos principais era que o cursista conseguisse fazer reflexões produtivas e harmônicas com o conteúdo estudado, dessa forma, se a produção escrita deveria corresponder às linhas teóricas adotadas pelo curso/disciplina. As Atividades Dissertativas aconteciam duas vezes em cada disciplina e eram “entregues” por meio da ferramenta Portfólio, onde o documento deveria ser anexado, para que o tutor pudesse baixar o arquivo em sua máquina e corrigi-lo. Apesar de a ferramenta Portfólio oferecer o espaço para inserção de comentários, a instrução era que cada cursista compartilhasse seu trabalho apenas com o formador, portanto, os demais colegas não poderiam ver tampouco comentar o trabalho de seus colegas. Tais detalhes são importantes para que se compreenda que, apesar das possibilidades da ferramenta, no RedeFor os usos do AVA eram limitados de acordo com os interesses da estrutura do curso.

Para nós, é especialmente importante essa discussão do uso e das propiciações do AVA durante o curso porque entendemos que os sentidos que emanam das práticas e dos gêneros gerados (postagens nos Diários de Bordo, mensagens dos Fóruns, Atividades Dissertativas etc.) somente são possíveis por conta da forma arquitetônica de realização do ambiente digital TelEduc e do curso em si. Bakhtin (1988[1975]) critica que a forma muitas vezes é compreendida e estudada apenas como técnica. Seu argumento é de que a forma composicional realiza uma forma arquitetônica que unifica e organiza os valores, os sentidos e as representações.

Esse conceito é especialmente útil e produtivo a partir do momento em que buscamos pensar o curso RedeFor, realizado por meio da plataforma TelEduc, como um grande evento enunciativo-dialógico, que gera enunciados e gêneros específicos que significam exatamente por estarem funcionando por meio da forma arquitetônica da plataforma e do curso/disciplina. De acordo com Rojo e Melo (no prelo, p. 12), a perspectiva metodológica de análise exotópica do Círculo de Bakhtin “vê um objeto como construção arquitetônica, considerando-o na sua totalidade interna, orientado pelas avaliações axiológicas e situado histórico, social e ideologicamente.” Por isso que pensar a plataforma TelEduc e a execução do

curso RedeFor como um todo que se realiza arquitetonicamente é relevante para esta pesquisa, pois permite compreender a materialidade linguística e discursiva dos enunciados que serão analisados (material didático e mensagens de fóruns) num movimento dialógico com a situação concreta. Reiteramos tal postura com base em Rojo e Melo (no prelo), que citam Medviédev: “de fato, é impossível compreender um enunciado concreto sem conhecer sua atmosfera axiológica e sua orientação avaliativa no meio ideológico” (MEDVIÉDEV/BAKHTIN, 2012[1928], p. 185 *apud* ROJO; MELO, no prelo, p. 13).

Por ora, o conceito bakhtiniano nos auxilia a entender o formato do curso de especialização de professores, visualizando as relações construídas nos modos como as ferramentas são utilizadas. Quando apresentamos anteriormente as ferramentas e as atividades a elas vinculadas, procuramos mostrar o uso concreto, espacial e temporal do ambiente de aprendizagem, do qual surgiram os valores e as apreciações reais dos participantes engajados em um acontecimento concreto possível por meio da forma arquitetônica de realização do curso, com todas as suas possibilidades e limitações. Segundo Campos (2012, p. 253), “o conceito de arquitetura, assim, torna-se uma alternativa para pensar o mundo dos sentidos, da diversidade, da cultura, sem precisar eliminar as análises formais, mas entendendo o movimento das relações dialógicas”.

Ao olharmos para o AVA não poderíamos analisá-lo sem considerar os usos situados das ferramentas e não apenas as ferramentas ou recursos em si. Os sentidos mais relevantes para uma pesquisa em Linguística Aplicada estão nos usos reais que se faz dos recursos/ferramentas. As atividades, por sua vez, também só podem ser reais enquanto objetos de análise por meio de sua realização arquitetônica, sua forma composicional e sua valoração axiológica.

É central compreender que a abordagem de ensino-aprendizagem e todos os sentidos construídos no decorrer das interações de cada disciplina somente foram possíveis pela realização arquitetônica dos usos possibilitados pela dinâmica de funcionamento do todo: material, forma e conteúdo. A arquitetura, pois, serve exatamente para isso: ao descrever uma atividade, ela organiza relações segundo um estado de constante tensão dinâmica e dialógica. O princípio teórico-metodológico da arquitetura está ancorado nas concepções sobre a questão da responsividade dialógica, isto é, da contraposição entre “eu” e o “outro”. Corroboramos, portanto, com a afirmação de Rojo e Melo (no prelo, p. 14):

A arquitetura, nesta perspectiva, pode ser compreendida como a organizadora do texto acabado em torno da valoração advinda de um posicionamento ideológico e axiológico do autor-criador e, evidentemente, determinante para o binômio produção/efeito de sentido do texto/enunciado [...].

A arquitetura do curso de especialização em Língua Portuguesa RedeFor revela-se de teor conservador. Há uma clara tentativa de reprodução de práticas escolares da sala de aula presencial e, por isso, podemos afirmar que a lógica é, em sua essência, conteudista e típica da era do impresso e dos letramentos escolares tradicionais.

## CAPÍTULO III

### METODOLOGIA DE PESQUISA

*“Se tradicionalmente a pesquisa modernista apagou o sujeito social na produção de um conhecimento positivista, quantificável, experimental, generalizável e objetivista (ou seja, modernista), o qual somente com tal apagamento se tornava possível, a pesquisa na LA em seu desenvolvimento no Brasil o coloca como crucial em sua subjetividade ou intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador. Em decorrência, questões de ética, poder e política se tornam inerentes à produção do conhecimento. (...) Assim, a situacionalidade e a particularidade do conhecimento e as condições situadas de natureza ética, política e aquelas relativas a poder na sua produção são o que importa e não a procura por grandes generalizações.”*

*(Moita Lopes, L. P. Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p. 16-17)*

No que diz respeito aos aspectos metodológicos, esta pesquisa é essencialmente qualitativo-interpretativista (MOITA LOPES, 1994). De acordo com Ryan e Bernard (2003), um trabalho que se diz qualitativo de base interpretativista pressupõe que documentos, palavras, significados, ideias etc. sejam examinados com propósitos exploratórios e confirmatórios. Segundo Denzin e Lincoln (2003, p. 5), o paradigma qualitativo busca estudar as coisas tal como estão em seus ambientes naturais, de modo que o papel do investigador seria dar sentido, interpretar como tais fenômenos geram significados naquele ambiente específico: “a pesquisa qualitativa estuda pessoas que realizam atividades em conjunto nos lugares em que essas atividades são realizadas”.

Inseridos na grande área da Linguística Aplicada (LA), ocupamos um lugar epistemologicamente distante da Linguística *per se* e, não por acaso, mais próxima de diversas outras disciplinas das Humanidades, como Estudos Culturais, Educação e Ciências Sociais no geral, conferindo um caráter transdisciplinar, transgressivo e crítico ao campo de estudo (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006; KLEIMAN, 2013; ROJO, 2006). No que diz respeito à pesquisa na área de formação de professores – tema central desta tese – corroboramos Miller (2013, p. 100) em sua justificativa sobre a inserção de tal área de investigação no campo da Linguística Aplicada: 1. “fortalecimento acadêmico para as práticas de formação de professores, já que ajuda a aprofundar o entendimento dos processos de formação, tanto inicial quanto continuada”; 2. No campo metodológico, “as investigações da área têm desenvolvido inovações alinhadas com a pesquisa qualitativa e interpretativista nas ciências sociais”; 3. Contribuição “de ordem política dentro da academia, já que ela tem alavancado o *status* institucional dos formadores de professores”; e 4. Contribuição da área “que se relaciona a



questões de transformação social, de ética e de identidade dos diversos agentes envolvidos em processos de formação de professores”.

Especificamente, este estudo trata de fenômenos de uma formação à distância (*on-line*) de professores de Língua Portuguesa, em nível de especialização, por meio das atividades por eles realizadas em consonância com o módulo do curso voltado para o trabalho com **multiletramentos**. Conforme já apresentado, o curso em questão é o RedeFor – Especialização em Língua Portuguesa, ofertado pela Unicamp em parceria com a SEE/SP para os professores em serviço na rede estadual de ensino básico de São Paulo. Os objetos são, portanto, **situados** – gerados em contexto específico de comunicação –, **múltiplos** – de tipos diversos, gerados por sujeitos em realidades diferentes e com motivações que podem variar – e, dessa forma, bastante **complexos**, o que requer metodologias de geração de dados e de análise de resultados que acompanhem sua complexidade e múltiplos campos de interpretação e geração de conhecimento. Assim, uma vez que estamos científica e politicamente inseridos no campo da LA, valemo-nos das características transdisciplinares e críticas das pesquisas de nossa área para realizarmos as análises e a discussão dos resultados (MOITA LOPES, 1994, 2006; ROJO, 2006). Por isso, ancoramos a investigação em diversas áreas do conhecimento, tais como Novos Estudos do Letramento (STREET, 1993; KLEIMAN, 1995, 2001), Pedagogia dos Multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000, 2009; ROJO, 2012, 2013; COOPER; LOCKYER; BROWN, 2013), Novos Letramentos e Tecnologia (LEMKE, 1998; 2009; LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, 2007, 2011; COIRO *et al.*, 2011), Ensino à distância e Educação híbrida (ALMEIDA, 2003, 2012, 2015; COLL; MONEREO, 2010; MAURI; ONRUBIA, 2010; COLL; MAURI; JAVIER, 2010), Dialogismo e Estudos do Discurso (VOLOCHÍNOV, 2009[1929]; BAKHTIN, 1988[1934-35/1975], 2003[1979]), Formação de Professores de Línguas (KLEIMAN, 2001; ROJO, 2001; MILLER, 2009, 2010, 2013; LIBERALI, 2012), que, combinadas, entrelaçadas e em pleno diálogo possibilitarão a ampliação do nosso campo de visão para lidar de forma transdisciplinar com os objetos de pesquisa.

A seguir, explicamos o contexto da pesquisa, descrevendo o Curso de Especialização em Língua Portuguesa RedeFor para, na sequência, apresentarmos os objetivos e as perguntas da pesquisa a fim de delimitar os objetos de investigação selecionados para compor o *corpus* e as ações de tratamento e geração de dados.

### 3.1 CONTEXTO DE PESQUISA

Os Cursos de Especialização RedeFor foram elaborados e colocados em prática por meio de uma parceria entre a SEE/SP e as universidades estaduais paulistas (Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade de São Paulo (USP) e Unicamp). Os cursos foram oferecidos a professores em serviço na rede estadual de ensino básico (Fundamental II e Médio) e cada universidade ficou responsável pelo desenvolvimento de um determinado número de áreas/especialidades. À Unicamp couberam as seguintes áreas: História, Educação Física, Matemática, Física e Letras/Português. A especialização em Língua Portuguesa ficou a cargo do IEL/Unicamp, sob coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roxane Rojo e com o apoio da PRPG para execução do curso.

A elaboração do Curso de Especialização em Língua Portuguesa RedeFor seguiu a estrutura determinada pela SEE/SP: quatro módulos contendo duas disciplinas de 45 horas cada, carga horária a ser cumprida no período de dez semanas (duração máxima de cada módulo). Além das atividades à distância (modalidade *on-line*), havia também duas provas presenciais de duração de quatro horas, uma aplicada ao final do módulo II e a outra aplicada ao final do módulo IV. A carga horária total do curso de especialização RedeFor foi de 405 horas a serem cursadas em dois semestres e distribuídas entre atividades a distância, leituras e atividades presenciais<sup>1</sup>, sendo a modalidade ensino à distância (*on-line*) predominante.<sup>2</sup> O Quadro 5 a seguir exibe o esqueleto curricular do Curso<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> As atividades presenciais consistiam em encontros bimestrais nas Diretorias de Ensino. As atividades propostas eram interdisciplinares de aplicação dos conhecimentos trabalhados nos módulos de cada bimestre. O material para os encontros era enviado pela SEE/SP e os professores coordenadores de área atuam como monitores.

<sup>2</sup> Todas essas informações foram retiradas do Projeto do Curso RedeFor elaborado pela SEE/SP, por meio da Rede São Paulo de Formação Continuada de Professores (RedeFor) e pela Coordenação do Curso na Unicamp. Documento de circulação restrita.

<sup>3</sup> O Quadro 5 é uma adaptação do Quadro 3 apresentado na Introdução. Retomamos aqui o quadro explicativo das disciplinas apenas para relembrar a estrutura do curso e destacar novamente o lugar da disciplina LP-005, importante para a contextualização da geração de dados.

**Quadro 5** – Módulos e disciplinas do Curso de Especialização em Língua Portuguesa RedeFor

| 1º semestre                                                    |                                                                       | 2º semestre                                    |                                                                                           |
|----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Módulo 1</i>                                                | <i>Módulo 2</i>                                                       | <i>Módulo 3</i>                                | <i>Módulo 4</i>                                                                           |
| LP-001 “História da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil” | LP-003 “Linguística Textual: Tipologias, agrupamentos e textualidade” | LP-005 “Multiletramentos, linguagens e mídias” | LP-007 “Funcionamento da língua: Gramática, texto e sentido”                              |
| LP-002 “Literatura, leitura e ensino”                          | LP-004 “Autoria, efeito-leitor e gêneros de discurso”                 | LP-006 “Linguagem oral: Gêneros e variedades”  | LP-008 “Textos em contexto: Jornalismo, Publicidade, Trabalho, Literatura e Artes/Mídias” |

As disciplinas contavam com uma organização de conteúdos padronizada em forma de seções, como “Ponto de Partida”, “Colocando conhecimentos em Jogo” (1, 2, 3 etc.) e “Atividade Autocorrigível” (*quiz*), cuja navegação estava hospedada fora da plataforma. Durante as dez semanas de cada módulo, os alunos deveriam completar atividades semanais de participação (seis Diários de Bordo) e de avaliação (dois Fóruns de Discussão e duas Atividades Dissertativas). Como TCC, os professores-cursistas tiveram que produzir uma Sequência Didática (TCC/SD) comentada como requisito parcial para obtenção do título de Especialista (pós-graduação *Lato Sensu*). O Curso contou com duas edições, a primeira em 2010-2011, com a participação de 1.500 professores e a segunda em 2011-2012, com a participação de 3.000 professores.

Apesar de o Curso RedeFor ter sido uma especialização em Língua Portuguesa, contando com módulos de História da Disciplina de Língua Portuguesa, Literatura e Gramática, por exemplo, a natureza *on-line* do curso e as características multissemióticas e multiculturais em que os módulos foram elaborados foi uma grande novidade para a maioria dos professores-cursistas da época. As várias dificuldades enfrentadas pelos cursistas com relação às novas práticas digitais misturadas ao seu encantamento pelas possibilidades de uso da tecnologia para aprendizagem e pelo fato de poderem cursar uma pós-graduação à distância pela Unicamp devido ao computador e à Internet, nos despertaram o interesse em levar o foco da pesquisa para questões de educação para os multiletramentos e para o uso de TDICs. Por isso, esta pesquisa escolhe focar na **LP-005 “Multiletramentos, linguagens e mídias”**, por ser a disciplina responsável em guiar os professores para reflexões e estudos acerca de questões relativas aos multiletramentos e à entrada das tecnologias digitais na sala de aula para a

formação de alunos leitores e escritores. Assim, definimos que nosso recorte seria o **influência da disciplina LP-005** na formação docente para o trabalho específico com o ensino de língua pela perspectiva dos multiletramentos em uma situação de formação profissional *on-line*.

### 3.2 DESCRIÇÃO DO *CORPUS* DE PESQUISA: A DISCIPLINA LP-005, O FÓRUM DE DISCUSSÃO E OS TCC/SDS

Uma vez que o recorte fora delimitado, o primeiro objeto que compõe o *corpus* desta pesquisa é a própria **disciplina LP-005**<sup>4</sup>. Contida no módulo 3 do Curso, a LP-005 foi ministrada concomitantemente à LP-006 “Linguagem oral: Gêneros e variedades”. Para discutir o impacto da formação para os multiletramentos, analisaremos primeiro o conteúdo e a abordagem da disciplina nos temas relacionados a multisseminários, multiculturalidade, novas tecnologias, dentre outros que a compõem. Portanto, objetivamos discutir quais as propostas para multiletramentos que encontravam-se configuradas no material ambientado. A seguir, o Quadro 6 apresenta a organização da disciplina, os temas e seus tópicos previstos na agenda de dez semanas:

**Quadro 6 – Estruturação dos conteúdos da disciplina LP-005**

| LP-005 “Multiletramentos, Linguagens e Mídias” |                                          |                                                                                     |
|------------------------------------------------|------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| Semanas                                        | TEMAS                                    | Tópicos                                                                             |
| I                                              | Ambientação                              | --                                                                                  |
| II                                             | 1. Tecnologias e práticas comunicativas  | 1.1 Processos de naturalização das tecnologias: o caso da escrita alfabética        |
| III                                            |                                          | 1.2 Das paredes das cavernas ao monitor                                             |
| IV                                             |                                          | 1.3 As TICs e o processo de remediação                                              |
| V                                              | 2. A linguagem dos/nos novos meios       | 2.1 Fundamentos da CMC                                                              |
| VI                                             |                                          | 2.2 Interatividade, hipertextualidade e multimodalidade                             |
| VII                                            |                                          | 2.3 Gêneros digitais                                                                |
| VIII                                           | 3. Novos letramentos no contexto escolar | 3.1 Letramentos digitais: conceito, escopo e diversidade                            |
| IX                                             |                                          | 3.2 Novos letramentos na escola: da pedagogização à apropriação crítica             |
| X                                              |                                          | 3.3 Concretizando propostas de multiletramentos na escola: alguns caminhos práticos |

<sup>4</sup> O PDF da disciplina LP-005, com o conteúdo ambientado e os links para os vídeos e os textos, está disponível para consulta na pasta pública *on-line*: <[https://www.dropbox.com/s/f4ag0b4evadbew2/LP005\\_2012\\_01%20Multiletramentos%20linguagens%20e%20midias%20%282%29.pdf?dl=0](https://www.dropbox.com/s/f4ag0b4evadbew2/LP005_2012_01%20Multiletramentos%20linguagens%20e%20midias%20%282%29.pdf?dl=0)>.

A análise dos conteúdos e discursos da LP-005 é essencial para a discussão acerca dos impactos da formação teórica do curso. Tal análise será útil também para o afinamento das categorias de análise dos dados gerados pelos demais objetos que compõem o *corpus*: as postagens nos **Fóruns de Discussão** da disciplina e as **Sequências Didáticas (TCC/SDs) da área de multiletramentos**.

Para investigar a influência da disciplina e os impactos dos conceitos a ela vinculados nos discursos, posicionamentos e apreciações dos professores, selecionamos uma turma de cursistas da segunda edição do curso (2011-2012)<sup>5</sup>. Entre suas produções para a disciplina, optamos pelo **Fórum de Discussão 2** para geração de dados e análise. É importante ficar claro que os dados aqui apresentados e discutidos correspondem apenas a uma turma de cursistas da segunda edição do RedeFor. Selecionamos apenas um grupo como amostra dentre as dezenas de turmas existentes na edição 2011-2012 do RedeFor pela facilidade de contato com esses cursistas por meio da tutora (principal pesquisadora deste trabalho), e a consequente facilidade de acesso às assinaturas para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Apesar de as disciplinas contarem com três principais tipos de atividades – Diários de Bordo, Fóruns e Atividades Dissertativas –, o fórum foi escolhido por ser considerado “menos engessado”, isto é, o funcionamento em forma de “conversa” possibilitou que os professores escrevessem mais sobre suas próprias experiências e se posicionassem mais vezes e com mais clareza, emitindo opiniões pessoais e apreciações de valor relacionadas diretamente a suas práticas e crenças. As Atividades Dissertativas e os Diários, por sua vez, eram tarefas mais “fechadas” e cujas estruturas limitavam mais os escritos a discursos citados ou “reflexões-paráfrases” bastante engessadas em torno da repetição dos discursos dos conteúdos das disciplinas. A própria estrutura dos gêneros “Atividade Dissertativa” e “Diário de Bordo” é uma estrutura mais clássica, escolar e pode ser vista como atividades de mera checagem de absorção de conteúdo. Os fóruns, por sua vez, incentivavam explicitamente que os cursistas elucidassem sua opinião, abrindo para o diálogo que não se preocupa com o que é “acertar” ou “errar” a questão. Daí mais uma justificativa do porquê priorizar e escolher os fóruns: a abertura da discussão para questões relativas a apreciações de valor e a práticas e menos cobrança de domínio de conteúdo, o que pode ampliar e afinar a compreensão e a interpretação do impacto

---

<sup>5</sup> A turma selecionada estava sob tutoria da pesquisadora-autora desta tese. A proximidade entre autora e cursistas facilitou o contato e a aceitação para participação da pesquisa. Os cursistas concordaram em participar por meio de suas produções escritas e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo 1) aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp em maio de 2012, CAAE 02265412.8.0000.5404, parecer número 25182 (anexo 2).

da disciplina no nível da recepção da proposta de inserção de tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa.

Para fins de análise, optamos em não nos aprofundar nos dados do Fórum 1 porque a atividade tem como objetivo que os professores discutam práticas de letramentos convencionais. Conforme apresentado a seguir, o Fórum 1 pede que os professores julguem a interferência das tecnologias digitais na aprendizagem de leitura e escrita, isto é, letramentos convencionais (da letra). A primeira pergunta é exatamente sobre o impacto no domínio da leitura e escrita (modalidade escrita formal) e a segunda pergunta consiste em questionar como a Internet afeta as práticas de ensino tradicionais. Portanto, esse Fórum não abre muitas brechas para que os professores explorem e questionem o modelo tradicional de ensino/aprendizagem. Na verdade, o fórum tem como objetivo discutir o tópico do ponto de vista tradicional e direciona a discussão no sentido de “encaixar” as TDICs no modelo tradicional de escola. Por isso, decidimos priorizar o Fórum 2, cuja proposta abre mais brechas para discussões relativas às novas práticas, principalmente porque a proposta questiona o contato entre as culturas escolar e digital.

A seguir, reproduzimos os enunciados dos dois fóruns (BRAGA; BUZATO, 2012):

### **Fórum 1**

A mídia tem enfatizado duas posições em princípio antagônicas sobre os efeitos das novas tecnologias:

- a) Os jovens não sabem mais ler e escrever por causa do uso da Internet; e
- b) É fundamental para a inserção do Brasil na economia global e também para a participação social dos indivíduos que encontremos caminhos para favorecermos a inclusão digital.

Considerando essas posições e utilizando o espaço FÓRUM DE DISCUSSÃO, compartilhe sua postura frente às questões levantadas a seguir:

- 1) O uso da Internet traz prejuízos ou benefícios para o domínio da leitura e escrita? Quais prejuízos ou benefícios seriam esses?
- 2) É possível o professor explorar a Internet em sala de aula de Língua Portuguesa? Como essa tecnologia afeta as práticas de ensino tradicionais?

### **Fórum 2**

Fórum de discussão 2 tem como tema “Multiletramentos: enredando a escola e a cultura digital”. O que se espera do Fórum é oferecer aos cursistas a oportunidade de pensar em maneiras práticas, mas criticamente informadas, de integrar letramentos escolares e não-escolares em suas atividades, de modo que elementos da cultura digital e elementos da cultura escolar possam entrar em um diálogo produtivo, e não em conflito ou em ignorância recíproca.

Comece considerando esses exemplos de atividades escolares envolvendo multiletramentos mencionados em uma matéria da Revista Época chamada “Meu caderno é um laptop”, que saiu em agosto de 2007:

- (a) “Você pode propor uma atividade para que os alunos gravem, com a câmera embutida do laptop, uma receita da mãe. Depois, na escola, eles vão usar isso para aprender pesos e medidas.”
- (b) “Em uma aula de Geografia, um aluno de 10 anos perguntou à professora por que o sol estava tão quente. Fazia quase 40 graus em Porto Alegre naquele dia. A professora sugeriu que ele e os colegas investigassem o Sol. Pela Internet, descobriram que a estrela é composta de gases, principalmente o hélio. Também ficaram sabendo que a Terra girava em torno do Sol, e não o contrário, como as crianças pensavam.”
- (c) “Um exemplo disso foi dado no Dia das Mães. Uma professora de Português pediu para que os alunos digitassem no computador a poesia que já tinham escrito no caderno. A equipe de Roseli se dispôs a criar um blog ou uma ferramenta para publicação coletiva, pela qual todos pudessem escrever o texto em conjunto.”
- (d) “Levaram os laptops para uma visita a uma exposição de tecnologia e arte. Com as máquinas verdes pelos corredores do museu, fizeram anotações no editor de texto, tiraram fotos e gravaram vídeos com a câmera do notebook. O material, que será editado por eles mesmos, poderá ser visto por todos os alunos da escola no blog do projeto.”
- (e) O aluno (...), de 10 anos, conta que nunca se empenhou tanto em um trabalho como na sinopse do livro *O Menino Maluquinho*, de Ziraldo. Ele preparou sozinho uma apresentação em Power Point, no computador. “Eu sabia que a professora ia projetar meu trabalho para a sala inteira ver.”

As questões a serem debatidas no FÓRUM são as seguintes:

- 1) Qual (quais) desses exemplos de atividades envolvendo multiletramentos teria sido o que melhor “casou” a cultura escolar com a cultura digital? Em qual (quais) deles, o “casamento” foi mais infeliz? Por quê?
- 2) Em que casos os gêneros digitais foram usados com maior propriedade e em que casos houve distorções que poderiam ter sido evitadas?

O Fórum 1 contou com a participação de 35 professores-cursistas, totalizando 312 mensagens trocadas em forma de conversa. No Fórum 2, 33 professores participaram e o total de mensagens foi 235. Em ambos os fóruns, as interações foram assíncronas e variaram entre (i) tutor – cursista(s); (ii) cursista(s) – tutor; (iii) cursista(s) – cursista(s).

Se por meio do fórum poderemos compreender e interpretar as diversas valorações e representações discursivas dos professores-cursistas acerca de noções de multiletramentos e de uso de tecnologias, por meio dos TCC/SDs discutiremos as modelizações/transposições didáticas dos conceitos da área de multiletramentos e uso de tecnologia. Como já mencionado, os TCC/SDs<sup>6</sup> foram elaboradas como uma parte dos requisitos para a obtenção do título de

---

<sup>6</sup> Para a elaboração das SDs, os professores puderam contar com uma disciplina específica para conduzir as escolhas e a elaboração segundo as diretrizes do curso RedeFor. A disciplina LP-008 “Textos em contexto: Jornalismo, Publicidade, Trabalho, Literatura e Artes/Mídias” foi desenhada especialmente para nortear a elaboração dos TCC/SDs, que deveriam estar em consonância com alguma das esferas de comunicação trabalhadas na disciplina, a saber: esferas do Jornalismo, da Publicidade, do Trabalho ou da Literatura, Artes/Mídias. Tal disciplina, por dialogar tão diretamente com a elaboração do trabalho final, pôde contribuir como *corpus* complementar de triangulação e auxiliar na interpretação dos dados encontrados tanto no processo de quantificação dos TCC/SDs quanto na análise discursivo-interpretativa.

especialista em Língua Portuguesa em ambas as edições do curso e são documentos publicados e disponíveis para consulta na biblioteca do IEL/Unicamp. Diferentemente das escolhas que fizemos para a seleção de dados do Fórum de Discussão – apenas o Fórum 2, de uma turma específica participante da segunda edição do RedeFor (2011-2012) –, os dados dos TCC/SDs correspondem às produções de todas as turmas de ambas as edições do curso RedeFor (2010-2011 e 2011-2012).

O universo de TCC/SD corresponde a 2.000 trabalhos. São 697 qualificados para defesa na primeira edição (2010-2011, portanto, defendidos em 2012) e 1.303 qualificados para defesa na segunda edição (2011-2012, portanto, defendidos em 2013). Dado o número elevado, optamos pelo levantamento quantitativo a fim de obter uma visão geral do possível impacto que a disciplina sobre multiletramentos e tecnologias pode ter exercido sobre as escolhas didáticas dos professores na elaboração dos TCC/SDs. Tal levantamento foi realizado pelo processo de *coding* (SALDAÑA, 2009), que é um tipo controlado de “tagueamento” (do inglês, *tag*) dos objetos com o intuito de que gerar categorias de acordo com os padrões que emergiram no decorrer do tratamento dos dados. Daremos mais alguns detalhes adiante, em seção específica. Aqui, vale destacar ainda que trabalhamos principalmente com as listas de TCC/SD, ou seja, realizamos o tagueamento/*coding* por meio dos títulos dos trabalhos.

Resumidamente, este estudo conta com três objetos de investigação qualitativa-interpretativista: (i) a disciplina LP-005 “Multiletramentos, linguagens e mídias” da segunda edição do Curso RedeFor (2011-2012)<sup>7</sup>; (ii) as postagens/*threads* de conversas do Fórum de Discussão 2 dos quais participaram professores-cursistas de uma turma específica da segunda edição (2011-2012); e (iii) os trabalhos de conclusão defendidos (TCC/SD) pelos professores-cursistas com modelizações didáticas selecionados a partir do universo de trabalhos finais aprovados para defesa em ambas as edições do curso.

### 3.3 OBJETIVOS

O objetivo geral é estudar o impacto da disciplina LP-005 “Multiletramentos, linguagens e mídias” na formação de professores para multiletramentos e uso de tecnologias na educação por meio do Curso de Especialização em Língua Portuguesa RedeFor à distância.

---

<sup>7</sup> É importante ressaltar que o material escrito para a disciplina e aqui submetido à análise corresponde à versão da segunda edição do curso (2011-2012) devido a eventuais modificações e diferenças resultantes da revisão ocorrida após a finalização da primeira edição.



Nossa meta é conhecer, compreender e analisar os discursos e apreciações valorativas dos professores com relação ao trabalho com os multiletramentos e as novas tecnologias em sala de aula. Para isso, estudaremos a disciplina LP-005, as interações ocorridas por meio do Fórum de Discussão 2 e as modelizações/propostas didáticas materializadas nos TCC/SDs que se configuram como Sequências Didáticas dentro do campo de multiletramentos e tecnologias digitais ou o tangenciam.

### 3.3.1 Objetivos específicos

- Analisar os saberes teóricos, as apreciações de valor/posicionamentos disponibilizados pelo material didático específico da disciplina **LP-005 “Multiletramentos, linguagens e mídias”** do Curso de Especialização em Língua Portuguesa RedeFor;
- Realizar uma análise discursivo-enunciativa das **postagens dos professores-cursistas no Fórum de Discussão 2 da disciplina LP-005** acerca do impacto do conteúdo da disciplina nas suas apreciações de valor sobre o tema relacionado ao contato das culturas escolar e digital no que diz respeito a propostas de atividades de ensino para multiletramentos e uso de novas tecnologias em sala de aula;
- Realizar um levantamento quantitativo dos dois mil TCC/SDs qualificados para defesa em ambas as edições do curso RedeFor. Organizar e analisar os resultados para discutir o impacto dos multiletramentos e da incorporação das novas tecnologias nas modelizações didáticas.

### 3.3.2 Perguntas de pesquisa

- Quais aspectos das teorias dos Multiletramentos e dos Novos Letramentos foram selecionados pela autoria da disciplina LP-005 para compor o conteúdo? Quais foram as apreciações de valor dos autores da disciplina sobre esses conteúdos?
- O que os discursos dos professores nos Fóruns de Discussão nos mostram sobre a apropriação dos conteúdos da disciplina e sobre suas apreciações de valor acerca dos saberes teóricos configurados na disciplina?
- Que impactos tiveram os conteúdos propostos e as discussões relacionadas à área de Multiletramentos e Novos Letramentos sobre os TCC/SDs elaborados pelos professores cursistas?

### 3.4 A GERAÇÃO DE DADOS

Na sequência, apresentamos as ações levadas a cabo para tratar o *corpus* e gerar os dados e as categorias de análise. Guiados pelo nosso objetivo geral de estudar o impacto que a disciplina LP-005 teve nessa formação docente, a primeira ação foi focar no conteúdo da disciplina de forma a destacar os conceitos teórico-metodológicos que poderiam nortear tanto a geração de dados de cada objeto selecionado, como também a análise e a discussão dos dados. A partir da confirmação dos conceitos centrais à discussão segundo a disciplina LP-005, elaboramos os critérios para geração de dados dos demais objetos: TCC/SD e Fórum de Discussão. No Quadro 7 abaixo, expomos uma sistematização das etapas de análise cumpridas segundo nossas perguntas de pesquisa. Procuramos esquematizar as diferentes camadas de análises dos dados, organizando o quadro por meio das questões de pesquisa que cada parte do *corpus* fora designada a responder. Além da sistematização das perguntas (1ª coluna) e dos tipos de dados que compõem o *corpus* (2ª coluna), apresentamos na terceira coluna as ferramentas analíticas utilizadas para cada tipo de dados.

**Quadro 7** – Sistematização das etapas e ferramentas de análise

| Subperguntas de Pesquisa                                                                                     | Corpus – tipos de dados                                                                         | Metodologia de Análise                                                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Primeira Etapa de Análise – a disciplina LP-005 (First Layer)</i>                                         |                                                                                                 |                                                                                                                            |
| <b>1. Quais aspectos das teorias (Multi e Novos Letramentos) são selecionados para o conteúdo da LP-005?</b> | Documental: Material didático (textos instrucionais) da LP-005                                  | Categorias analíticas qualitativas com base nas teorias de Letramentos convencionais; Multiletramentos e Novos Letramentos |
| <b>2. Quais as apreciações de valor dos autores da disciplina?</b>                                           | Documental: Material didático (textos instrucionais) da LP-005                                  | Categorias bakhtinianas de análise discursiva                                                                              |
| <i>Segunda Etapa de Análise – o Fórum de Discussão (Second Layer)</i>                                        |                                                                                                 |                                                                                                                            |
| <b>3. O que as postagens mostram sobre a apropriação dos conteúdos?</b>                                      | Postagens/Comentários assíncronas via ferramenta própria para Fórum de Discussão <i>on-line</i> | Categorias bakhtinianas de análise discursiva;<br>Categorias de análise linguística (modalizações linguísticas)            |
| <i>Terceira Etapa de Análise – os Trabalhos de Conclusão de Curso (Sequências Didáticas)</i>                 |                                                                                                 |                                                                                                                            |
| <b>4. Qual o impacto dos conteúdos da área de Multiletramentos nas propostas didáticas?</b>                  | Documental: Relatórios de registro dos TCC/SDs qualificados para defesa                         | <i>Categorical Coding</i> – tagueamento dos TCC/SDs em diferentes camadas de categorias (por esferas e por gêneros)        |

Acreditamos que a organização dos procedimentos analíticos, segundo o *corpus* selecionado para o desenvolvimento da pesquisa (Quadro 7), facilitará o acompanhamento da discussão nas seções seguintes sobre a geração e tratamento dos dados.

### 3.4.1 Geração de dados e categorias de análise: a disciplina LP-005

O próprio título da disciplina LP-005 exerce papel fundamental na investigação levada a cabo nesta tese. “Multiletramentos, linguagens e mídias” é um título que remete claramente às teorias que consideram toda a complexidade e pluralidade do termo “letramento(s)”, associando-o às diferentes linguagens (semioses) e às diferentes mídias (novas e “velhas” tecnologias). A literatura da área de Educação e de Linguística Aplicada vem reforçando a importância desses temas nas pesquisas de contexto escolar (COPE; KALANTZIS, 2000a; 2000b; 2009; MONTE MÓR, 2007; ROJO, 2007, 2012, 2013; COLL; MONEREO, 2010; SIGNORINI; CAVALCANTI, 2010; ALMEIDA; GODOI, 2014; ALMEIDA; VALENTE, 2014; ROJO; BARBOSA, 2015) e a disciplina LP-005 entrou no programa do Curso de Especialização em Língua Portuguesa RedeFor para colocar essas questões aos professores.

O Quadro 6, apresentado anteriormente no item 3.2 “Descrição do *corpus* de pesquisa”, mostrou a estrutura da disciplina em temas e tópicos. Observando apenas os títulos das seções, encontramos um amplo e variado grupo de palavras inseridas no campo semântico das tecnologias digitais voltadas à educação: **tecnologias, monitor, TIC, remediação, CMC** (Comunicação Mediada pelo Computador), **novos meios, interatividade, hipertextualidade, multimodalidade, gêneros digitais, letramentos digitais, novos letramentos, multiletramentos**. A partir dessa evidência, tal quadro é ampliado conforme o Quadro 8 a seguir, trazendo mais detalhes da estrutura composicional do material didático disponibilizado para podermos delinear melhor as categorias de análise que nos interessam para o estudo dos impactos da disciplina.

**Quadro 8** – Estruturação dos conteúdos, principais conceitos e tarefas da LP-005

| <b>LP-005 “Multiletramentos, Linguagens e Mídias”</b> |                                                                                     |                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                |
|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Temas</i>                                          | <i>Tópicos</i>                                                                      | <i>Principais conceitos/termos</i>                                                                                                                             | <i>Tarefas</i>                                                                                                                                                                                 |
| <b>1. Tecnologias e práticas comunicativas</b>        | 1.1 Processos de naturalização das tecnologias: o caso da escrita alfabética        | Tecnologia; Escrita                                                                                                                                            | Reflexão sobre crenças quanto ao uso do computador;<br>Fórum 1                                                                                                                                 |
|                                                       | 1.2 Das paredes das cavernas ao monitor                                             | Tecnologias para registro de informação e comunicação (TIC); Tecnologia digital (móvel e não móvel); Ferramenta/Suporte                                        | Atividade dissertativa 1                                                                                                                                                                       |
|                                                       | 1.3 As TICs e o processo de remediação                                              | Novas tecnologias; Diferentes linguagens (imagética, linguagem verbal (oral x escrita); gestual); Mídia (mediação, meio); Remediação                           | Leitura de um texto (exemplo); Atividade autocorrigível 1 (verdadeiro ou falso); Ampliando o conhecimento (sugestão de vídeos, textos e filme); Diário de Bordo; Encontro Presencial na Escola |
| <b>2. A linguagem dos/nos novos meios</b>             | 2.1 Fundamentos da CMC                                                              | Comunicação Mediada por Computadores (WWW); Propiciação; Internetês                                                                                            | Autorreflexão instigada por perguntas sobre o uso de computador; Atividade autocorrigível 2 (múltipla escolha); Diário de Bordo                                                                |
|                                                       | 2.2 Interatividade, hipertextualidade e multimodalidade                             | Interatividade; Hipertextualidade; Multimodalidade; Web 2.0; Gêneros multimodais; Gêneros digitais; Mentalidade industrial (1); Mentalidade pós-industrial (2) | Atividade dissertativa 2                                                                                                                                                                       |
|                                                       | 2.3 Gêneros digitais                                                                | Gêneros digitais; Cultura escolar; Cultura digital; Suporte; Serviço;                                                                                          | Atividade autocorrigível 3 (múltipla escolha); Diário de Bordo; Ampliando o conhecimento (sugestão de textos, vídeos e filme)                                                                  |
| <b>3. Novos Letramentos no contexto escolar</b>       | 3.1 Letramentos digitais: conceito, escopo e diversidade                            | Letramentos; letramentos digitais; Novos Letramentos; multiletramentos; letramentos multissemióticos; Plágio (direitos autorais)                               | <b>Fórum 2;</b><br>Encontro Presencial na Escola;                                                                                                                                              |
|                                                       | 3.2 Novos Letramentos na escola: da pedagogização à apropriação crítica             | Apropriação tecnológica; Práticas digitais na escola                                                                                                           | Atividade autocorrigível 4 (múltipla escolha); Diário de Bordo                                                                                                                                 |
|                                                       | 3.3 Concretizando propostas de multiletramentos na escola: alguns caminhos práticos | Mudanças nos modos de ler e produzir; Ambiente x ferramenta x gênero; Escrita colaborativa                                                                     | Atividade autocorrigível 5 (múltipla escolha); Diário de Bordo                                                                                                                                 |

O Quadro 8 mostra quais conceitos e reflexões relacionados aos multiletramentos e à inserção de tecnologias no ensino formal foram abordados em cada tópico da disciplina. Pode-se notar que o planejamento dos conteúdos é um tipo de “caminho”, cujo objetivo é, passo a passo, apresentar conceitos mais básicos – como o de que a escrita é uma tecnologia em si – e avançar em direção aos pontos de contato que complexificam os conceitos e reorganizam as concepções de ensino e de tecnologia.

Diante do panorama dos temas, tópicos e conceitos explorados no material, a geração de dados na disciplina foi delineada a partir de dois grandes escopos teóricos nos quais tais conceitos circulam: Multiletramentos e Novos Letramentos.

A definição de multiletramentos certamente é central nesta pesquisa, não somente porque está presente no título da disciplina cujo impacto na formação docente está sob investigação, mas principalmente porque traz consigo a ampliação e complexificação da teoria de letramento(s). A perspectiva dos multiletramentos possibilita que a compreensão das práticas letradas seja ampliada para além da letra (da escrita em si), isto é, que possibilita abranger variedade de práticas, culturas, semioses, mídias e tecnologias<sup>8</sup> em diferentes esferas de comunicação/interação social. Na geração e discussão dos dados pela perspectiva dos multiletramentos, trabalhamos com os dois conceitos básicos que delimitam quando uma prática pode ser considerada típica dos multiletramentos ou não: a **natureza multissemiótica**, que contempla múltiplas semioses/modalidades (visual, gestual, imagética etc.) e a **diversidade cultural**, que contempla práticas letradas vernaculares e que circulam em diversos grupos sociais que não apenas aqueles eleitos como eruditos, de valor “estético” pela ordem vigente.

Para a investigação dos letramentos no âmbito do uso de novas tecnologias (digitais), o conceito utilizado é o de Novos Letramentos, cuja discussão está voltada para as práticas relacionadas à nova mentalidade, própria da cultura digital. Como discutido no Capítulo I, a questão é que muitas vezes nem tudo que está disponibilizado digitalmente é característico da lógica/mentalidade própria do meio digital. Ao nos referirmos aos novos letramentos, precisamos considerar as duas mentalidades possíveis de performance frente ao uso de tecnologias: **mentalidade 1**, característica da *Web 1.0*, cujas práticas reproduzem letramentos convencionais, da era industrial, dos direitos de autor (*copyright*), dos artefatos

---

<sup>8</sup> A teoria dos Multiletramentos leva em consideração as possibilidades de práticas de letramentos em diferentes mídias e tecnologias, partindo da concepção de que tecnologia é qualquer invenção que vise atender ou facilitar ações/necessidades dentro de quaisquer contextos sociais e podem, com o tempo e ampliação do uso, modificar a natureza do “problema” que primeiro motivou seu surgimento. Assim, a escrita, por exemplo, é um tipo de tecnologia. “Mídia”, por sua vez, é entendido aqui como o “meio” pelo qual circula as linguagens/textos/significados, portanto, “mídia” pode ser o papel, a televisão (tecnologia analógica) ou o computador (tecnologia digital), por exemplo.

para consumo e recepção, do poder da separação entre produtor e consumidor; e **mentalidade 2**, característica da *Web 2.0*, cujas práticas configuram em novos letramentos por estarem em consonância com a era pós-industrial, do questionamento de autoria, das produções colaborativas e participativas, nas quais a *expertise* está distribuída, a inteligência é coletiva e as relações são mais heterárquicas do que hierárquicas.

Com base na literatura vigente de trabalhos que teorizam e exploram questões relativas aos Multiletramentos e aos Novos Letramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000a, 200b, 2007, 2009; LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, 2008, 2011; KALANTZIS; COPE, 2012; ROJO, 2012, 2013, 2015), utilizamos os conceitos anteriormente mencionados como categorias para nortear a geração de dados do conteúdo da disciplina. Portanto, para o capítulo de análise, selecionamos trechos da disciplina (explicação de conteúdo, vídeos, questionários, atividades) que tratassem, de uma forma ou de outra, mais diretamente de assuntos, práticas ou mesmo gêneros, relacionados às seguintes categorias: **letramentos convencionais** (da ordem dos letramentos típicos da cultura gráfica, pautada prioritariamente na escrita, cf. STREET, 1993; KLEIMAN, 2001, 2008; ROJO 2009); **letramentos multissemióticos**; letramentos que consideram a **diversidade cultural**; **Web 1.0** (mentalidade 1) e **Web 2.0** (mentalidade 2).

Assim, no capítulo reservado à análise e discussão do conteúdo da disciplina LP-005 “Multiletramentos, linguagens e mídias”, investigamos como esses conceitos se constroem e são trabalhados juntos aos professores. As categorias são utilizadas para o mapeamento da disciplina e respectiva análise dos textos instrucionais e das tarefas (atividades) solicitadas aos professores para registro de notas ou de presença. O funcionamento dos dispositivos analíticos foi possível porque estão relacionados aos conceitos explorados no decorrer da disciplina. Com os resultados da análise do material didático, discutiremos com mais propriedade as reações dos professores tanto nos posicionamentos nas mensagens do fórum quanto nos resultados obtidos pela investigação das modelizações didáticas dos TCC/SDs.

As categorias apresentadas, portanto, emergiram a partir da própria disciplina e dos conceitos nela abordados. Consideramos que tais categorias foram suficientes para nortear a investigação tanto no que diz respeito aos saberes teóricos construídos no material didático da disciplina LP-005, quanto em relação ao estudo do impacto que a disciplina teve na formação dos professores. Identificar e investigar esses temas em objetos diferentes permitiu a triangulação de resultados, que ampliou a discussão e possibilitou um diálogo produtivo acerca do impacto da disciplina e de tais temas nas apreciações de valor/posicionamentos dos professores e nas suas propostas didáticas.

### 3.4.2 Geração de dados e categorias de análise: Fórum de Discussão

Dentre as atividades que compunham o material didática da disciplina LP-005 – Atividades Dissertativas, Fóruns de Discussão, *Quizzes* e Diários de Bordo –, o Fórum de Discussão 2, proposto na segunda edição do curso, foi escolhido para compor o *corpus* de pesquisa. Tal escolha ocorreu porque o fórum é uma atividade que promoveu a participação dos professores de maneira menos regrada e mais interativa, abrindo espaços legítimos para posicionamentos, relatos de experiências e de dilemas enfrentados no cotidiano escolar. A opção pelo Fórum 2, especificamente, justifica-se porque o foco da discussão está no desafio de promover a integração das novas tecnologias à educação formal.

Na análise do fórum, as categorias anteriormente descritas foram primordiais para a interpretação das propostas, isto é, das provocações iniciais da atividade e, conseqüentemente, as possibilidades de discussão lançadas pelos autores da disciplina/atividade. Com base nas teorias de Multiletramentos e Novos Letramentos, analisamos de que forma o fórum promoveu as discussões a respeito da relação do ensino e da cultura escolar com as novas tecnologias.

Para as análises interpretativas das postagens dos professores, entretanto, as categorias advindas das teorias dos Multiletramentos e dos Novos Letramentos não são suficientes. Ao lidar com as apreciações de valor/posicionamentos dos professores, buscamos respaldo teórico-metodológico nos estudos discursivos do Círculo de Bakhtin.

A terceira parte do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* de Volochínov (2009[1929]), intitulada “Para uma história das formas da enunciação nas construções sintáticas: tentativa de aplicação do método sociológico aos problemas sintéticos”, é desenvolvido o argumento de que estudos acerca dos fatos vivos da língua devem priorizar as construções sintáticas sob o ponto de vista de uma teoria da enunciação. Assumir tal posição, sem dúvidas, é um desafio, pois aproximar-se das fronteiras do discurso e da subjetividade da enunciação é colocar-se num lugar menos seguro.

Esse “lugar menos seguro” é exatamente o lugar onde devemos estar para alcançarmos discussões relevantes acerca dos enunciados construídos nas interações dos fóruns. A partir do momento que nos dispomos a pesquisar fenômenos linguísticos do ponto de vista do discurso, é de extrema importância acreditar, assim como Volochínov (2009[1929]), que as definições linguísticas estão intimamente relacionadas às definições ideológicas e não podem ser completamente separadas uma da outra, portanto também não há possibilidade de que uma substitua a outra. Os problemas, assim, estendem-se também à compreensão de que um discurso nunca poderá ser monológico, isto é, sempre haverá o “ajustamento às reações

previstas do ouvinte ou do leitor” (VOLOCHÍNOV, 2009[1929] p. 147). Para abordar o discurso com profundidade, torna-se imprescindível prestar atenção ao dialogismo presente em todo e qualquer enunciado. Conforme explicitado anteriormente, em nossa pesquisa, tratamos dos enunciados, que também denominaremos como textos, que os professores produziram em situação de formação docente à distância (nível especialização).

Assim sendo, para tratar do problema das apreciações de valor do discurso dos professores será imprescindível discutir o problema do discurso citado sob a perspectiva da orientação sociológica como método para o estudo de tais fenômenos: o discurso citado e as apreciações de valor ali reveladas.

“O discurso citado é o *discurso no discurso, a enunciação na enunciação*, mas é, ao mesmo tempo, um *discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação*.” (VOLOCHÍNOV, 2009[1929], p. 150, grifo do autor). Volochínov argumenta que para analisar o discurso citado é preciso compreender que o discurso de outrem constitui mais do que simplesmente o tema do enunciado proferido. Na verdade, o discurso do outro impregna o discurso que o cita e entra até mesmo em sua construção sintática. É preciso pontuar ainda que tal assimilação ocorre parcialmente, pois mesmo que o discurso que cita elabore regras sintáticas, estilísticas e composicionais para assimilar o discurso de outrem, este não perde totalmente suas características de existência autônoma. O autor defende que o conteúdo semântico e a estrutura da enunciação citada permanecem relativamente estáveis e que isso gera uma *relação ativa* de uma enunciação a outra, passível de observação nas construções da própria língua.

A relação ativa é um conceito importante porque pressupõe também a *recepção ativa*. Isso significa que não há como ignorar a característica dialógica dos atos de enunciação e que o estudo das formas do discurso citado é um modo objetivo de esclarecer problemas dos estudos enunciativos, como por exemplo, a maneira que o discurso anterior (primeiro) é absorvido, influencia e orienta as palavras daquele que o (re)produz, ou seja, que o cita. Assim, segundo Volochínov (2009[1929], p. 152), esse tipo de pesquisa “nos dá indicações (...) sobre as tendências sociais estáveis características da apreensão ativa do discurso de outrem que se manifestam nas formas da língua”.

Naturalmente, é preciso ainda levar em conta que a recepção ativa de um discurso difere essencialmente de sua transmissão, principalmente porque a transmissão envolve sempre uma terceira pessoa e, conseqüentemente, um fim específico. Essa orientação para uma outra pessoa reforça a influência que as forças sociais exercem sobre a maneira como um discurso é apreendido e reproduzido. Ora, diante disso, as condições de transmissão e suas finalidades



simplesmente contribuem para a realização da apreensão ativa dentro dos limites das formas linguísticas. Isso não significa dizer que as formas sintéticas – como o discurso direto ou indireto – dão conta de revelar de forma imediata as formas/tendências da apreensão ativa e apreciativa da enunciação do outro. Volochínov é bastante claro ao afirmar que os estudos em torno da compreensão de como se dá a apreensão ativa e apreciativa das enunciações de outrem devem levar em conta as relações sociais estáveis dos indivíduos entre si e com as formas da língua dada determinada época ou grupo social nos quais os discursos circulam. No que diz respeito especificamente a esta pesquisa, os textos produzidos pelos professores deveriam seguir condições de elaboração determinadas pelas esferas acadêmica e científica nas quais os discursos a serem apreendidos circulavam (já que se tratava de um curso de Especialização) e, não coincidentemente, nas quais os discursos citados, isto é, as novas enunciações dos professores, deveriam circular também.

Considerar o lugar dos professores participantes enquanto sujeitos é crucialmente importante para corroborar a tese bakhtiniana que todo ser é social e, portanto, cheio de palavras interiores e, dessa forma, a apreensão apreciativa tem seu significado quando em confronto com o discurso interior.

Toda a essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra. É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante. (VOLOCHÍNOV, 2009[1929], p. 153-154)

Para entender melhor esse processo é preciso considerar que o discurso citado estabelece relações bastante complexas com o seu contexto de transmissão (também nomeado pelos autores como “contexto narrativo”), isto é, com a enunciação gerada a partir da transmissão do enunciado de outrem. Acontece que essas suas dimensões (“o discurso a transmitir e aquele que serve para transmiti-lo” (Volochínov, 2009[1929], p. 154) existem de forma real apenas nas inter-relações que estabelecem entre si e não existem de maneira isolada. A partir dessa dinâmica, Volochínov (2009[1929], p. 155) coloca a seguinte questão: “Em que direção pode desenvolver-se a dinâmica da inter-relação entre o discurso narrativo e o discurso citado?”

Essa pergunta é bastante pertinente para a análise dos fóruns, pois diz respeito à tendência fundamental da reação ativa ao enunciado de outrem ao visar à conservação da integridade e autenticidade do discurso. Isso tem a ver com os esquemas linguísticos que servem para isolar o discurso citado, de forma a “protegê-lo” das entoações e apreciações (que podem ser muitas vezes consideradas inadequadas) do autor. Para nós, tal orientação ajuda a discernir como a apreensão social de um determinado discurso pode ser diferenciada de acordo com a comunidade linguística onde se reproduz verbalmente e, por que não, de acordo com a esfera de comunicação onde circula.

Juntamente com as categorias de análises sociodiscursivas, outra categoria que utilizaremos para a geração de dados dos fóruns é a noção de **modalização** como procedimento discursivo (FIORIN, 2000, p. 178), que afirma o seguinte:

A Linguística tem, hoje, uma abordagem enunciativa da modalização. Confere-lhe o papel de exprimir a posição do enunciador em relação àquilo que diz (Pottier, 1992, p. 98). As modalidades são, então, definidas como predicados que sobredeterminam outros predicados. Como os tipos de predicados são dois, os de estado (ser) e os de transformação (fazer), há modalidades incidentes sobre os predicados de ser e de fazer. Dessa forma, os enunciados modais são hiperotáticos em relação a enunciados descritivos.

Dessa forma, trabalhamos com as duas modalizações de base descritas por Fiorin (2000, p. 180): ser e fazer. Sobre essas modalizações, atuam sobremodalizações que funcionam quando o crer, o querer, o dever, o saber e o poder modalizam os enunciados elementares.<sup>9</sup> O autor retoma duas modalidades simples: fazer fazer (**modalidades factitivas**) e ser ser (**modalidades veridictórias**). As sobremodalizações, nesses casos, são: **modalidades volitivas** (querer fazer, querer ser); **modalidades deônticas** (dever fazer, poder fazer); **modalidades aléticas** (dever ser, poder ser); **modalidades epistêmicas** (saber fazer, crer fazer, saber ser, crer ser). Por meio dessas modalidades, os discursos expressam seus significados e são passíveis de interpretação discursiva porque há estruturação modal e criação de valores modais, tais como **necessidade** (deve ser; não poder não ser); **possibilidade** (poder ser, não dever não ser); **impossibilidade** (dever não ser, não poder ser); **contingência** (não dever ser, poder não ser), todos das modalidades aléticas. Em relação às modalidades deônticas, por sua vez, encontramos **prescrição** (dever fazer, não poder não fazer); **interdição** (dever não fazer, não poder fazer);

<sup>9</sup> Como por exemplo, estruturas modais tais como “dever fazer”, “dever não fazer”, “não dever fazer”, “saber fazer”, “dever ser”, “não dever ser” etc.

**permissão** (não dever não fazer, poder fazer), **facultatividade** (não dever fazer, poder não fazer).

Ainda segundo o autor, as modalidades podem ser expressas em palavras lexicais (substantivos, adjetivos, verbos, advérbios) ou gramaticais (organização das frases em declarativas, interrogativas, imperativas e optativas; indicativo e subjuntivo, por exemplo).

Como processo discursivo, é produtivo também olhar para as compatibilidades e incompatibilidades combinatórias das modalidades. Fiorin (2000) dá alguns exemplos de compatibilidades, como o “dever ser” que corresponde ao “não poder não ser”; o “não dever não ser” ao “poder ser” etc. No entanto, há também as incompatibilidades modais, que também são muito interessantes para os estudos discursivos, como por exemplo, combinar um “querer fazer” a um “não poder fazer”. “A modalização como procedimento discursivo é o estabelecimento de percursos modais no texto, estabelecidos a partir dessas compatibilidades e de incompatibilidades” (FIORIN, 2000, p. 185). No caso dos fóruns, pode ser interessante observar as incompatibilidades que ocorrem nas experiências relatadas pelos professores e mesmo entre as propostas e expectativas dos autores do material e os posicionamentos dos professores.

Neves (2006, p. 152) aponta que, do ponto de vista comunicativo-pragmático, “a modalidade pode ser considerada uma categoria automática, já que não se concebe que o falante deixa de marcar de algum modo seu enunciado em termos de verdade do fato expresso, bem como que deixe nele certo grau de certeza sobre essa marca”. Da mesma forma, Ilari e Basso (2008 *apud* SEMECHECHEM, 2013) discutem que na modalização do discurso, o falante considera a representação daquilo que concebe como real. Isto é, o enunciator resgata nas/pelas diferentes modalizações valores, conhecimentos, obrigações, crenças que vê como estabelecidos e compartilhados pelos seus interlocutores.

Finalmente, corroboramos Fiorin (2000) no que diz respeito ao posicionamento de que as manifestações linguísticas das modalidades servem de pistas para a compreensão da discursivização das modalidades que nos leva à interpretação embasada dos diversos discursos. No caso dos exemplos de Fiorin, discursos da esfera da literatura no campo das paixões, no nosso caso, da esfera acadêmica no campo da formação docente. O próprio autor pontua que “as narrativas de aprendizagem são manifestações da aquisição da modalidade do saber fazer e do saber ser” (FIORIN, 2000, p. 191).

Essas categorias do campo da semiótica francesa discutidas pela vertente da manifestação linguística da modalização (ou das modalidades) constituem para esta pesquisa o embasamento teórico necessário para nortear a análise dos enunciados no que diz respeito às

características linguísticas (sintáticas e morfológicas), sem, no entanto, deixar de considerar as condições de produção e o caráter dialógico e ideológico das apreciações de valor, segundo a perspectiva discursiva de Volochínov.

Seguindo Fiorin (2000), ocupamo-nos, dessa forma, apenas das modalizações de base porque a investigação se baseia nas apreciações valorativas acerca dos “deveres”, “possibilidades”, “saberes” e “crenças” sobre os novos modos de “ser” e de “fazer” a partir dos novos letramentos na escola, conforme sumarizado abaixo no Quadro 9.

**Quadro 9** – Modalizações para interpretações sintáticas e morfológicas

| Sobremodalizações  |                      |                          |
|--------------------|----------------------|--------------------------|
|                    | SER                  | FAZER                    |
| <b>Volitivas</b>   | Querer ser           | Querer fazer             |
| <b>Deônticas</b>   |                      | Dever fazer; Poder fazer |
| <b>Aléticas</b>    | Dever ser; Poder ser |                          |
| <b>Epistêmicas</b> | Saber ser; Crer ser  | Saber fazer; Crer fazer  |

Adotando as modalidades e sobremodalidades de base segundo Fiorin (2000), desenvolvemos a análise sob a perspectiva da modalização como procedimento discursivo, de forma a estabelecer no texto os percursos modais, observando as compatibilidades e incompatibilidades das modalidades, principalmente no que diz respeito à comparação entre os discursos instrucionais (da disciplina) e os discursos dos professores cursistas (em suas postagens). Justamente por causa desse contexto de geração de dados, as modalizações de maior destaque foram as deônticas e as epistêmicas. A modalidade epistêmica está relacionada ao campo do conhecimento e, dessa forma, faz referência àquilo que o enunciador acredita como saber válido/verdadeiro. A modalidade deôntica está relacionada ao campo da conduta e, por isso, evidencia discursos relacionados a permissão e obrigação.

### 3.4.3 Geração de dados e categorias de análise: as Sequências Didáticas (TCC/SDs)

Saldaña (2009, p. 4) afirma que “*coding* não é uma ciência precisa, é primordialmente um ato interpretativo”<sup>10</sup>. O autor argumenta que o *coding* é o processo analítico qualitativo para situações em que há grande quantidade de dados e que o pesquisador precisar organizar e selecionar a amostra de análise, seja qual for sua postura teórico-

<sup>10</sup> Tradução nossa do original: “*coding is not a precise science, it is primarily an interpretative act*”.

metodológica de análise e de discussão. Para Saldanã (2009, p. 15), o *coding* é útil para dados que contenham “fatias de vida social”, isto é, atividades de participantes engajados em alguma/qualquer prática social, suas percepções, documentos e artefatos produzidos por eles. Assim, para nós, o *coding* foi uma maneira de tratar os dados e fazer escolhas teoricamente embasadas e com rigor científico para geração de “dados sobre os dados”. Nas palavras de Saldanã (2009, p. 16), “o processo inteiro e os produtos gerados na ação de criar dados sobre os dados em forma de códigos, anotações analíticas e resumos gráficos são chamados de ‘atividades de metadados’”<sup>11</sup>.

A discussão aqui desenvolvida busca o tratamento e a geração de dados a partir da amostra dos TCC/SDs. Por um lado, preocupamo-nos com o panorama quantitativo por buscar o levantamento e categorização das 2.000 sequências didáticas com o intuito de obter um mapeamento das esferas de comunicação que foram escolhidas pelos professores, dos gêneros mais recorrentes e, assim, do impacto do uso de tecnologias digitais. Por outro lado, a preocupação é também qualitativa, por buscar a discussão interpretativa dos resultados encontrados no processo de *coding* e pelo reflexo desses resultados nas análises da disciplina LP-005 e dos discursos materializados nas postagens de fórum de discussão.

De acordo com Saldaña (2009), o processo metodológico de *coding* submete os dados às lentes analíticas do pesquisador e tanto os filtros aplicados quanto os padrões criados a partir dos dados analisados são uma parte importante das constatações do estudo e, conseqüentemente, “refletem os construtos, conceitos, linguagem, modelos e teorias que estruturaram o estudo acima de tudo” (SALDAÑA, 2009, p. 7)<sup>12</sup>. Os filtros qualitativos exercem um papel importante na medida em que capturam os elementos essenciais dos objetos de pesquisa e que, nesse caso em especial, possibilitaram o agrupamento das sequências de acordo com sua similaridade e regularidade.

O número total de TCC/SDs qualificados para a defesa de ambas as edições do curso totalizou 2.000, sendo que 697 são dos trabalhos finais da primeira edição (2010-2011) e as outras 1.303 sequências são da segunda edição (2011-2012).

Para aplicarmos o processo de *coding* aos TCC/SDs, uma das primeiras coisas a serem consideradas é que a elaboração dos trabalhos foi orientada por meio da LP-008 “Textos em Contexto: Jornalismo, Publicidade, Trabalho, Literatura e Artes/Mídias”. A disciplina foi

---

<sup>11</sup> Tradução nossa do original: “The entire process and products of creating data about data in the form of codes, analytic memos, and graphical summaries are ‘metadata activities’.”

<sup>12</sup> Tradução nossa do original: “will reflect the constructs, concepts, language, models, and theories that structured the study in the first place.”

inserida especificamente para guiar os professores pelo processo de planejamento de SDs que deveriam compor o TCC – requisito obrigatório para a obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa. A apresentação da disciplina já deixa isso bem claro:

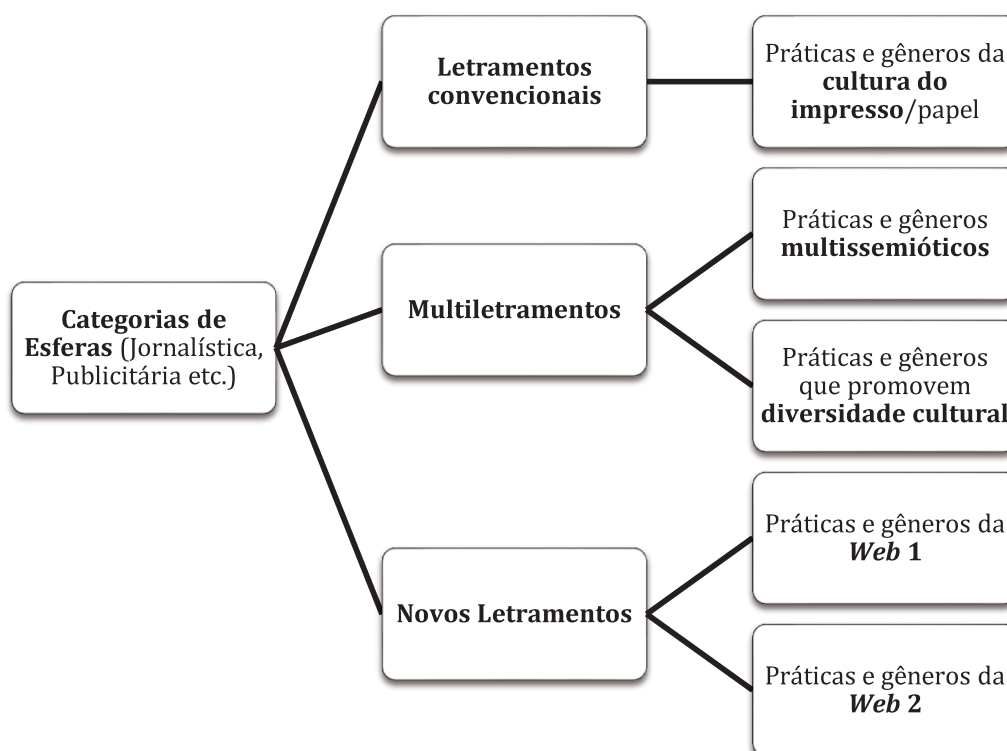
Nesta disciplina, vamos, em primeiro lugar, conversar com você sobre a necessidade de planejar o seu ensino. (...) vamos refletir junto com você, no Tema 1, sobre como planejar e organizar sequências didáticas de modo a trabalhar com gêneros textuais/discursivos, sistemática e produtivamente, em sala de aula. Nos Temas 2 e 3, vamos tentar contribuir para que você seja bem sucedido na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que deverá submeter no final do Curso de Especialização em Língua Portuguesa – REDEFOR/LP. (MAHER; VERAS, 2012, p. 1)

A abordagem de organização dos saberes e gêneros por meio de esferas de comunicação humana foi predominante por toda a disciplina e, como já apresentado, foi exigência do projeto de execução do curso elaborado pela SEE/SP. Por isso, era de se esperar que as primeiras grandes categorias organizadoras dos TCC/SDs seriam baseadas em **esferas de comunicação**, com destaque para aquelas privilegiadas pela disciplina desde seu título: Esferas Jornalística, Publicitária, do Trabalho e da Literatura/Artes/Mídias. Por isso, a primeira etapa do *coding* (*first layer*) gerou categorias de esferas de comunicação, as quais são: Jornalística; Publicitária; da Literatura/Artes e Mídias; do Trabalho e Estudos; Científica; da vida Privada/Cotidiano; da Cidadania.

Embora a própria categorização em esferas já revelasse informações relevantes e significativas sobre a recepção dos conteúdos do curso RedeFor, para aprofundar a análise na área de multiletramentos precisamos aplicar outros filtros analíticos. Assim, realizamos uma segunda etapa de *coding*/tagueamento, dessa vez com os TCC/SDs já divididos em esferas. O objetivo foi averiguar quais eram as **práticas de letramentos** que compunham as categorias criadas por meio das esferas. Portanto, a segunda etapa de *coding* (*second layer*) envolveu a categorização segundo conceitos do campo de estudos dos letramentos. Submetemos os agrupamentos em esferas a essa segunda etapa, categorizando-os de acordo com os gêneros encontrados e as práticas de letramentos a eles relacionadas. Ambas as camadas de *coding*/tagueamento foram realizadas por meio dos títulos dos trabalhos. Cabe aqui justificar que não nos foi possível o acesso aos trabalhos completos e nem mesmo aos seus resumos. A princípio, enfrentamos um problema de acesso à plataforma. A busca pelos trabalhos para *download* foi dificultada por problemas relacionados a arquivos corrompidos, não encontrados

ou ainda com partes separadas ou faltando<sup>13</sup>. Mais tarde, já na reta final desta pesquisa, os trabalhos impressos foram encaminhados para arquivamento na biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem, na Unicamp. Contudo, ainda estão em processo de catalogação e, portanto, não estão disponíveis para consulta.

Para dar conta das especificidades relevantes à pesquisa, baseamos as categorias na literatura de Letramentos, cuja fundamentação teórica foi desenvolvida no Capítulo I desta tese. Organizamos os dados em três grandes categorias: (1) Letramentos Convencionais; (2) Multiletramentos; e (3) Novos Letramentos. E suas respectivas subcategorias: (1.1) Letramentos da cultura do impresso/papel; (2.1) Letramentos Multissemióticos; e (2.2) Letramentos Multiculturais; (3.1) Letramentos da *Web 1*; (3.2) Letramentos da *Web 2*. A seguir, a Figura 11 exibe, de forma esquemática, o tratamento dos dados por meio de um diagrama.



**Figura 11** – Procedimentos de categorização gerados na segunda etapa do *coding*

A segunda etapa do *coding*, portanto, foi realizada com as mesmas categorias analíticas elencadas para a análise dos demais objetos do *corpus*. Essa consonância, como

<sup>13</sup> Devido às limitações de armazenamento da plataforma TelEduc, muitos trabalhos tiveram que ser subidos por “partes”, isto é, com arquivos de imagens separados dos arquivos de textos, pois a plataforma não suportava arquivos com mais de 2 *mega bytes* de tamanho.

mencionado anteriormente, promove a triangulação dos dados e reforça o embasamento da análise e da interpretação dos resultados.



## CAPÍTULO IV

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO POR MULTILETRAMENTOS: A DISCIPLINA LP-005 “MULTILETRAMENTOS, LINGUAGENS E MÍDIAS”

O primeiro capítulo de análise é dedicado à disciplina LP-005 “Multiletramentos, Linguagens e Mídias”<sup>1</sup>. As perguntas de pesquisa que norteiam a investigação desse objeto são:

- Quais aspectos das teorias dos Multiletramentos e dos Novos Letramentos foram selecionados pela autoria da disciplina LP-005 para compor o conteúdo?
- Quais foram as apreciações de valor dos autores da disciplina sobre esses conteúdos?

Começaremos pela investigação acerca da seleção dos aspectos teóricos por meio das categorias estabelecidas e discutidas no capítulo anterior. Ao analisarmos a seleção e a discussão dos conceitos do material didático, consequentemente entraremos também na questão relativa às apreciações de valor dos autores da disciplina. Dessa forma, para analisar os conteúdos e atividades da disciplina já elencados anteriormente por meio do Quadro 8, recorreremos aos conceitos de **multissemioses**, **diversidade cultural**, **Web 1.0**, **Web 2.0** e **letramentos convencionais** analisando a apresentação de tais conceitos/temas, sua abordagem e como são colocados em prática. Os resultados serão confrontados com a discussão de ambas as análises do fórum e dos TCC/SDs.

## 4.1 SABERES CONSTRUÍDOS E COMPARTILHADOS: O QUE E COMO FALAR DE MULTI E NOVOS LETRAMENTOS

Conforme mostrado na Introdução e discutido no Capítulo II, todas as disciplinas do curso seguiam um tipo de “ritual”, eram estruturadas da mesma forma, com os mesmos itens e subitens (Início de conversa; Ponto de partida; Mãos à obra; Colocando conhecimentos em

---

<sup>1</sup> Disponível na pasta pública *on-line*: <[https://www.dropbox.com/s/f4ag0b4evadbew2/LP005\\_2012\\_01%20Multiletramentos%20linguagens%20e%20midias%20%282%29.pdf?dl=0](https://www.dropbox.com/s/f4ag0b4evadbew2/LP005_2012_01%20Multiletramentos%20linguagens%20e%20midias%20%282%29.pdf?dl=0)>.

jogo etc.) e a navegação era estritamente controlada, por meio da simulação de páginas de um livro ou apostila. É verdade, contudo, que a navegação era relativamente rica em hipertextos, imagens estáticas e vídeos, que também serão levados em conta como conteúdos passíveis de análise.

Começamos pelo texto de apresentação da disciplina:

Estamos iniciando as disciplinas do Módulo 3 do Curso de Especialização em Língua Portuguesa RedeFor. Na disciplina LP005 – Multiletramentos, linguagens e mídias, vamos abordar as maneiras pelas quais a linguagem e as tecnologias vêm afetando uma à outra ao longo da História. Inicialmente, refletiremos sobre a tecnologia da escrita que já nos é familiar e, depois, focalizando a Internet e o meio digital, vamos destacar as principais características dos textos digitais e da comunicação mediada por computador. Mais tarde, partindo da noção de multiletramentos, vamos apresentar a você certas maneiras práticas de lidar produtiva e criticamente com os desafios e oportunidades trazidos por esse novo meio e essas novas práticas, dentro e fora da sala de aula. (BRAGA; BUZATO, 2012, p. 1)

No texto introdutório, é possível notar que a organização da disciplina traça um caminho da explicação da presença das tecnologias (digitais e não digitais, vide menção à escrita) num contexto mais amplo, social e histórico, em direção à situação escolar, quando traz o termo/conceito “multiletramentos” e o associa às “práticas dentro e fora da sala de aula”. Há, claramente, o objetivo de discutir não apenas a natureza das tecnologias do meio digital, mas também discutir as “maneiras práticas” de fazer com que essas novas tecnologias dialoguem com as tecnologias dos letramentos escolares, a escrita por excelência.

Os três grandes temas que organizam os conteúdos da disciplina são: 1. Tecnologias e práticas comunicativas; 2. A linguagem dos/nos novos meios; e 3. Novos letramentos no contexto escolar. Diante da predominância de assuntos relacionados claramente às tecnologias e às novas mídias, vamos priorizar na análise dos conteúdos e das atividades os conceitos relacionados aos novos letramentos: *Web 1.0 vs Web 2.0*, que serão confrontados com a pedagogia dos multiletramentos quando os dados assim permitirem.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Certamente, é intrigante o fato de priorizarmos a teoria de Novos Letramentos sendo que o título da disciplina é “Multiletramentos”. Acontece que, para uma disciplina cujos temas centrais envolvem conceitos como “tecnologias”, “novos meios/mídias” e “novos letramentos”, priorizar os conceitos analíticos da área de Multiletramentos é esvaziar as possibilidades de problematização e investigação sobre os fenômenos digitais, uma vez que os conceitos da teoria de Multiletramentos não são suficientes para os problemas que envolvem a nova mentalidade das mídias e das práticas sociais digitais.

### 4.1.1 Tema 1: Tecnologias e práticas comunicativas

O primeiro tema, “Tecnologias e práticas comunicativas”, reserva boa parte de seu conteúdo para explicar como a escrita é em si uma tecnologia e, como tal, também causou problemas antes de ser incorporada e tomada como “natural” e mesmo “obrigatória” para as relações interpessoais. A questão aqui parece ser “preparar o terreno” para mostrar aos professores que toda vez que uma nova tecnologia é inventada, ela causa certo “furor” porque balança as estruturas sociais conhecidas e incorporadas, ou seja, as dificuldades são normais e esperadas. Ainda, segundo os autores, “recordar um pouco desse percurso [da naturalização da escrita alfabética] talvez nos ajude a entender as tecnologias digitais e as mudanças que elas trazem para nosso cotidiano” (BRAGA; BUZATO, 2012, p. 2). Os conceitos abordados/localizados neste tema são:

**Quadro 10** – Tema 1 “Tecnologias e práticas comunicativas” e conceitos explorados

| LP-005 “Multiletramentos, Linguagens e Mídias” |                                                                              |                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                 |
|------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Tema 1</i>                                  | <i>Tópicos</i>                                                               | <i>Principais conceitos/termos</i>                                                                                                              | <i>Tarefas</i>                                                                                                                                                  |
| <b>Tecnologias e práticas comunicativas</b>    | 1.1 Processos de naturalização das tecnologias: o caso da escrita alfabética | Tecnologia; Escrita                                                                                                                             | Reflexão sobre crenças quanto ao uso do computador; Fórum 1                                                                                                     |
|                                                | 1.2 Das paredes das cavernas ao monitor                                      | Tecnologias para registro de informação e comunicação (TIC); Tecnologia digital (móvel e não móvel); Ferramenta/Suporte                         | Atividade dissertativa 1                                                                                                                                        |
|                                                | 1.3 As TICs e o processo de remediação                                       | Novas tecnologias; Diferentes linguagens (imagética, linguagem verbal (oral x escrita); gestual); Mídia (comunicação mediada, meio); Remediação | Atividade autocorrigível 1 (verdadeiro ou falso); Ampliando o conhecimento (sugestão de vídeos, textos e filme); Diário de Bordo; Encontro Presencial na Escola |

O foco da reflexão à qual os professores são conduzidos está na presença das tecnologias digitais na vida cotidiana com ênfase na sua influência nas práticas de leitura e escrita. Na seção “Ponto de Partida” do Tópico 1, essa reflexão é guiada por três questionamentos acerca do uso do computador associado a concordar ou discordar de algumas crenças, dentre elas: (i) aprender a usar o computador garante melhores empregos; (ii) o computador não é acessível a todos, então por que usá-lo na escola; e (iii) o computador é um “modismo”, se o aluno souber ler e escrever bem, ele não precisa de computador para estudar ou atuar na sociedade (BRAGA; BUZATO, 2012). Nessa atividade em forma de “provocação”, quando o professor passa o cursor do *mouse* em cima da resposta “Concordo” ou “Discordo”,

uma janela *pop-up* surge com uma explicação a partir do posicionamento. As janelas *pop-up* têm o objetivo de direcionar a reflexão do professor e, ao mesmo tempo, informa o que é “correto” e o que não o é, ou seja, há atribuição de valores explícitos sobre qual opinião (de acordo ou de desacordo) é certa em detrimento de uma opinião que é errada. Vejamos os exemplos referentes à Situação 1 “Aprender a usar o computador garante melhores empregos” (BRAGA; BUZATO, 2012, p. 2):

(...) As mesmas promessas de melhoria social, antes associadas ao domínio da língua escrita, são agora atribuídas ao letramento digital. O letramento (digital ou não) **pode ser** usado como fator de exclusão de certas funções, **nunca** como um passaporte que garante acesso a certos empregos e/ou práticas sociais. [Trecho da explicação do *pop-up* da resposta “**Concordo**”]

Sua avaliação **está correta**. Você se lembra do tempo em que a imprensa falava que precisávamos ‘alfabetizar’ a população para que as pessoas tivessem melhor raciocínio, melhor lugar na sociedade (...)? Agora a mídia, em geral, fala as mesmas coisas, (...) o tema agora é o domínio da tecnologia digital. [Trecho da explicação do *pop-up* da resposta “**Discordo**”]. (grifo nosso)

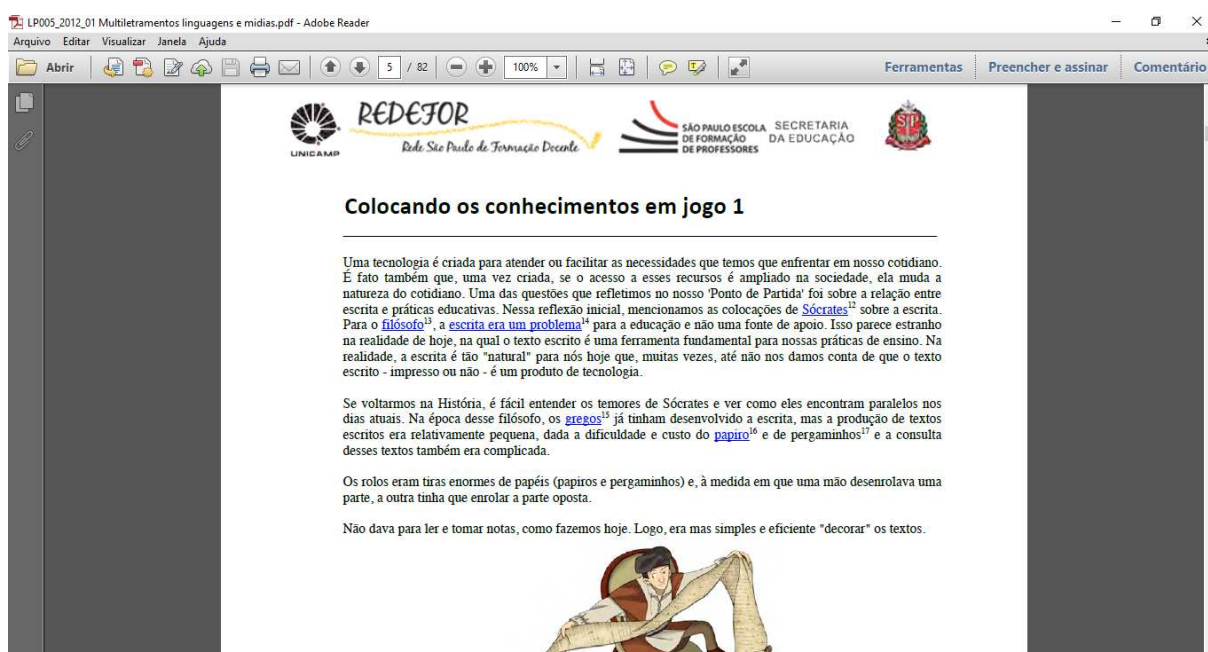
Nas demais justificativas das opiniões certas e erradas (via *pop-ups*), os autores afirmam que “é falso acreditar que o jovem da escola pública não tem nenhum acesso à internet ou computadores” e dão o exemplo de quando, antigamente, as pessoas se juntavam nas casas de vizinhos e parentes para ver televisão, sugerindo que os jovens fazem o mesmo com relação ao acesso ao computador:

Muitos usam computadores de amigos e vizinhos (assim como fazíamos com a televisão) ou acessam essa tecnologia nas *lan houses* ou em centros comunitários espalhados pela periferia urbana. Além disso, há projetos para fornecer computadores mais baratos para as escolas e é possível prever que tanto as máquinas quanto a internet se tornarão mais baratos no futuro. Você tem dúvida disso? Lembra quando os telefones celulares eram só para pessoas que tinham muito dinheiro? (BRAGA; BUZATO, 2012, p. 2-3)

Esses posicionamentos e argumentos são utilizados para desmistificar algumas crenças sobre as novas tecnologias. Com relação ao computador ser apenas algo “da moda”, os autores introduzem aqui o tópico sobre a naturalização da escrita, ao explicar como se deu a recepção da tecnologia da língua escrita na Grécia Antiga: “Para Sócrates – para quem o ensino era centrado na conversa entre discípulos e o mestre –, depender da escrita iria prejudicar a

memória e ler o texto na ausência do seu autor só iria favorecer interpretações erradas” (BRAGA; BUZATO, 2012, p. 3). Argumenta-se, portanto, que os temores atuais sobre como o computador pode atrapalhar a educação formal são semelhantes com o temor de Sócrates, que hoje em dia parece absurdo.

Essa atividade é o pontapé inicial para a discussão que predomina por todo o Tópico 1 “Processos de naturalização das tecnologias: o caso da escrita alfabética”. No “Mãos à obra”, discute-se a tecnologia da escrita alfabética e do livro (seu desenvolvimento desde os caros papiros e os pergaminhos de difícil manuseio até a popularização por meio da tecnologia da imprensa), passando pela invenção da calculadora até a invenção do computador. Esse tópico é bem breve, contém dois vídeos e alguns poucos hipertextos que, na maior parte das vezes, ligam termos/nomes a suas definições no *Wikipedia*. O primeiro vídeo é nomeado “*Book*” e apresenta o livro como uma ferramenta tecnológica.<sup>3</sup> O segundo vídeo, sobre “A história da caneta”, trata-se de uma reportagem feita por um programa de televisão mostrando uma exposição que mostra a evolução da escrita a partir das canetas tinteiras.<sup>4</sup> Alguns exemplos dos hipertextos podem ser conferidos na Figura 12:



**Figura 12** – Hipertextos no decorrer do material didático: LP-005, Tema 1, Tópico 1

<sup>3</sup> Cf. o vídeo em: <[https://www.youtube.com/watch?v=aH9Pe5yUJJE&feature=player\\_embedded#at=84](https://www.youtube.com/watch?v=aH9Pe5yUJJE&feature=player_embedded#at=84)>. Acesso em: 21 jun. 2016.

<sup>4</sup> Cf. o vídeo em: <[https://www.youtube.com/watch?v=7-fh-\\_IgDW0](https://www.youtube.com/watch?v=7-fh-_IgDW0)>. Acesso em: 21 jun. 2016.

Nesse contexto, é já no Tópico 1 que os professores cursistas têm sua primeira atividade avaliativa: o Fórum 1. A proposta do Fórum 1 corresponde à discussão acerca das relações (benéficas ou não) entre a internet e a aprendizagem de leitura e escrita.<sup>5</sup> O Fórum 1 provoca a discussão em torno do uso da tecnologia digital da conexão (WWW) a favor de práticas letradas convencionais.

A mídia tem enfatizado duas posições em princípio antagônicas sobre os efeitos das novas tecnologias:

- a) Os jovens não sabem mais ler e escrever por causa do uso da Internet; e
- b) É fundamental para a inserção do Brasil na economia global e também para a participação social dos indivíduos que encontremos caminhos para favorecermos a inclusão digital.

Considerando essas posições e utilizando o espaço FÓRUM DE DISCUSSÃO, compartilhe sua postura frente às questões levantadas a seguir:

- 1) O uso da Internet traz prejuízos ou benefícios para o domínio da leitura e escrita? Quais prejuízos ou benefícios seriam esses?
- 2) É possível o professor explorar a Internet em sala de aula de Língua Portuguesa? Como essa tecnologia afeta as práticas de ensino tradicionais? (BRAGA; BUZATO, 2012. Manual do Tutor)

Dada a chamada para o fórum e o conteúdo até agora disponibilizado ao professor, é bastante previsível que os cursistas explorem a ferramenta do computador para (re)produção de práticas cristalizadas do ensino de leitura e de escrita na escola. O Fórum 1 evidencia apreciações valorativas em torno de duas vertentes relacionadas à inserção de tecnologias na educação: (i) de um lado, procura desestabilizar a crença de que a internet “emburrece” e atrapalha a aprendizagem; (ii) de outro, discute a importância das práticas letradas digitais para a participação social sem, no entanto, cair em determinismos. Esse fórum busca incentivar os professores a verem as tecnologias digitais com mais aceitação, principalmente a partir da premissa de que toda nova tecnologia, em um primeiro momento, é rechaçada antes de ser incorporada às mais cotidianas práticas sociais (como o exemplo da tecnologia da escrita). Conforme já mencionamos, o fórum de discussão é uma atividade avaliativa. A seguir, mostramos as instruções dadas aos tutores via Manual do Tutor e os critérios de avaliação da participação dos cursistas (BRAGA; BUZATO, 2012. Manual do Tutor, Tema 1).

Orientação para o(a) tutor(a):

---

<sup>5</sup> A proposta do Fórum de Discussão 1 não foi incluída como objeto de análise porque privilegia a discussão das novas tecnologias a partir do ponto de vista dos letramentos convencionais, isto é, do ensino/aprendizagem tradicional. Os posicionamentos restringiram-se a discutir influências das tecnologias como fatores externos e, dessa forma, não houve reflexões sobre a integração da cultura digital à cultura escolar – tema que foi reservado ao Fórum 2.

Como você sabe, antes deste primeiro Fórum, os cursistas fizeram uma reflexão no Ponto de Partida sobre algumas afirmações normalmente feitas sobre o computador, a Internet e a aula de Língua Portuguesa, assim como leram sobre o processo de criação e naturalização de algumas tecnologias, como a escrita.

Busque incentivar os cursistas não só a postarem suas contribuições, se possível mais de uma, mas também a debaterem os temas, colocando questões provocativas, no sentido de trazer à tona preconceitos e generalizações inadequadas (como, por exemplo, achar que toda a escrita no meio digital é restrita ao internetês) e ressaltar algumas vantagens que a Internet traz para práticas cotidianas e escolares.

Deverá ser atribuída uma nota à participação de cada cursista no Fórum. O Fórum vale 10,0 (dez pontos), com peso 1,5. Para atribuir nota no fórum, leve em consideração se o cursista:

- ✓ Participou do Fórum? 2,5
- ✓ Participou de maneira pertinente ao tópico? 2,5
- ✓ Acrescentou em relação a outras postagens? 2,5
- ✓ Debateu (concordou, discordou, negociou posição)? 2,5

Além disso, na Semana 1 (Tópico 1), também estava previsto que os professores aplicassem um questionário sobre práticas digitais a uma de suas turmas, para obter um breve panorama sobre os usos que os alunos fazem da internet e de recursos como computador e celular. Os resultados desse questionário foram utilizados na elaboração da Dissertação 1, que seria pedida na segunda semana (Tópico 2). Ilustramos a seguir as perguntas do questionário (BRAGA; BUZATO, 2012, Manual do Tutor, Tema 1). Todas elas são de alternativas SIM ou NÃO, com exceção da última, que questiona sobre os usos que os alunos fazem da internet (redes sociais, ferramentas de busca, *e-mail*, compras etc.).

- 1) Você usa aparelho celular?
- 2) Seu aparelho tem conexão com a Internet?
- 3) Você tem computador em casa?
- 4) Você acessa a Internet em casa?
- 5) Em sua comunidade/bairro existem telecentros ou centros de computação públicos que permitem acesso à Internet?
- 6) Existem LanHouses?
- 7) Você frequenta LanHouses?
- 8) Para que você usa a Internet?
  - a. Redes sociais (Orkut, Facebook, blogs temáticos)
  - b. Ferramentas de busca (Flickr, Google, Youtube etc.)
  - c. E-mail
  - d. MSN
  - e. Compras
  - f. Pesquisa sobre temas de interesse pessoal
  - g. Pesquisa escolar
  - h. Outros

No Tópico 2 “Das paredes das cavernas ao monitor”, a discussão continua na direção da reflexão sobre o estranhamento que as novas tecnologias causam por alterarem determinadas ações que estávamos tão acostumados, isto é, por mudar a lógica. Nesse tópico, há introdução de alguns termos e conceitos como “interface” e “Web 2.0” e mesmo “remediação”, que, embora não explicado explicitamente, aparece no trabalho com o vídeo elaborado por alunos para a canção “O Silêncio”, de Arnaldo Antunes<sup>6</sup>, ao provocar o professor a refletir sobre as tecnologias mencionadas por Antunes na letra da canção, suas relações com as tecnologias que as antecederam e, a partir dessa reflexão, fazer anotações para utilizar na principal atividade da semana do Tópico 2: Atividade Dissertativa.

Na letra da canção, Antunes menciona uma série de tecnologias que foram aparecendo ao longo da história da humanidade. Que relação as tecnologias posteriores mantêm com as anteriores? Você consegue explicar? Anote suas reflexões, pois essas também o(a) prepararão para a escrita de sua primeira Dissertação. (BRAGA; BUZATO, 2012, p. 9)

O Tópico 2 ainda fica predominantemente na discussão acerca do surgimento das formas/meios de comunicação, na tentativa de convencer o professor como que outros meios/mídias são importantes para o ensino à medida que estão intimamente ligados a práticas de linguagens (comunicação) e de construção de conhecimentos. Para isso, os conteúdos continuam a transitar pela História da escrita: ferramentas para registro de informações, convenções de linguagem (registros em cavernas da “idade da pedra”), língua escrita, pergaminhos de couro, códex etc., para, na finalização do tópico, introduzir ao professor um breve percurso histórico das TICs, como telégrafo, rádio, telefone, fotografia, televisão etc. O intuito é concluir junto com o cursista que todas essas formas/tecnologias de comunicação e suas possibilidades estão agora no computador.

A tecnologia digital permitiu que essas diferentes formas e possibilidades de construção de sentidos pudessem ser acessadas em uma única máquina: o computador. Com a Internet, na fase conhecida como Web 2.0, foi viabilizada a comunicação em tempo real ou quase real, que é central para a construção das redes sociais virtuais.

---

<sup>6</sup> O vídeo é uma interpretação visual feita por alunos do 6º ano de uma escola municipal a respeito da canção “O silêncio”, de Arnaldo Antunes. Imagens representando diferentes tecnologias (computador, televisão, luz elétrica, bicicleta, alfabeto) desenhadas pelas crianças estão sincronizadas com as citações do cantor. A canção inteira usa muitas palavras imagéticas (de fácil representação pelo desenho). É possível conferir o vídeo no *link*: <<https://www.youtube.com/watch?v=pcsLL7FDarE>>. Acesso em: 28 fev. 2016.



Esses diferentes recursos de acesso à informação e trocas interativas, antes dependentes de um computador fixo ligado à Internet, hoje tornaram-se móveis: aparelhos celulares, *palms*, *tablets* e *laptops*, por exemplo, fazem parte da tecnologia que nos permite estar conectados nessa era em que a cultura torna-se simultaneamente local e global. (BRAGA; BUZATO, 2012, p. 12)

Na finalização desse tópico, a segunda tarefa avaliativa é requisitada: a escrita da Dissertação 1. A instrução da atividade é a seguinte:

A atividade de avaliação do Tema 1 é um texto dissertativo de sua autoria, de cerca de duas páginas, sobre as relações que seus alunos têm com as novas tecnologias. Para fazê-lo, você deve retomar as leituras feitas neste tema, as contribuições – suas e de seus colegas – ao Fórum 1, assim como a tabulação das respostas de seus alunos ao questionário que passou na semana passada. A partir dessas informações, redija um texto dissertativo que desenvolva uma reflexão sobre o uso das TICs no cotidiano de seus alunos: como você avaliava a presença das práticas digitais no cotidiano de seus alunos e qual foi o resultado de sua pesquisa empírica? Ela confirmou suas expectativas iniciais ou contradisse o que você pensava? Considerando esses resultados, diga qual (quais) prática(s) (e-mail, blog, Orkut, pesquisa na WEB, página pessoal, entre outras) você escolheria para iniciar seu trabalho com práticas letradas digitais nessa turma específica ou com esses alunos específicos. Por quê? (BRAGA; BUZATO, 2012, Manual do Tutor, Tema 1)

A atividade é uma provocação para o mapeamento das práticas digitais dos alunos e para a reflexão sobre como essas práticas não escolares podem ser aproveitadas em forma de algum benefício para o ensino de leitura e escrita, tema até o momento predominante nos conteúdos da LP-005. A proposta dialoga diretamente com as atividades anteriores, que são a discussão no fórum e o questionário apresentado para ser aplicado em sala de aula.

Até esse momento, portanto, a tecnologia digital fora tratada como um suporte, na verdade, uma ferramenta. O foco foi a máquina (computador), sua característica de “juntar” todas as demais tecnologias anteriores a ela e a possibilidade de ser uma ferramenta para o ensino/promoção de letramentos convencionais (habilidades de leitura e escrita). A questão aqui pode ser interpretada como típica da *Web 1.0*, uma vez que o computador é visto como uma nova forma de (re)produzir e reforçar práticas de tecnologias consideradas mais convencionais e/ou analógicas, próprias da mentalidade industrial, da lógica da recepção.

O Tópico 3 é o último do Tema 1 e se intitula “As TICs e o processo de remediação”. O foco anunciado pelos autores é discutir “como a mediação tecnológica contribui para expandir as nossas possibilidades de comunicação, criando alternativas para registro e oferta de novos recursos permitidos pela inserção de imagens, imagens em movimento e documentos de

áudio” (BRAGA; BUZATO, 2012, Manual do Tutor, Tema 1, p. 23). Para dar início ao tópico, o professor cursista é convidado a assistir a um vídeo cujo conteúdo é uma mensagem natalina<sup>7</sup>. *Grosso modo*, o vídeo conta a história do nascimento de Jesus utilizando diversas ferramentas da internet como redes sociais (*Facebook*, *Twitter*, *Foursquare*) e recursos variados, desde torpedos SMS até Google *Earth/Maps*, *Wikipedia*, *e-mail* e *hashtags*. Esse vídeo, portanto, suscita o debate sobre os diferentes recursos, as relações transmidiáticas possíveis e as diversas linguagens combinadas e misturas para a produção de significados da narrativa mundialmente conhecida. Aqui, os autores dão destaque para a discussão acerca das diferentes linguagens (semioses), configurando, assim, uma discussão típica do campo dos multiletramentos, explorando as imagens (analógicas, digitais, estáticas e em movimento), os sons, os gestos etc. como linguagens que carregam significados tão importantes quanto a linguagem verbal. Para tanto, há um exercício de comparação entre textos que poderiam circular em uma aula de História. Uma versão é o texto escrito (como se fosse uma citação de livro didático) e a outra versão é “o mesmo texto” como se fosse um trecho da aula oral de um professor, ou seja, transcrito da fala. O objetivo é mostrar como a transcrição direta do oral (sem adequação para as normas da língua na modalidade escrita) dificulta a compreensão, exatamente porque ao fazer a transferência direta da fala para a escrita, muitos elementos são perdidos, o que causa dificuldade na compreensão da informação e truncamento textual. Abaixo, mostramos trechos dos exemplos disponibilizados aos professores:

o que é uma revolução... uma revolução significa o quê? Uma mudança... de classe... em assumindo o poder... você vê por exemplo... a Revolução Francesa... o que ela significa? Nós vimos... você tem uma classe que sobe... e outra classe que desce... não é isso? A burguesia cresceu... ela ti / a burguesia possuía... o poder... econômico... mas ela não tem prestígio social... nem poder político... [Trecho transcrito com a intenção de manter algumas marcas de oralidade, tais como pausas, repetições e orações inacabadas, para representar a **modalidade oral da língua**.] (BRAGA; BUZATO, 2012, p. 16)

Revolução significa mudança de classe no poder. No caso específico da Revolução Francesa, a classe que tomou o poder foi a burguesia, que desde o século XV possuía o poderio econômico francês, mas não o político, e tampouco o prestígio social. [Trecho da versão elaborada de acordo com a **modalidade escrita da língua**.] (BRAGA; BUZATO, 2012, p. 17)

---

<sup>7</sup> Cf. o vídeo em: <[https://www.youtube.com/watch?v=tgtnNc1Zplc&feature=player\\_embedded](https://www.youtube.com/watch?v=tgtnNc1Zplc&feature=player_embedded)>. Acesso em: 22 jun. 2016.

Esse e outros exemplos (de textos ditados) são elencados para mostrar ao professor como o fenômeno da **remediação** é anterior às tecnologias digitais, nós é que talvez nunca paramos para prestar atenção. No final do tópico, o conteúdo aponta as questões culturais como essenciais ao estabelecimento e compreensão das diferentes linguagens. Há aqui, mais uma discussão típica do campo dos multiletramentos: a associação das diferentes linguagens com as questões culturais locais ou globais. Os autores exploram questões relativas a gestos (sinal de OK/tudo bem) em português e em inglês norte-americano e às formas/sinais de rir nos meios digitais ou nas mensagens de textos (“rsrs”, “hehe”, “kkkk”). Outras questões que aprofundem a discussão sobre diversidade cultural, no entanto, não são abordadas ainda.

Chamamos linguagens porque as convenções de sentidos são específicas de cada recurso expressivo explorado pelo meio/linguagem e variam de cultura para cultura. Por exemplo, no Brasil, se as coisas estão acontecendo de acordo com o previsto, fazemos um sinal de positivo. Já a cultura americana para expressar o mesmo sentido, usa o sinal de OK, que até recentemente era interpretado como um gesto ofensivo no Brasil. (...) Ou seja, essas convenções mudam de um grupo cultural para outro. Mudam historicamente e também mudam o seu sentido na passagem de uma mediação (mídia) para outra. O exemplo dos “smiles” ilustra bem a questão. Na mídia digital, em contextos de uso como e-mails e chats, essa representação gráfica passou a ser usada como uma função que não existia antes: ela registra em interações informais escritas, que a pessoa está, por exemplo, brincando ou sendo irônica. Tal função é também representada por formas escritas que buscam mostrar, de modo mais onomatopaico, o som de risos (“hehehe” ou “rsrsrs” ou “kkkk”). (BRAGA; BUZATO, 2012, p. 19)

O Tema 1 termina com uma atividade autocorrigível, com respostas fechadas (estilo “verdadeiro ou falso”) e de checagem de conteúdo. Os professores devem apontar sua resposta com o cursor do *mouse* para que a janela *pop-up* se abra e mostre a resposta (correto/incorreto) e a respectiva explicação, semelhante ao exercício do Tópico 1, descrito anteriormente. As três perguntas exploram: a diferença entre texto oral e escrito; se informalidades do linguajar são “marcas de oralidade” que atrapalham o texto escrito; e se materiais impressos facilitam mais o estudo do que textos da internet. Assim, o tema termina com a seguinte definição de remediação:

Dada a especificidade das linguagens para cada meio, a remediação ou a passagem de um texto de um meio para outro (oral para escrito, escrito no papel para a da tela), envolve sempre um processo de retextualização. Dominar as normas e entender as convenções de sentido que regem as diferentes semioses ou linguagens é necessário para sermos leitores e produtores críticos. (BRAGA; BUZATO, 2012, p. 21)

Concluímos, pois, que no Tema 1, a disciplina restringe-se à abordagem de questões e de práticas próprias dos letramentos convencionais, da *Web 1.0* e da multiplicidade de linguagens/semioses, ainda que apenas de modo superficial. Há várias referências a objetos da *Web 2.0* e referências, inclusive, ao termo e sua definição, porém, não há, ainda, exploração das práticas e dos letramentos novos e típicos da mentalidade 2. Não há também saberes mais elaborados sobre a diversidade cultural, característica crucial da Pedagogia dos Multiletramentos.

#### 4.1.2 Tema 2: A linguagem nos/dos novos meios

O Quadro 11 mostra a organização do Tema 2 e os conceitos explorados em cada tópico. Podemos reparar, de antemão, que o Tema 2 dá um salto qualitativo largo com relação ao Tema 1, pois passa a explorar conceitos mais complexos relacionados diretamente às tecnologias digitais mais recentes e modernas.

**Quadro 11** – Tema 2 “A linguagem dos/nos novos meios” e conceitos explorados

| LP-005 “Multiletramentos, Linguagens e Mídias” |                                                         |                                                                                                                                                                |                                                                                                                                 |
|------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Tema 2</i>                                  | <i>Tópicos</i>                                          | <i>Principais conceitos/termos</i>                                                                                                                             | <i>Tarefas</i>                                                                                                                  |
| <b>A linguagem dos/nos novos meios</b>         | 2.1 Fundamentos da CMC                                  | Comunicação Mediada por Computadores (WWW); Propiciação; Internetês                                                                                            | Autorreflexão instigada por perguntas sobre o uso de computador; Atividade autocorrigível 2 (múltipla escolha); Diário de Bordo |
|                                                | 2.2 Interatividade, hipertextualidade e multimodalidade | Interatividade; Hipertextualidade; Multimodalidade; Web 2.0; Gêneros multimodais; Gêneros digitais; Mentalidade industrial (1); Mentalidade pós-industrial (2) | Atividade dissertativa 2                                                                                                        |
|                                                | 2.3 Gêneros digitais                                    | Gêneros digitais; Cultura escolar; Cultura digital; Suporte; Serviço                                                                                           | Atividade autocorrigível 3 (múltipla escolha); Diário de Bordo; Ampliando o conhecimento (sugestão de textos, vídeos e filme)   |

O Tópico 1 do Tema 2 é “Fundamentos da CMC”. A introdução ao tópico se dá por meio de um vídeo produzido por um aluno da Universidade do Tocantins que satiriza o uso exagerado de computadores nas atividades cotidianas, como café da manhã em família ou a

vida conjugal de um casal.<sup>8</sup> Em seguida, na seção “Mãos à obra”, os cursistas se familiarizam com o termo CMC e discutem os diversos recursos de trocas de mensagens por internet. Os autores atribuem que a própria WWW é uma forma de CMC e sua evolução é constante e rápida. Esse assunto traz à tona muitos objetos da *Web 2.0*, alguns um pouco mais da transição (*Web 1.0 – Web 2.0*), ainda fortemente ligados à *Web 1.0*, como o caso dos *blogs*, outros com características mais inovadoras e distantes dos letramentos convencionais, como o *Twitter*. Contudo, mais uma vez, os objetos são apenas citados, não há exploração de suas características.

A rigor, a própria WWW pode ser considerada uma forma de CMC, embora o termo costume nos trazer à mente outros programas e serviços específicos da Internet, tais como *e-mail*, *mensagens instantâneas*, *SMS* (torpedos), *chat* e *blog*.

Uma das características mais importantes da CMC é a velocidade com que ela continua evoluindo. Além disso, formas até então distintas de CMC estão constantemente se reinventando ao se articularem umas às outras. Um exemplo disso é o famoso *Twitter*, do qual se fala muito hoje na TV e no rádio. Trata-se de uma rede social que funciona por meio de uma fusão entre blog e mensageiro instantâneo. (BRAGA; BUZATO, 2012, p. 26)<sup>9</sup>

Dando sequência, os autores trabalham com os padrões de interação (temporalidade) e o número de interlocutores, apresentando uma tabela com exemplos de formas de CMC que correspondem às diferentes combinações entre comunicações síncrona e assíncrona e “de um para um”, “um para muitos” e “muitos para muitos”, destacando que as mensagens podem ser predominantemente verbais em alguns casos, contudo, sempre com possibilidades de multiplicidade de semioses por meio de imagens e vídeos anexados, *emoticons* e mesmo *links* para fotos, músicas etc. Essa discussão é continuada com outros exemplos de comunicação em diferentes meios, como por exemplo, o alfabeto aeronáutico e o internetês.

<sup>8</sup> Cf. o vídeo em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5HzpLEFzJyU>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

<sup>9</sup> As palavras que estão destacadas em *itálico* e com sublinhado eram *hiperlinks*/hipertexto no material original (conteúdo ambientado). Todos direcionavam à plataforma da Wikipedia, para o verbete correspondente.

Veja no quadro abaixo como ficariam classificadas algumas das formas mais populares de CMC em uso hoje:

|                    | Síncrona                                                                                                           | Assíncrona                                                          |
|--------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| Um-para-um         | <i>Chat</i> do mensageiro instantâneo (entre duas pessoas apenas)                                                  | <i>E-mail</i> (entre duas pessoas apenas)                           |
| Um-para-muitos     | <a href="#">Transmissão ao vivo</a> <sup>75</sup> via <i>Web</i> (ou " <a href="#">streaming</a> " <sup>76</sup> ) | <i>Podcasts</i> (veja <a href="#">como funciona</a> <sup>77</sup> ) |
| Muitos-para-muitos | <i>Chat</i> coletivo                                                                                               | Fórum (veja um <a href="#">exemplo</a> <sup>78</sup> )              |

Também com relação às modalidades e mídias utilizadas, essas classificações são limitadas. Podemos pensar, por exemplo, que *e-mail* e *chat* são basicamente formas de CMC baseadas em **texto**. Porém, nada impede as pessoas de anexarem arquivos de áudio e vídeo a seus *emails*, ou de enviarem *links* para fotos ou músicas durante seus *chats* e também de usarem [emoticons](#)<sup>79</sup>.

**Figura 13** – Algumas das formas mais populares de CMC

Fonte: Braga e Buzato (2012, p. 27)

Na seção “Colocando conhecimentos em jogo 3”, há um vídeo explicativo sobre o internetês e o conteúdo é todo voltado para discutir a comunicação por meio do internetês e conceituá-lo como um uso especial da língua, uma adequação da língua ao meio no qual circula.<sup>10</sup> Há uma sugestão de atividade para o professor trabalhar o internetês com seus alunos. A finalização do tópico se dá por meio de uma atividade autocorrigível de múltipla escolha para checagem de conteúdo. Mais uma vez, as explicações sobre cada item estão em janelas *pop-up* e estão classificadas como alternativas certa (apenas 1) e erradas.

O foco na CMC, que surge a partir de um protótipo do e-mail nos anos 1960<sup>11</sup>, reflete a natureza multissemiótica da comunicação e explora algumas possibilidades da mediação tecnológica. Porém, a CMC é tomada apenas pelo viés da ferramenta e não há discussão voltada à sua concepção como o produto social (RECUERO, s/d), portanto, o material ainda não explora as propiciações da CMC relacionadas aos novos letramentos. O internetês também recebeu relativo destaque, o que tornou clara a tentativa de quebrar as crenças negativas com relação a esse uso da língua. Em resumo, considerando as categorias de análise, este tópico também discute predominantemente elementos típicos da *Web 1.0*.

<sup>10</sup> Cf. o vídeo em: <<http://cameraweb.ccuec.unicamp.br/vídeo/K3BMKNO2YW5O>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

<sup>11</sup> “A CMC surgiu a partir do desenvolvimento do ARPANET, sistema de rede pelo qual os pesquisadores da *Advanced Research Projects Agency*, conectados a um computador por meio do seu servidor local, se comunicavam usando um protótipo de email nos anos 60 (Walker *et al.*, 2009, n.p.). Na época, essa ferramenta já possibilitava a troca rápida de informações escritas entre um grande número de pessoas, encorajando diálogos extensos em qualquer tópico (*National Academy of Sciences*, 1995, n.p.).” (A comunicação mediada por computador e a presença social – PUC-Rio. Disponível em: <[http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20608/20608\\_3.PDF](http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20608/20608_3.PDF)>. Acesso em: 21 mar. 2016.)

O segundo tópico é sobre “Interatividade, hipertextualidade e multimodalidade”. O título já “enumera” três conceitos caros aos letramentos digitais, sejam aqueles mais ligados à *Web 1.0* ou aqueles da *Web 2.0*. A primeira provocação do fórum é o vídeo “*Web 2.0 – A máquina somos nós*”<sup>12</sup>, que trata sobre a revolução da WWW e como nós participamos disso mesmo sem estarmos cientes. O vídeo explica um pouco de linguagem HTML e, no final, cita várias características próprias da *Web 2.0*, sugerindo as mudanças que elas representam nas práticas cotidianas e até então cristalizadas ou “resolvidas”, como *copyright*, ética e estética. Na sequência do vídeo, o tópico traz conceitos muito importantes para a reflexão e apropriação das práticas digitais, como a interatividade – citando Lévy, André Lemos (níveis de interatividade) e Marcos Silva –, cuja explicação explora o fato de que o computador por si só não garante interatividade, porque o mais importante não é a máquina em si, mas a prática, os usos e as atitudes. A citação de Marcos Silva (1998) trazida no material didático aponta claramente práticas típicas da *Web 2.0*:

(i) **participação-intervenção** (por exemplo, quando os internautas mandam perguntas para o comentarista de um jogo de futebol responder ao vivo); (ii) **bidirecionalidade-hibridação** (por exemplo, quando um blogueiro publica um post que poder ser imediatamente comentado ou ‘reblogado’ por outros internautas, tornando-se leitor e ‘emissor’ do post)<sup>13</sup> e (iii) **permutabilidade-potencialidade** (por exemplo, quando consultamos um verbete na Wikipédia, podemos escolher, a cada link que aparece no texto, se vamos prosseguir na mesma página, ou se mudamos a trajetória seguindo o link. (...) todo o texto está potencialmente disponível para que o leitor decida seu próprio percurso (...). (SILVA, 1998 *apud* BRAGA; BUZATO, 2012, p. 34)

Não há, contudo, mais discussão e avanço sobre tais tendências da interatividade, sobretudo, provavelmente por causa do curto espaço e do tempo controlado reservados à disciplina. Em seguida, o conceito de **hipertextualidade** é explicado como o recurso que permite um modo não linear, ou multilinear, de apresentação e de consulta a textos por meio de *hyperlinks*, que funcionam como nós, ou portas de entrada, que levam a outros textos e cuja rede associativa pode ser infinita e gerar inúmeros percursos de leitura/consulta. A inovação da hipertextualidade, segundo os autores, é a perturbação das linhas fronteiriças que antes delimitavam os percursos de leitura e dividiam os papéis de autor e de leitor. Mais uma vez,

<sup>12</sup> Cf. o vídeo em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NJsacDCsiPg>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

<sup>13</sup> Hoje em dia essa prática está muito mais forte por causa do *Facebook* e dos *Tumblrs*.

chegamos a um ponto crucial para o novo *ethos*: as noções de autoria e a perturbação da ordem de recepção, contudo, o assunto não é aprofundado.

Na prática, porém, todo percurso de leitura no hipertexto vai depender apenas em parte da vontade do leitor, já que o construtor dos hiperdocumentos utiliza diferentes tipos de links para implementar padrões de navegação e de estruturação das informações que induzem certos percursos e dificultam outros. Daí a importância do leitor de hipertextos ter os conhecimentos e os recursos técnicos necessários para burlar essas restrições, usando caminhos alternativos, de modo a ter uma interação mais crítica com o texto e poder construir sentidos também alternativos. (BRAGA; BUZATO, 2012, p. 35)<sup>14</sup>

O terceiro conceito explorado de forma central nesse tópico é o de **multimodalidade**. Tal conceito, caro à teoria dos multiletramentos, já foi apresentado anteriormente e aqui é retomado com mais detalhes.

Em Semiótica, a multimodalidade se refere à organização abstrata e sistemática das possibilidades expressivas de recursos materiais específicos (por exemplo, a voz, as imagens, a escrita etc.) para produzir significados nas práticas comunicativas de uma comunidade. Assim, tanto podemos pensar em modalidades como sendo diferentes canais de percepção e transmissão de mensagens, como também nos referimos a modalidades enquanto sistemas de representação disponíveis numa cultura, com suas respectivas gramáticas e possibilidades expressivas. Multimodalidade, portanto, seria a integração de duas ou mais modalidades para a expressão de discursos em um contexto cultural qualquer. (BRAGA; BUZATO, 2012, p. 36)

É importante destacar a predominância de uma linguagem epistêmica e com determinado nível de cientificidade principalmente a partir desse tópico. Ora, espera-se pois que um material de estudo acadêmico (formação em nível de pós-graduação *lato sensu*) apresente esse tipo de abordagem discursiva. No entanto, destacamos que enquanto anteriormente havia uma preocupação aparentemente um pouco mais técnica, de fazer o professor compreender as ferramentas (CMC, por exemplo), agora, o foco é a compreensão e apreensão de conceito teóricos e de relevância científica, como multimodalidade e novos letramentos. Há, pois, um deslocamento de modalizações discursivas: de **deônticas** – aquilo que é possível fazer (poder fazer; dever fazer) com as ferramentas e propiciações técnicas –

<sup>14</sup> As palavras que estão destacadas em itálico e com sublinhado eram tipos de hipertexto no material original (conteúdo ambientado). Ao passar o cursor do *mouse* em cima das expressões, uma janela *pop-up* abria com informações sobre os termos (em ambos os casos, fonte bibliográfica para mais informações sobre o assunto).



para **epistêmicas** – aquilo que se sabe fazer ou sabe que é e/ou ainda que se acredita fazer (saber fazer; crer fazer; crer ser; saber ser).

Ao tratar de multimodalidade, o material toca novamente na questão da cultura, mas não desenvolve o termo e sua significação para uma teoria dos multiletramentos. A discussão avança, então, para a discussão sobre os gêneros discursivos multimodais. Alguns exemplos de gêneros multimodais cotidianos são elencados: fotos jornalísticas, cenas de filmes, debate face a face. Em seguida, há reflexão sobre a produção e circulação de textos multimodais que são próprios do meio digital e que são descritos, portanto, como **hipermodais** pelas relações estabelecidas com fenômenos como **interatividade** e **hipertextualidade**. De forma breve, os autores explicam que os gêneros digitais circulam por vários espaços e aparelhos, e não apenas no computador, e introduzem as duas características essenciais desses textos: as escritas técnicas e linguagens matemáticas próprias dos dispositivos e “os modos de fazer e de pensar que vão muito além do que ocorre na tela” (BRAGA; BUZATO, 2012, p. 39) – nesse momento, há claramente o trabalho com os **novos letramentos**. Os autores querem mostrar aos professores cursistas o que há de novo nos textos de natureza digital e como eles se diferenciam do trabalho com gêneros convencionais já conhecidos e presentes na escola.

Vamos guardar o “novo” para os gêneros que promovem diferenças qualitativamente significativas na relação dos leitores/produtores com os textos e com as mídias, e que estructurem formas efetivamente novas de pensar e de fazer coisas socialmente relevantes com e nos textos. Não se trata, portanto, de saber ou não usar o computador, ou dominar ou não os gêneros digitais, mas de integrar as novas possibilidades técnicas que o digital nos traz a uma nova mentalidade, uma “mentalidade digital” que, se a escola conseguir compreender e direcionar produtivamente, poderá fazer toda a diferença na vida pessoal e social dos nossos alunos. (BRAGA; BUZATO, 2012, p. 39)

Esse trecho é crucial para o estabelecimento da palavra autoritária de um discurso da modalidade epistêmica: “se a escolar conseguir compreender (...), poderá fazer toda a diferença (...)”. Há o peso do “poder fazer” como possibilidade, mas que também pode ser entendido como consequência da adoção da nova postura. Logo após essa citação, os professores são convidados a analisar um quadro explicativo sobre as diferenças entre as mentalidades “industrial” e “pós-industrial”. O quadro é uma adaptação da tabela de Lankshear e Knobel (2007) sobre as duas mentalidades. Portanto, os professores são apresentados aos novos letramentos mais ou menos na metade da disciplina LP-005. É importante salientar o grande salto qualitativo que esse tópico representa, pois, duas semanas antes, os professores

estavam na fase de “aceitação” das mudanças trazidas pelas tecnologias ao se conscientizarem da natureza tecnológica da escrita alfabética e as mudanças que ela trouxe. O salto concretiza-se quando, antes mesmo de finalizar o Tema 2, os cursistas já passam a refletir mais sistematicamente sobre o conceito de *Web 2.0* e sobre como esses novos modos de conceber a comunicação e a construção de conhecimento são configurados pelo digital.

O Tópico 2 é finalizado com a proposta de Atividade Dissertativa 2, de caráter avaliativo. Apesar de as discussões da semana terem sido sobre três conceitos bastante caros à *Web 2.0*, a comanda do exercício está voltada apenas para o conceito de interatividade.

Na Atividade Dissertativa 2, você deverá redigir um texto dissertativo cujo tema é: “O que faz uma aula mais ou menos interativa, com ou sem computador?”. Para isso você deve partir de suas experiências pessoais enquanto professor(a) e enquanto usuário(a) de tecnologias em geral e do conceito de interatividade tal qual ele é formulado nos conteúdos do AVA e também por André Lemos (1997) e Marco Silva (2004) e utilizar as questões abaixo como norteadoras de sua reflexão para, posteriormente, elaborar seu texto (no formato de texto dissertativo e não respondendo questão por questão).

Questões norteadoras:

1. De todos os dispositivos tecnológicos disponíveis na escola hoje (lousa, livro, laboratório, retroprojeto, computador, máquina de Xerox, lousa digital, vídeo, mimeógrafo e assim por diante) quais seriam as mais propícias e as menos propícias à interatividade? Por quê?
2. Sabemos que diferentes meios tecnológicos de expressão e comunicação oferecem diferentes “graus de interatividade”, mas, ao mesmo tempo, que esses graus servem para desenvolver tipos diferentes de relação entre quem fornece e quem recebe a informação, fomentando mais ou menos participação, interferência e opções de caminhos para a recepção e produção dos conteúdos. No caso da relação entre o professor e o aluno, que barreiras e que oportunidades você vê a partir do acesso aos meios digitais na escola? (BRAGA; BUZATO, 2012, Manual do Tutor, Tema 2, p. 7)

Embora o conceito de **interatividade** seja importante para o pensamento na lógica da *Web 2.0*, interatividade sem colaboratividade não necessariamente é nova mentalidade. O conceito de “níveis de interatividade” é muito importante nesse caso e, apesar de a primeira pergunta levar o professor a focar a questão da interatividade no dispositivo, a segunda pergunta, por sua vez, levanta a importância da prática, das ações e das atitudes com relação aos conteúdos e/ou objetos de ensino-aprendizagem. Porém, essa reflexão ainda não está bem pautada na prática do professor. Espera-se que esse passo a mais seja dado na última parte do Tema 2, o Tópico 3 intitulado “Gêneros digitais”.

O Tópico 2 explora questões muito importantes, interessantes e cruciais para o entendimento dos novos letramentos. Contudo, as discussões de tais questões parecem que o tempo todo “batem à porta” e não entram. Os saberes relacionados à *Web 2.0* são construídos

de forma ainda bastante teórica e poucas vezes confrontados com os conceitos de letramentos convencionais ou de *Web 1.0* para que fiquem mais evidentes não apenas as diferenças dos recursos (lousa comum *vs* lousa digital; retroprojetor *vs* computador etc.), mas também as diferenças das mentalidades, dos comportamentos, ou melhor dizendo, do *ethos*. É claro que, no fim das contas, sabemos que são muitas informações e muitas novidades para os professores lidarem “sozinhos” (apenas com a mediação à distância por escrito do tutor) e que, por mais que a *Web 2.0* já fosse uma realidade constante em 2012, muitos professores tinham muitas dificuldades com práticas relativamente simples e típicas da *Web 1.0*, como ter uma conta de *e-mail* ou usar o próprio TelEduc para fazer *download* e *upload* de arquivos.

O Tópico 3, intitulado “Gêneros digitais” propõe abordar o conceito pelo viés da *Web 2.0* ao explicitamente relacioná-lo aos princípios gerais de interatividade, hipertextualidade e multimodalidade (hipermodalidade) (cf. Manual do Tutor, Tema 2, p. 8). Para tanto, a discussão inicia com um vídeo de animação que mostra duas situações: primeiro, a professora “tomando” a tabuada das crianças na lousa normal e, em seguida, após o anúncio do diretor de que a escola ganhou computadores para modernizar o ensino, a mesma professora utilizando o computador para projetar a tabuada no quadro e realizar a mesma tarefa que realizava antes<sup>15</sup>. Baseados nesse exemplo, os autores levam os cursistas a refletirem acerca da incompatibilidade entre a cultura escolar e a cultural digital, destacando que a organização cultural se dá por meio de gêneros discursivos, daí a importância dos estudos voltados aos gêneros digitais.

Você talvez tenha concluído que o problema está além das metodologias, ou seja, está relacionado ao plano mais amplo e abstrato da cultura. Em outras palavras, deve estar havendo, nesses casos, uma incompatibilidade entre a *cultura escolar* e a *cultura digital*. Como todas as culturas se organizam por meio de gêneros discursivos e, como já sabemos muito sobre os gêneros escolares, vale a pena também entender as especificidades dos gêneros digitais. (BRAGA; BUZATO, 2012, p. 42)<sup>16</sup>

A primeira parte do tópico é dedicada à explicação da diferença entre um gênero digital e um serviço de internet ou programa de computador. Trata-se de uma explicação bem

<sup>15</sup> Cf. o vídeo em: <[https://www.youtube.com/watch?v=IJY-NIhdw\\_4&feature=player\\_embedded](https://www.youtube.com/watch?v=IJY-NIhdw_4&feature=player_embedded)>. Acesso em: 23 fev. 2016.

<sup>16</sup> As palavras/expressões que estão destacadas em itálico e com sublinhado eram *hyperlinks*/hipertexto no material original (conteúdo ambientado). Ambas as expressões direcionavam a páginas que continham uma descrição com explicação sobre as expressões. Os links são, respectivamente: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Cultura\\_escolar](https://pt.wikipedia.org/wiki/Cultura_escolar)> e <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Cultura\\_digital](https://pt.wikipedia.org/wiki/Cultura_digital)>. Acesso em: 22 jun. 2016.

técnica sobre serviços como páginas da *Web*, correio eletrônico, acesso remoto, *download* e *upload*, mensagens instantâneas etc. e como esses serviços (que podem ser materializados como *blog* ou *chat*, por exemplo) apenas viabilizam a circulação de diversos gêneros e não se configuram como gêneros em si. Toda a reflexão é, claramente, pautada em letramentos convencionais e usos da internet na lógica da *Web* 1.0. Vemos que há uma quebra no andamento da discussão tal como ela havia sido tratada na semana/tópico anterior, pois o conteúdo se volta para uma visão mais estável e delimitada da internet: individual e com práticas de produção e recepção bem estabelecidas e fechadas.

Quando citamos o nome de um gênero discursivo, muitas vezes já estamos definindo também seu suporte, além do meio ou serviço associados ao mesmo nome. Por exemplo, falar em carta pessoal, que um dos gêneros epistolares, implica falar de um documento impresso (ou manuscrito) sobre o papel que será entregue pelo serviço postal. (...)

A Internet é, antes de mais nada, um conjunto de serviços prestados por redes de computadores especializados, chamados servidores. Dentre os serviços oferecidos aos seus usuários estão páginas da web, correio eletrônico, transferência de arquivos (*download* e *upload*), acesso remoto, mensagens instantâneas, compartilhamento de arquivos, entre outros. Assim, quando falamos em *e-mail*, *chat* e *blog*, de forma genérica, a princípio estamos definindo apenas um serviço de Internet que viabiliza a circulação de diversos gêneros. (BRAGA; BUZATO, 2012, p. 44)

Ao introduzir o tópico de gêneros discursivos para explorar os gêneros digitais, os autores optam por uma abordagem mais tradicional, voltando a exemplos e discussões pautados em gêneros próprios dos letramentos convencionais e da *Web* 1.0. Confirmamos essa postura na sequência, quando o foco passa a ser o *blog*.

O material explica brevemente o surgimento do *blog* e a atual configuração desse serviço (exemplos: *blog* grupal autorreflexivo, *blog* jornalístico individual) e, ao mesmo tempo, como gêneros diferentes circulam por causa desse recurso. Na sequência, a atividade autocorrigível explora esses serviços e suas características por meio do questionamento aos professores a respeito de afirmações “corretas” ou “incorretas” e explicações por meio de janelas *pop-up*, como de costume.

De modo geral, o Tópico 3 focaliza seus conteúdos na explicação entre o que são serviços e/ou programas de computador/internet e o que são gêneros digitais propriamente ditos. No final do tópico, há uma retomada do conceito “gêneros discursivos” (com referência a Bakhtin) para estabelecer teoricamente quais as características dos gêneros digitais.

Gêneros digitais são ferramentas semióticas e cognitivas que permitem às pessoas engajarem-se ativamente na cultura digital. Se a escola não se ocupar desses gêneros, mesmo à custa de algum atrito entre a cultura digital e a cultura escolar, quem mais garantirá que os novos modos de pensar e de fazer que vêm atrelados a essa cultura possam ser utilizados a favor do crescimento pessoal do aluno e em benefício da comunidade em que a escola está?

(...) os gêneros digitais não podem ser vistos fora das esferas e situações concretas de produção dos enunciados, ou seja, que não se pode abordar gêneros digitais como se fossem receitas formais ou conteúdos descritivos, mas levando os alunos a usarmos em situações concretas de enunciação. (BRAGA; BUZATO, 2012, p. 47)

O Tópico 3, portanto, encerra o Tema 2 “A linguagem nos/dos novos meios”. Concluímos que o Tema 2 é bastante teórico e toca em questões e conceitos muito importantes, especialmente no âmbito do uso de tecnologias: questões de *Web 1.0* e *Web 2.0*. No que diz respeito às questões de multiletramentos, o tema explora bem o conceito de multimodalidade, porém, diversidade cultural é ignorado. Há um predomínio de modalizações epistêmicas que configuram o posicionamento de palavra autoritária, exercido pelo material em consonância com o projeto RedeFor elaborado pela SEE/SP.

O Tema 3, composto por mais três tópicos, é a última “unidade” da disciplina e se propõe a aprofundar a discussão teórica do Tema 2 ao anunciar a abordagem do “como” trazer os gêneros digitais e os novos letramentos para a escola.

#### **4.1.3 Tema 3: Novos Letramentos no contexto escolar**

O Quadro 12 a seguir mostra a organização do Tema 3 e os conceitos explorados em cada tópico. A coluna dos “principais conceitos/termos” sugere que há uma tentativa de estabelecer um diálogo entre conceitos/questões mais tradicionais (concepções de letramentos, direitos autorais, por exemplo) e conceitos/questões próprios das novas práticas (novos letramentos, mudanças nos modos de ler e produzir, práticas digitais na escola, para citar alguns exemplos).

**Quadro 12** – Tema 3 “Novos letramentos no contexto escolar” e conceitos explorados

| <b>LP-005 “Multiletramentos, Linguagens e Mídias”</b> |                                                                                     |                                                                                                                                  |                                                                |
|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| <b>Tema 3</b>                                         | <b>Tópicos</b>                                                                      | <b>Principais conceitos/termos</b>                                                                                               | <b>Tarefas</b>                                                 |
| <b>Novos Letramentos no contexto escolar</b>          | 3.1 Letramentos digitais: conceito, escopo e diversidade                            | Letramentos; letramentos digitais; Novos Letramentos; multiletramentos; letramentos multissemióticos; Plágio (direitos autorais) | <b>Fórum 2;</b><br>Encontro Presencial na Escola;              |
|                                                       | 3.2 Novos Letramentos na escola: da pedagogização à apropriação crítica             | Apropriação tecnológica; Práticas digitais na escola                                                                             | Atividade autocorrigível 4 (múltipla escolha); Diário de Bordo |
|                                                       | 3.3 Concretizando propostas de multiletramentos na escola: alguns caminhos práticos | Mudanças nos modos de ler e produzir; Ambiente x ferramenta x gênero; Escrita colaborativa                                       | Atividade autocorrigível 5 (múltipla escolha); Diário de Bordo |

A primeira semana do Tema 3 conta com uma leitura obrigatória, o artigo de David Buckingham “Cultura digital, educação mediática e o lugar da escolarização”, de 2010. Além da tarefa da leitura, é também no Tópico 1, cujo título é “Letramentos digitais: conceito, escopo e diversidade”, que está inserido o Fórum de Discussão 2.

O “Ponto de Partida” do Tópico 1 é convidar o professor para assistir ao vídeo que faz um *mashup* com falas do ex-presidente dos Estados Unidos, George W. Bush, para construir a simulação de Bush cantando a música “Imagine”, de John Lennon, enquanto as imagens alternam-se entre cenas do ex-presidente discursando e cenas/fotos de zonas de guerras<sup>17</sup>. Esse *mashup* é utilizado como argumento dos autores com relação ao fato de que não somente a leitura e a escrita convencionais têm potencial para a formação cidadã – os objetos digitais também podem contribuir para esse objetivo, uma vez que já é consenso que o domínio de letramentos digitais é útil acadêmica e socialmente. A preocupação dos autores é conduzir a reflexão para as diferenças entre o que são letramentos tradicionais apenas “transferidos” para o computador, o que são letramentos digitais e quando são efetivamente novos letramentos.

Para isso, o “Colocando os conhecimentos em jogo 1” retoma o conceito de letramento(s) no sentido “tradicional”, isto é, letramentos convencionais, “da letra” e da era do impresso ou diretamente relacionados às práticas convencionais da lógica do impresso. Essa explicação é a base para mostrar ao professor cursista as diferentes naturezas dos letramentos disponíveis via computador e, principalmente, a diferença entre alfabetização digital e letramentos digitais.

<sup>17</sup> Cf. o vídeo em: <[https://www.youtube.com/watch?v=7gOUV\\_h\\_-eo&feature=player\\_embedded](https://www.youtube.com/watch?v=7gOUV_h_-eo&feature=player_embedded)>. Acesso em: 23 jun. 2016.

Como fica, então, o letramento digital? Antes de mais nada, no plural: não se pode dizer que paquerar no MSN, fazer um *mashup* de vídeo e entregar o imposto de renda via Internet são um letramento só, já que cada caso remete a um contexto e um objetivo diferentes dos demais. Falamos, assim, em letramentos digitais. (BRAGA; BUZATO, 2012, p. 56)

Assim, “alfabetização digital” é trazido como um conceito que expressa apenas a metáfora de saber usar um computador (por exemplo, ligá-lo, compreender os ícones etc.), enquanto que letramentos digitais são “práticas sociais em que usamos o meio digital e a linguagem digital, para propósitos específicos, em contextos específicos” (BRAGA; BUZATO, 2012, p. 56). A questão dos letramentos digitais é intimamente relacionada à cultura digital, cujas ações são executadas coletivamente e em rede, sob a lógica da mentalidade digital. Os autores citam, mais uma vez, Lankshear e Knobel (2007) e suas designações para a definição do que são novos letramentos.

Novos letramentos são, a rigor, aqueles que exploram as particularidades do meio digital para dar existência à mentalidade digital, ou seja, letramentos que enfatizam a participação e não a autoria individual, o conhecimento distribuído e não o centralizado, a partilha de conteúdos, a experimentação, a troca colaborativa, a quebra criativa de regras e o hibridismo em lugar da difusão de conteúdos, do policiamento das regras e da valorização da pureza (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007). (BRAGA; BUZATO, 2012, p. 56)

Vários conceitos da *Web 2.0* estão ali: conhecimento distribuído, partilha de conteúdos, experimentação, troca colaborativa, quebra criativa de regras, hibridismo. O conceito está bem delineado, porém, com exceção do *mashup* “Imagine this”, ainda não há exemplos ou discussões práticas sobre essas novas práticas.

Na seção “Colocando os conhecimentos em jogo 3”, o conceito-chave é multiletramentos. Aqui, o termo é usado não no sentido atribuído segundo a Pedagogia dos Multiletramentos, mas sim como sinônimo de letramentos múltiplos, porém, com uma ressalva de que multiletramentos “faz referência, também, à variedade de linguagens, modalidades semióticas e mídias envolvidas nesses letramentos, variedade que podemos, alternativamente, designar pelo termo letramentos multissemióticos” (BRAGA; BUZATO, 2012, p. 57).

Partindo da premissa de que os letramentos digitais são parte dos letramentos múltiplos, os autores trazem um exemplo hipotético de um *remix* digital em vídeo para explicar um objeto cultural construído a partir de um novo *ethos* e, portanto, entendido como um objeto

típico dos novos letramentos. No exemplo, um jovem faz o *download* de um filme qualquer considerado um clássico cinematográfico e *remixa* algumas cenas fazendo com que os personagens digam frases e trechos de canções de *rap* utilizando a técnica de redublagem. Todo o trabalho é feito por meio da conexão na WWW, com ferramentas digitais e com colaboração de colegas mais experientes na elaboração de vídeos e de *remixes*. O vídeo – hipotético –, uma vez publicado, poderia ser compartilhado, comentado, e até motivar um outro jovem de qualquer lugar do Brasil ou do mundo a fazer um vídeo-resposta, ou, ainda, poder-se-ia supor ser que o vídeo virasse objeto de pesquisa de um aluno de pós-graduação ou de um professor universitário. Essa situação fora imaginada para ilustrar várias características próprias dos novos letramentos operando na lógica da *Web 2.0*, além de explorar a hibridação de culturas – cânone (filme clássico) e popular (*rap*). Sobre tal “mistura”, os autores não exploraram a questão da diversidade cultural, mas sim direcionaram a discussão para a questão do plágio, isto é, o fato de o jovem ter produzido um objeto baseado no “recorta e cola” de partes de outros textos/objetos e, por isso, na escola, por exemplo, poderia ser punido por ter cometido plágio/cópia e até mesmo acusado de falta de criatividade para criar algo “original”. Assim, o foco aqui é o conflito cultural entre letramentos escolares e letramentos digitais: os sentidos são diferentes, a lógica é diferente, o *ethos* é outro. Confrontar essas suas culturas é confrontar as duas mentalidades que distinguem os letramentos convencionais dos novos letramentos. Ao final do tópico, a posição dos autores é a seguinte:

Concluimos que novos e antigos (multi)letramentos, ao se encontrarem na escola e na vida, podem gerar transformações produtivas, mas também choques culturais, que nos desafiam a encontrar pedagogias, posturas e mecanismos de negociação igualmente novos e transformadores, em face dos novos (multi)letramentos. (BRAGA; BUZATO, 2012, p. 60)

O confronto entre **cultura escolar** e **cultura digital**, que é abordado no fechamento do tópico é o tema central da atividade da semana: o Fórum de Discussão 2. Como apresentamos no Capítulo III, o Fórum 2 explora as possibilidades de trabalhos em sala de aula que promovam a hibridização das culturas escolar e digital de maneira produtiva, em ações que promovam sentidos e construção de aprendizagem sem forjar uma integração forçada ou incoerente.

A proposta do fórum sugere, com base em um artigo da revista *Época* sobre educação e tecnologia, algumas atividades escolares que envolvam uma ação típica da cultura escolar (como escrever o relatório de uma visita ao museu ou aprender conceitos matemáticos)



e uma ação típica da cultura digital (como usar uma câmera digital ou a internet para buscar informação). Dentre os cinco exemplos de combinações “escola + digital” (ver transcrição completa nos Capítulos III e V), há alguns aparentemente incoerentes, como levar o *laptop* para o museu, e outros como gravar uma receita da mãe para aprender pesos e medidas, que parece subutilizar a prática digital. A proposta do fórum será mais bem discutida no Capítulo V, contudo, devemos destacar que, de acordo com o Manual do Tutor, não há uma resposta rígida e fechada sobre quais dos cinco exemplos é mais ou menos “infeliz”. Os objetivos aqui giram em torno da reflexão de quais ações avançam em direção às novas práticas de letramentos (digitais, portanto) e quais fazem uma hibridação forçada e que não propiciam um trabalho significativo nem na perspectiva dos multiletramentos tampouco na perspectiva dos novos letramentos. Todos os exemplos são com base no programa Um Computador por Aluno (UCA), que era o tema da matéria da revista, por isso o dispositivo escolhido para todos os exemplos é o *laptop*. O Fórum 2 encerra as atividades avaliativas à distância da disciplina LP-005.

O Tópico 2 “Novos letramentos na escola: da pedagogização à apropriação crítica” parece voltar-se com mais força à apropriação das novas tecnologias pela escola “na prática”, de modo a conduzir uma reflexão para uma apropriação que vise à formação crítica dos aprendizes. Assim, o primeiro exemplo trazido para discussão é a produção de uma “carta de amor/agradecimento” dada a celebração do dia das mães e cuja experiência foi acompanhada por um pesquisador da área de Linguística Aplicada. Após escreverem as cartas em seus cadernos, a professora “ler e corrigir”, os alunos “passam a limpo” utilizando um programa de edição de textos no computador. Em seguida, imprimem as cartinhas e afixam em um mural no corredor das salas de aula. Os professores cursistas são convidados a refletirem sobre essa atividade dos pontos de vista dos três sujeitos diretamente envolvidos: as professoras, os alunos e as mães. Resumidamente, as professoras consideram que a atividade motivou os alunos e favoreceu o envolvimento da turma, as mães estavam orgulhosas de verem seus filhos utilizando o computador e os alunos gostaram de usar o computador, mas ficaram envergonhados com a intimidade exposta (os colegas das outras turmas tiraram sarro) e alegaram a estranheza da carta impressa, que lembra os documentos escolares mais formais que “levam para a mãe assinar” (BRAGA; BUZATO, 2012, p. 62). Esse caso ilustra uma maneira questionável de uso da tecnologia na escola, principalmente pela natureza estranha, não é uma prática típica nem dos letramentos convencionais, pois uma carta de amor digitada e impressa prejudica o grau de intimidade do gênero, nem da *Web 1.0* tampouco da *Web 2.0*. Essa discussão é muito importante enquanto parte da formação dos professores já que traz à tona questões de apropriação tecnológica e de ensino de gêneros.

O posicionamento dos autores, de certa forma, reforça a discussão proposta no Fórum 2 e tenta aprofundar os saberes teóricos necessários para a elaboração de um plano curricular que considere a apropriação tecnológica de forma crítica e condizente com a lógica do meio digital, ou seja, da mentalidade característica dos novos letramentos ou letramentos digitais. Segundo o material didático:

O termo “apropriação tecnológica” designa um **processo pelo qual um grupo social qualquer entra em contato com uma tecnologia e a transforma em algo seu**. Tal processo tem uma **dimensão individual** e uma **dimensão coletiva**, social. Do ponto de vista individual, pode ser entendido como **internalização** (no sentido vygotskiano) dos modos de pensar e de fazer que acompanham aquela tecnologia e como redirecionamento desses modos internalizados para a ação individual na comunidade. Já do ponto de vista coletivo, a apropriação tecnológica se refere ao processo pelo qual a comunidade **adapta o significado e as funções da tecnologia às suas próprias necessidades, normas e convenções simbólicas** (até onde isso é possível do ponto de vista prático e jurídico); mas também nos diz das mudanças que a presença dessa tecnologia acaba propiciando nos modos de funcionamento da comunidade, caso a comunidade aproveite bem esse momento. (BRAGA; BUZATO, 2012, p. 62, grifo dos autores)<sup>18</sup>

O trecho citado acima vem acompanhado de algumas notas explicativas por meio de janelas *pop-up*, das quais duas merecem destaque. A primeira é sobre o verbo “propiciar”, traduzido do inglês *afford* (substantivo *affordance*) e como seu significado sugere uma contraposição à noção de determinismo tecnológico, isto é, tenta eliminar a ideia de que uma nova tecnologia necessariamente vai “provocar” ou “produzir” uma mudança unilateral e quase imediata no espaço e na comunidade que a adota. *Grosso modo*, chama a atenção dos professores para o fato de que a presença/disponibilidade do computador e da internet no ambiente escolar só poderá, de fato, trazer mudança a partir de um processo de apropriação crítica, que repense também o modelo metodológico do ensino e não apenas as ferramentas e dispositivos em si. A segunda nota explicativa destaca a oportunidade de revisão crítica do funcionamento de um ambiente sociocultural qualquer a partir da “chegada” de uma nova tecnologia. Para construir o argumento, os autores citam Paulo Freire e sua famosa tese sobre a relação da leitura da palavra (ou seja, dominar a tecnologia da escrita alfabética) e da leitura do mundo, sugerindo que o domínio dessas novas tecnologias e novos modos de pensar e de

<sup>18</sup> As palavras/expressões que estão destacadas em itálico e com sublinhado eram hipertexto no material original (conteúdo ambientado). Ao passar o cursor do *mouse* em cima das expressões, uma janela *pop-up* abria com informações sobre os termos.

agir no mundo podem gerar oportunidades de rever criticamente o funcionamento da sociedade, entender melhor velhas e novas normas, ideologias e propósitos.

Como podemos ver, o tópico inicia com discussões bastante voltadas para o conceito de *Web 2.0*. Na sequência, no “Colocando os conhecimentos em jogo 1” os autores desenvolvem sua crítica à atividade da carta do dia das mães, principalmente pela questão da “inapropriação cultural”, levando em conta o modo forçado e irreal com a experiência fora conduzida, seja com relação ao gênero discursivo, ao uso das ferramentas e à própria situação comunicativa. É importante destacar o fato dessa discussão acerca da atividade da carta estar no material apenas na semana posterior ao Fórum de Discussão 2, pois se estivesse antes do fórum, os resultados dos discursos dos professores poderiam ter sido bastante diferentes, pois já estariam mais atentos e críticos com relação a usos pouco produtivos das ferramentas tecnológicas.

Mesmo que, para alguns, a produção de textos que não têm função comunicativa fora dos muros da escola seja aceitável como um letramento “próprio da escola”, dificilmente poderíamos chamar essa experiência de apropriação tecnológica. Seria melhor chamá-la “inapropriação” cultural (tendo em vista a noção de “cultura digital”). Não caberia, por outro lado, simplesmente condenar os professores que idealizaram essa experiência pois, de alguma forma, o que tentaram fazer foi aproximar um letramento novo (digital) de letramentos conhecidos, que têm valor e circulação na comunidade. A pergunta que devemos nos fazer, então, é: como se pode fazer esses letramentos dialogarem entre si sem causar exclusões e distorções? (BRAGA; BUZATO, 2012, p. 63)

É a crítica ao exemplo da carta que desencadeia de forma mais clara e direta a crítica dos autores à inclusão do computador na escola para a reprodução das mesmas tarefas/exercícios que já faziam parte da realidade escolar antes. Certamente, há um nível de inovação quando, em vez de escrever um trabalho escolar a mão, por exemplo, o aluno tem a oportunidade de digitá-lo e editá-lo no computador ou mesmo *on-line*. Porém, como já pontuamos anteriormente, a prática de uso de linguagem não é de todo inovadora, pois ela está fortemente ligada aos letramentos convencionais e funciona dentro da mentalidade industrial, configurando, portanto, letramento da *Web 1.0*.

O nó da questão também está no fato de que o desafio de levar os novos letramentos para a escola não está somente na aquisição de computadores, *tablets*, internet de banda larga ou quaisquer outros dispositivos/recursos. Claro que os recursos materiais são essenciais, contudo, o desafio está também na mudança das demandas educacionais e dos papéis dos

agentes escolares: professores, alunos e comunidade escolar de modo geral. Assim, os autores discutem nas próximas duas seções a importância do papel do professor na promoção do uso tecnológico crítico, bem informado, com “filtros” eficientes para saber lidar com tantas informações e recursos e, não menos importante, eticamente orientado (BRAGA; BUZATO, 2012, p. 67).

Faltando apenas um tópico para encerrar o conteúdo da disciplina, já podemos afirmar que o Tema 3 da disciplina está amplamente desenvolvido com base na teoria dos Novos Letramentos. Em variados momentos, conceitos e ações importantes são explicados e exemplificados, contudo, falta uma coisa importante: a prática do próprio professor cursista. Como mencionamos anteriormente, muitos professores participantes (principalmente da primeira edição do curso) mantinham relações muito básicas com o computador e a internet. Muitos deles não tinham internet em suas casas (ou a tinham na modalidade discada ou a rádio), tampouco conta de *e-mail*. Assim, fazê-los refletir sobre determinadas práticas próprias da *Web 2.0* era um grande desafio, porque muitos deles nunca pensaram nessas produções como gêneros, fenômenos linguísticos e culturais ou objetos de ensino-aprendizagem e isso vai ficar mais claro na análise do fórum, quando vemos as reações e as adesões dos professores com relação à entrada das tecnologias digitais em suas salas de aula.

A Atividade Autocorrigível 4, ao final do Tópico 2, é mais um exemplo de atividade de checagem e revisão de conteúdo, que procura, de uma forma ou de outra, ainda que no seu formato tradicional, contribuir para a reflexão sobre “o que fazer”, “o que mudar” ou “como fazer/mudar”.

À luz do que foi exposto neste tópico 2, escolha, dentre as opções abaixo, aquela que considerada adequada. Justifique sua escolha.

- (1) A escola deve priorizar o ensino de gêneros digitais, pois são esses gêneros realmente importantes na vida dos alunos hoje.
- (2) O professor ainda é a fonte do saber confiável e autorizado e, portanto, não se deve querer que ele perca seu tempo “visitando” com seus alunos outras fontes de saber, menos confiáveis, tais como sítios da Internet.
- (3) A escola precisa parar de teimar em utilizar recursos como “seminários”, “resumos”, “dissertações” e “diários de classe”, porque eles não correspondem à realidade social fora da escola e porque são coisas que um computador pode resolver de modo mais barato e eficiente.
- (4) A apropriação tecnológica na escola deve excluir qualquer tipo de pedagogização dos novos letramentos, caso contrário, haverá uma “inapropriação” tecnológica.
- (5) Nenhuma das afirmações anteriores é totalmente adequada.

(BRAGA; BUZATO, 2012, p. 68)

Essa atividade autocorrigível foi reproduzida para mostrar basicamente duas coisas. A primeira é a tentativa de mais uma vez reforçar ao professor que repense e questione a validade de determinadas crenças, tanto com relação ao ensino tradicional (professor como fonte única de aprendizagem) quanto com relação à entrada das tecnologias digitais (cuja presença não determina o fim das práticas escolares convencionais, como os gêneros seminários e dissertações). A segunda é a impotência da própria atividade ao determinar que a “escolha correta” é “nenhuma das afirmações anteriores é totalmente adequada”. Apesar das explicações, não houve um espaço para, então, construir na ação/exemplificar as “tais práticas pedagógicas” que efetivamente seriam adequadas/apropriadas, não somente a partir das afirmações desse exercício, mas a partir de tudo o que já foi colocado na disciplina até aqui.

É natural, e isso é destacado pelos próprios autores no final na seção “Finalizando” do Tópico 2, que, na tentativa de promover a tão falada “inclusão digital”, a escola incorpore o computador às atividades escolares convencionais que já está habituada e tal ação cause todos os conflitos culturais (entre letramentos convencionais e novos letramentos) discutidos na disciplina até agora e nesta pesquisa. Por isso a discussão de *Web* currículo é importante. A integração de novas tecnologias não poderá ser bem sucedida se não houver problematização do currículo, além das práticas pedagógicas/didáticas. Ao insistirmos em forçar os novos letramentos em currículos de formato tradicional e, muitas vezes, conservadores, corremos o risco de deturpar as práticas, sejam as típicas dos novos letramentos, sejam as típicas do currículo tradicional. As iniciativas de inclusão de letramentos digitais na escola, bem como as iniciativas de formação de professores nessa área necessitam levar em conta que a reestruturação não deve ser apenas de níveis técnico ou de habilidades específicas, mas, de modo mais complexo, as mudanças devem começar pelas concepções de currículo e de ensino.

Finalmente, o Tópico 3 do Tema 3 anuncia o término da disciplina, a última semana. Intitulado “Concretizando propostas de multiletramentos na escola: alguns caminhos práticos”, o tópico derradeiro sugere que demonstrará ao professor como “colocar a mão na massa” e elaborar propostas didáticas para o trabalho com multiletramentos. A pergunta provocadora e que advoga pelas novas preocupações do ensino de língua materna é “Que novas habilidades de leitura e produção nossos alunos precisam desenvolver para participarem das novas possibilidades de comunicação e modos de construção do conhecimento?” (BRAGA; BUZATO, 2012, p. 70) e é por meio dela que os autores anunciam que o tópico contemplará diferentes modos de ler e produzir em algumas ferramentas digitais: ferramentas de busca, *blogs*, *wikis*, *e-mail*, MSN e redes sociais.

Se classificarmos as ferramentas digitais supracitadas nas categorias analíticas que utilizamos no decorrer deste capítulo, teríamos ferramentas de busca, *e-mail* e MSN como típicos da *Web* 1.0, pois estabelecem relações bem próximas e semelhantes a letramentos convencionais. Já as ferramentas *blog*, *wiki* e redes sociais têm características compatíveis com a *Web* 2.0, porém, são as primeiras ferramentas que avançam na direção de novas mentalidades – logo, podemos dizer que estão na “fronteira”, de certa forma, rudimentar ainda.

Na discussão sobre as ferramentas de busca, o foco do conteúdo é o acesso à informação. Segundo os autores, um dos papéis do professor no acompanhamento dos alunos no uso dessas ferramentas é auxiliá-los a filtrar as informações, a separar o que é relevante e confiável. Uma breve explicação sobre o funcionamento das buscas por meio de palavras-chave vislumbra a importância de algumas particularidades na hora de realizar uma pesquisa, como evitar expressões vagas, saber combinar palavras para um resultado mais refinado e saber ser objetivo e realizar uma boa seleção entre as dezenas de opções disponíveis, tendo autonomia para fazer a melhor escolha e não apenas acessar os primeiros resultados. O que averiguamos é que essa parte do Tópico 3 está concentrada em explicar a necessidade de um domínio tecnológico que poderia ser nomeado como próprio de um nível mais avançado de alfabetização digital.

É importante ter clareza de que ferramentas de busca, como o Google, pesquisam na rede a partir de categorias, ou seja, palavras-chave. Basicamente, esse processo pode ser comparado à lógica de organização das antigas “páginas amarelas” das listas telefônicas. (...)

As ferramentas de busca listam as páginas pelo número de acessos. O primeiro bloco de endereços tende a ser o mais consultado, mas nem sempre a informação mais pertinente está entre as primeiras opções oferecidas. As legendas colocadas abaixo do endereço podem ser úteis para orientar a seleção do leitor. Uma vez feita a seleção de um endereço, é importante que o usuário avalie a confiabilidade de sua fonte de pesquisa. Se o site ou a página é de um autor desconhecido, é sempre importante averiguar se ele se identifica, se oferece endereço para contato ou dados sobre as fontes que consultou. Isso pode ser um indício de maior compromisso com a informação que está sendo veiculada. (BRAGA; BUZATO, 2012, p. 73)

Queremos chamar a atenção aqui para o fato de que essas atitudes/reflexões acerca do uso de ferramentas de busca na internet não podem ser consideradas novos letramentos porque, na prática, são as mesmas instruções, ou ao menos muito semelhantes, às que deveríamos seguir quando fazíamos nossas pesquisas nas bibliotecas da escola. Sempre era preciso consultar mais de uma fonte, selecionar livros/enciclopédias recentes e confiáveis,

evitar utilizar textos sem fontes bibliográficas confiáveis ou sem autoria explícita, dentre outros cuidados. Vale destacar, no entanto, que a busca/pesquisa na rede tem sim características que a diferenciam da pesquisa nos livros, mas essas não foram citadas no conteúdo da disciplina. Graças às ferramentas de busca, hoje é possível (e mesmo desejável) gerar um modo diferente de organização e recuperação de informações por meio da *folksonomia*, as famosas *hashtags*. O “tagueamento” dos conteúdos disponíveis na internet por seus próprios usuários cria um fenômeno próprio da *Web 2.0*, que explora a inteligência coletiva e o trabalho colaborativo, bem como fomenta a participação. Esse fenômeno, de certa forma, abala o controle dos conteúdos e assuntos de maior destaque na mídia, porque o controle passa a ser do usuário comum, de qualquer um, e não mais controlável por meio de uma taxonomia ou de um usuário ideal, um moderador. Exemplos clássicos podem ser retirados do *Twitter* toda semana, visto que a rede social tem uma seleção chamada “*Trending Topics*” que destaca as *hashtags* mais utilizadas em tempo real e, na maioria das vezes, consegue dar visibilidade global para assuntos locais, como o exemplo do menino Renê Silva e sua “narração” via *Twitter* das operações da Polícia Militar no complexo de favelas do Alemão, no Rio de Janeiro (MAIA, 2013).

No que diz respeito ao *blog*, ferramenta tratada pelo material na sequência, a discussão começa com a pergunta “é um ambiente, uma ferramenta ou um gênero?” (BRAGA; BUZATO, 2012, p. 74). Para responder essa pergunta, os autores explicam questões como o que seria um ambiente técnico e como são necessárias “ferramentas”, criadas por programadores, para que o ambiente funcione a partir dos comandos que os usuários/produtores executam por meio das interfaces.

Logo, um *blog* pode ser entendido como um ambiente que agrega um conjunto de recursos (ferramentas), que foram adequados para as necessidades de comunicação previstas para esse contexto específico. Essas ferramentas variam dependendo da alternativa escolhida para criar o ambiente e também variam de um ambiente para outro. (BRAGA; BUZATO, 2012, p. 74)

Resumindo, uma boa parte do conteúdo se reserva a definir o que é o *blog*, seus tipos possíveis e, em seguida, explorar os gêneros e recursos que podem compor um *blog* e construir significados: imagens, *links*, vídeos, comentários escritos. A limitação aqui é visível principalmente nos exemplos dos recursos, pois conter imagens, *links*, vídeos e comentários, certamente faz do *blog* um ambiente multimodal/multissemiótico e hipermodal, características que não necessariamente apontam para os novos letramentos. Para ser um *blog* que avança em

direção à nova mentalidade, faltou explorar as possibilidades de trabalhos colaborativos, autoria dispersa, curadoria, algum grau de interatividade com o público, *reblogagem*, dentre outras possibilidades. Não que o *blog* seja o melhor “modelo” de ferramenta da *web* 2.0, como já mencionamos, ele é um recurso que inaugura algumas ações do novo *ethos*, mas não dá conta de grandes mudanças, principalmente porque a colaboratividade é limitada, há sempre um moderador ou um número limitado de colaboradores que podem editar/ter acesso a todos os recursos da ferramenta. Além disso, os *blogs* funcionam por meio de *templates*, com opções de *layout* pré-definidas e com limitações quanto às ferramentas disponíveis, o que impede que o usuário assuma um papel mais elaborado de produtor, pois ele estará sempre submetido às regras e propiciações de um ambiente criado, modificado, atualizado e gerido por outros programadores.

Na sequência, o material trata do caso das *wikis*. Ao explicar a diferença de um texto escrito cooperativamente e um texto escrito colaborativamente, os autores exploram a *wiki* como um ambiente propício à prática de construção de conhecimento de forma colaborativa.

Em ambientes como o *blog*, esse tipo de cooperação pode também contribuir para a expansão de temas específicos. Já ambientes “wiki” criam uma situação que é nova para a construção de textos escritos: a escrita colaborativa.<sup>19</sup> Nesse tipo de escrita, diferentes autores participam do processo de geração e re-escrita do texto. Esse processo, por um lado, traz problemas que não se colocavam para a escrita tradicional como, por exemplo, estilo do autor ou mesmo a própria questão da autoria: quem é o autor de um texto produzido e revisado coletivamente? Por outro lado, é possível pensarmos que a participação coletiva em uma experiência de produção textual talvez seja uma oportunidade privilegiada para a construção do conhecimento, nos moldes previstos pela aprendizagem coletiva e colaborativa. (BRAGA; BUZATO, 2012, p. 75)

A *wiki* mais famosa da atualidade é a Wikipedia, cuja influência cultural é imensurável. É um ótimo exemplo de participação coletiva, tanto na produção quanto na tradução e disponibilização de conteúdos, e uma oportunidade privilegiada de construção de conhecimento no estilo da metáfora “*bottom-up*”, nesse caso, literalmente construído pelos “menos-especialistas”, por usuários que se arriscaram na produção, e que Bruns (2006) chama de *produsuários*. Tal prática é evidentemente característica da nova mentalidade, entretanto, as

<sup>19</sup> Os autores inserem um vídeo explicativo sobre *wiki*. Cf. o vídeo em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jaZESDWmm-c>>. Acesso em: 23 jun. 2016.



*wikis* apresentam questões semelhantes às descritas para o *blog*: há moderação, há seleção de conteúdos, há controle para que não sejam distribuídas informações de caráter duvidoso.

*Blog* e *wiki* são as ferramentas exploradas pela disciplina que estão mais relacionadas à *Web 2.0*. A última parte do Tópico 3 trata de *e-mail*, uma ferramenta que coloca em circulação essencialmente gêneros e práticas relacionados à lógica da *Web 1.0*. Anteriormente, o *e-mail* foi explorado como uma ferramenta de CMC; aqui, novamente, esse foco é retomado, com ênfase no papel da escola em orientar os usos dessa ferramenta em situações formais.

Situações comunicativas mais formais, no entanto, demandam uma maior orientação por parte do professor. Há situações nas quais as trocas comunicativas envolvem diferentes papéis sociais e, nesses casos, as escolhas linguísticas precisam respeitar certos princípios de formalidade. Isso pode não ser evidente para o aluno. Por exemplo, podemos prever uma tarefa escolar que leve o aluno a buscar interlocução com especialistas em áreas específicas de conhecimento, ou a participar de comunidades virtuais mais formais (através da mediação de fóruns, *blogs*, ou participando em certos ambientes como o Orkut ou Facebook). Nesses casos, o aluno precisa ter domínio de língua ou ser exposto, na escola, às escolhas linguísticas adequadas a essa situação de comunicação. (BRAGA; BUZATO, 2012, p. 76)

Além de focar em uma ferramenta típica da *Web 1.0*, a discussão foca no uso da modalidade escrita formal na escrita de *e-mails* ou de textos de outras ferramentas utilizadas sempre para (re)produzir práticas de letramentos convencionais e da cultura valorizada.

A disciplina é finalizada com a Atividade Autocorrigível 5, que questiona os professores sobre quais ferramentas seriam mais adequadas/produtivas para cada situação dada. A seguir, um exemplo, em que se vê, novamente, comentários de cada alternativa, sempre baseados na noção de “correto” e “incorreto”:

O(a) professor(a) discutiu com a sua turma um problema de infraestrutura no sistema de esgoto da comunidade. Como alternativa de ação, incentivou seus alunos a escreverem textos para a Administração Regional, reivindicando melhorias. Qual seria a ferramenta mais adequada? (a) *E-mail*; (b) *Blog* (BRAGA; BUZATO, 2012, p. 77)

Finalmente, averiguamos que a disciplina “acompanha” as características conservadoras próprias do curso RedeFor, conforme discutido principalmente no Capítulo II.

Ao confrontarmos os resultados e discussão sobre a análise do conteúdo da disciplina com a organização do curso discutida no Capítulo II e triangularmos com as informações sobre o projeto RedeFor de formação continuada de professores em exercício, apresentado na Introdução, podemos argumentar que o formato do curso é bastante tradicional e não abre espaço para oficinas práticas, nas quais os professores pudessem ter contato direto com os objetos teorizados e engajarem-se, produzirem, participarem de práticas típicas dos novos letramentos. Tal como configurado, o projeto de curso proposto pela SEE/SP e seu formato de execução – desde as exigências com relação à seleção e organização dos conteúdos e atividades até sua ambientação no TelEduc – são substancialmente conservadores e pautados em um modelo tradicional de formação. Na prática, as ferramentas utilizadas foram escolhidas dentro de um padrão que imita a educação presencial e que pouco explora as propiciações do digital. As ferramentas de interação são limitadas e pouco interativas, o conteúdo foi todo moldado para encaixar nas seções previamente dadas (“Colocando conhecimentos em jogo”; “Mãos à obra”, etc.). Vale enfatizar ainda que o curso RedeFor foi pensado como uma especialização para o ensino da disciplina de Língua Portuguesa e não necessariamente para o tema de integração de tecnologias à sala de aula. Isso posto, podemos afirmar também que a força centrípeta conservadora do curso também é explicada pelo argumento de que os dados indicam que se trata de um curso delineado para o professor, para sua formação enquanto indivíduo e não para sua prática, ou seja, sua formação para a ação.

A disciplina LP-005 foi, sem dúvida, um diferencial e um ganho para o curso RedeFor – como dissemos antes, a disciplina não estava prevista no projeto inicial e foi uma conquista da Unicamp após diálogos com a SEE/SP –, pois explora as possibilidades do ensino de língua pelo viés da integração de recursos tecnológicos e de abordagens pedagógicas que consideram a nova configuração da sociedade conectada. Dadas as limitações do formato do curso (que privilegia, de forma generalizada, práticas de letramentos mais convencionais), podemos concluir que o modo como foi possível abordar o ensino integrado às tecnologias digitais não chegou a provocar no professor reflexões que levassem ao que chamamos de aplicabilidade criativa no Capítulo I. Ao contrário, a análise da disciplina mostrou a predominância de práticas e discussões mais tradicionais, de forma que buscou instruir sobre o que seria uma aplicabilidade apropriada das tecnologias. Para reflexões e discussões mais complexas acerca de currículo e da urgência de *Web* currículos, por exemplo, seriam necessários mais tempo de curso e provavelmente um formato didático-pedagógico diferente, mais aberto, colaborativo, interativo e fluido.

## **CAPÍTULO V**

### **FÓRUM DE DISCUSSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: DISCURSO AUTORITÁRIO, DISCURSO INTERNAMENTE PERSUASIVO E APRECIÇÕES DE VALOR**

Neste capítulo, analisamos o Fórum de Discussão 2 da disciplina LP-005. A pergunta que pretendemos responder com este objeto de estudo é:

- O que os discursos dos professores nos Fóruns de Discussão nos mostram sobre a apropriação dos conteúdos da disciplina e sobre suas apreciações de valor acerca dos saberes teóricos configurados na disciplina?

Para o fórum, traçamos duas etapas de análise: a primeira, fortemente calcada nos princípios da Pedagogia dos Multiletramentos e na teoria dos Novos Letramentos, seguirá reflexões e interpretações em concordância com as do Capítulo IV, com o intuito de revelar o panorama teórico-discursivo das propostas; a segunda, de caráter linguístico-discursivo, é voltada para a descrição e interpretação das apreciações valorativas e os sentidos construídos acerca das apropriações dos conteúdos da disciplina LP-005. Para as interpretações linguístico-discursivas, pautamo-nos nas teorias dialógicas de Bakhtin e na noção de modalização (modalidades de base) como processo discursivo segundo Fiorin (2000) e Neves (2006), principalmente. As camadas não são totalmente distintas, são intercambiáveis, sobrepostas e mantêm relação mútua de construção de sentidos, o que significa que estarão em constante diálogo.

#### **5.1 FÓRUM DE DISCUSSÃO 2: “MULTILETRAMENTOS: ENREDANDO A ESCOLA E A CULTURA DIGITAL”**

O Fórum de Discussão 2 foi proposto na sétima semana da disciplina, na abertura do Tema 3 “Novos Letramentos no contexto escolar”, sendo que o conteúdo de estudos da semana era o primeiro tópico “Letramentos digitais: conceito, escopo e diversidade”. Como complementação dos estudos do conteúdo navegável do Tópico 1, os professores deveriam,

obrigatoriamente, segundo a ementa da semana, ler o texto de David Buckingham, “Cultura digital, educação mediática e o lugar da escolarização” (BUCKINGHAM, 2010).

O conteúdo navegável do Tópico 1 contempla conceitos e definições relacionados aos letramentos digitais e discute a crença de que o uso de novas tecnologias está sempre associado à inovação.<sup>1</sup> A partir do exemplo e da discussão de objetos digitais como *mashups*, os autores do módulo introduzem os conceitos de letramentos (situados), letramentos da cultura digital, novos letramentos, multiletramentos e também os fenômenos de hibridização (que geram os *remixes* e *mashups*, por exemplo), tão caros ao mundo das novas tecnologias e à nova postura da mentalidade digital.

É consenso hoje que a escola precisa capacitar os jovens para o domínio de letramentos digitais que lhes sejam úteis acadêmica e socialmente. Mas, muitas vezes, parte-se da falsa ideia de que os letramentos digitais são letramentos tradicionais “transferidos” para o computador. Com isso, em muitos casos, nem a disponibilidade de computadores na escola faz o desempenho escolar dos alunos melhorar, nem o acesso dos alunos a letramentos digitais fora da escola (em casa e em *lan houses*, por exemplo) permite a representação conceitual e a sistematização didática das possibilidades de uso da linguagem digital. (BRAGA; BUZATO, 2012, p. 54)

É importante retomarmos de forma resumida o contexto dos conteúdos desse primeiro tópico do Tema 3 para contextualização das atividades do fórum. A partir da retomada do conceito de letramentos, no sentido convencional – letramentos da era do impresso/manuscrito, do papel –, os autores vão construindo sistematicamente a explicação de como o uso de uma nova ferramenta não necessariamente culmina na execução de uma nova prática pedagógica/social ou novo letramento. Esse trabalho desenvolvido no Tópico 1 é relevante para a compreensão das postagens no Fórum 2, pois o tema gerador do fórum é justamente a inserção de dispositivos digitais em atividades pedagógicas.

Dada essa contextualização, o enunciado motivador do fórum é o seguinte:

O Fórum de discussão 2 tem como tema “Multiletramentos: enredando a escola e a cultura digital”. O que se espera do Fórum é oferecer aos cursistas a **oportunidade de pensar em maneiras práticas**, mas criticamente informadas, de **integrar letramentos escolares e não-escolares** em suas atividades, de modo que elementos da cultura digital e elementos da cultura escolar possam entrar em um diálogo produtivo, e não em conflito ou em ignorância recíproca.

---

<sup>1</sup> Para mais detalhes, ver Capítulo IV.

Comece considerando esses exemplos de atividades escolares envolvendo multiletramentos mencionados em uma matéria da Revista Época chamada “Meu caderno é um *laptop*”, que saiu em agosto de 2007:

- (a) “Você pode propor uma atividade para que os alunos **gravem, com a câmera embutida do laptop, uma receita da mãe**. Depois, na escola, eles vão usar isso para **aprender pesos e medidas**.”
- (b) “Em uma aula de Geografia, um aluno de 10 anos perguntou à professora por que o sol estava tão quente. Fazia quase 40 graus em Porto Alegre naquele dia. **A professora sugeriu que ele e os colegas investigassem o Sol. Pela Internet, descobriram que a estrela é composta de gases**, principalmente o hélio. Também ficaram sabendo que a Terra girava em torno do Sol, e não o contrário, como as crianças pensavam.”
- (c) “Um exemplo disso foi dado no Dia das Mães. Uma professora de Português pediu para que os alunos **digitassem no computador a poesia que já tinham escrito no caderno**. A equipe de Roseli se dispôs a **criar um blog ou uma ferramenta para publicação coletiva**, pela qual todos pudessem escrever o texto em conjunto.”
- (d) “**Levaram os laptops para uma visita a uma exposição** de tecnologia e arte. Com as máquinas verdes pelos corredores do museu, **fizeram anotações no editor de texto, tiraram fotos e gravaram vídeos com a câmera do notebook**. O material, que será **editado por eles mesmos**, poderá ser visto por todos os alunos da escola no **blog do projeto**.”
- (e) O aluno (...), de 10 anos, conta que nunca se empenhou tanto em um trabalho como na sinopse do livro O Menino Maluquinho, de Ziraldo. Ele preparou sozinho uma **apresentação em Power Point**, no computador. “**Eu sabia que a professora ia projetar** meu trabalho para a sala inteira ver.”

*As questões a serem debatidas no FÓRUM são as seguintes:*

- (1) Qual (quais) desses exemplos de atividades envolvendo multiletramentos teria sido o que melhor “casou” a cultura escolar com a cultura digital? Em qual (quais) deles, o “casamento” foi mais infeliz? Por quê?
  - (2) Em que casos os gêneros digitais foram usados com maior propriedade e em que casos houve distorções que poderiam ter sido evitadas?
- (BRAGA; BUZATO, Manual do Tutor, 2012, grifo nosso)

Como podemos observar, a proposta do fórum é discutir com os professores o embate entre **cultural digital** e **cultura escolar** e refletir sobre quais usos das ferramentas digitais realmente suscitem práticas inovadoras para o ensino, sem meramente repetir práticas escolares tradicionais e cristalizadas. Vale destacar que todos os exemplos contam com o uso do UCA (*laptop* distribuído pelo MEC às escolas públicas pelo programa Um Computador por Aluno), portanto, não há, *a priori*, abertura para a discussão de práticas digitais a partir de outros dispositivos, como *smartphones*, *tablets* ou câmeras digitais.

No Manual do Tutor, os autores afirmam que não há respostas rígidas para os questionamentos do fórum, porém, eles fornecem alguns elementos norteadores para a reflexão e posicionamento do tutor:

Em (a) e (c) não se encontra usos do computador que se encaixem no que chamamos de cultura digital, mas usos imaginados a partir da necessidade de inserir o computador em uma atividade escolar tradicional. Em (e) também se parte de uma atividade escolar tradicional, mas, ao menos, usa-se um programa de apresentação digital para fazer uma apresentação, ou seja, não há uma distorção flagrante. Em (b) e (d) há usos plausíveis do computador (é provável que os alunos, de fato, venham a fazer esse tipo de coisa com computadores e/ou celulares em sua vida social e profissional). Em (b) podemos dizer que a professora deu espaço à interatividade, na medida em que permitiu aos alunos interferirem no polo da emissão, e em (d) os laptops estão servindo a uma atividade colaborativa que vai resultar em produção e divulgação de conteúdo efetivamente público na WWW, algo típico da cultura digital. Do ponto de vista dos gêneros acionados, (a) e (c) são também “estranhos”. Em (c), o que se propõe é uma mera transcrição de um texto escrito à mão para o computador, antes que se pensasse em *Blog*, mas mesmo quando se inclui o *Blog*, fica a dúvida sobre a plausibilidade de alguém publicar um poema para a mãe em um *blog* coletivo. Em (a), talvez se possa argumentar que filmar a receita da mãe aproxime o aluno de um gênero audiovisual (receita culinária na TV), mas, ainda assim, o foco está em “coletar dados” para a introdução de um conteúdo tipicamente escolar, que pouco ou nada tem a ver com o gênero. Já (b), (d) e (e) propiciam o trabalho significativo com gêneros digitais multissemióticos em contexto situado e, se não vão à linha de frente da produção textual digital, como o fazem os remixes e mash-ups, ao menos não distorcem os gêneros e os recursos técnicos envolvidos. (BRAGA; BUZATO, Manual do Tutor, 2012, grifo nosso)

Assim, segundo as reflexões dos autores da disciplina, as atividades que mantêm práticas tradicionais mesmo utilizando a ferramenta inovadora (computador, *laptop*, internet etc.) são uma forma estranha e distorcida do uso de novas tecnologias, pois reduzem as possibilidades de trabalho a meras reproduções tradicionais. Em (b) e (d), os usos são focados em atividades voltadas para a interatividade e colaboratividade, que são conceitos que não se encaixam nos letramentos tradicionais e na prática pedagógica transmissiva e industrial, comum na maioria das escolas há anos. Além disso, (b), (d) e (e) não distorcem os gêneros textuais, pois a forma como esses gêneros entraram na escola está bastante relacionada com a forma como esses gêneros circulam em suas respectivas esferas comunicativas, isto é, a escolarização do gênero obedece, na medida do possível, à autenticidade de sua circulação social e verdadeira.

Já nos exemplos (a) e (c), as práticas são consideradas “estranhas” pelos autores porque o uso da nova tecnologia é um pretexto para o ensino de um conteúdo tradicional. É claro que ensinar pesos e medidas com a gravação de um vídeo de receita pode motivar os alunos e ser uma atividade interessante, porém, o conteúdo, os objetivos pedagógicos, a condução da atividade e o desenrolar das relações de poder entre os agentes do processo são as mesmas da prática tradicional. São as mesmas relações que podem ser estabelecidas com ou sem a filmagem. Não se trata, no entanto, de uma atividade ou iniciativa errada; ao contrário, a questão aqui é que a atividade tem um fim tradicional, que dispensaria o uso de nova tecnologia sem nenhum prejuízo. Em (c), a situação parece mais estranha ainda porque há a distorção do

gênero textual poema. A atividade completa fora desenvolvida individualmente no caderno. O computador entra como mero instrumento de transcrição de texto e divulgação. Porém, mesmo que a divulgação do texto seja em um *blog* coletivo, o trabalho em grupo parece não acontecer, pois a impressão que fica é que cada um divulga seu próprio texto, individualmente, o que é requisito de um gênero como esse, claramente. Finalmente, como os próprios autores apontam, pode-se duvidar da autenticidade da prática de publicar um poema elaborado como homenagem para a mãe em um *blog* escolar coletivo.

A participação dos professores foi satisfatória e interativa, com o total de 33 participantes<sup>2</sup> e 235 mensagens geradas. Ressaltamos que a participação do tutor também tem influência significativa nos comentários dos participantes. Era papel do tutor interagir com os cursistas, manter a discussão “viva” no decorrer da semana e desafiar novas reflexões e discussões a partir dos diversos posicionamentos e exemplos dos cursistas. Conforme desenvolvemos a análise, traremos comentários do tutor para confrontar com os resultados das apreciações dos cursistas.

Ao analisar as respostas dos professores-cursistas às duas perguntas motivadoras da discussão no fórum, o resultado é um tanto diferente da expectativa dos autores do módulo. Destacaremos os resultados com relação às alternativas que mais tiveram repercussão entre os professores (a), (c) e (d).

Para Braga e Buzato (2012), as alternativas (a) e (c) são as menos adequadas por juntarem de forma “forçada” as culturas digital e escolar e por causarem distorções nos gêneros textuais que adotam como objeto de ensino. Em frases como “fica a dúvida sobre a plausabilidade” e “conteúdo que pouco ou nada tem a ver com o gênero”, os autores acionam valores modais da categoria de modalizações aléticas, ou seja, daquilo que “não deve ser”. A modalização aqui atinge os enunciados e “dita” o que é esperado de uma prática didática coerente, e, dessa forma, traça o percurso modal do texto, isto é, do discurso que perpassa toda a disciplina e, portanto, assume o papel de discurso autoritário, de autoridade e de valor.

Dos 33 professores participantes do fórum, 24 emitiram opiniões acerca da alternativa (a), dos quais 17 defenderam que gravar uma receita da mãe para estudar pesos e medidas não é inovador, tampouco necessário, ou seja, não se configura como um uso adequado de tecnologia em sala de aula. Destacamos aqui os comentários considerados mais completos, isto é, que justificavam/desenvolviam o ponto de vista. Dentre as justificativas, algumas se

---

<sup>2</sup> Nem todos os participantes expuseram explicitamente sua opinião sobre todas as alternativas.

destacam por mencionarem a questão da prática pedagógica que utiliza o computador como um acessório, uma tecnologia que apenas concretiza aquilo que já se fazia antes:

“Na minha opinião, no exemplo ‘a’ gravar ou não gravar a receita da mãe não acrescenta nada no aprendizado do conteúdo ‘pesos e medidas’, pois para mim, **parece que o gênero ‘receita’ é utilizado apenas como pretexto para o ensino de um conteúdo**; com uma outra abordagem, creio que a atividade poderia ser mais interessante.”

“Concordo com você, também penso que não houve casamento feliz nos exemplos A e D, **o professor pode trabalhar o gênero receita sem a necessidade de uma gravação**, como você citou existem outras maneiras de ensinar pesos e medidas além das receitas.”

“**Não vejo nessa alternativa uma prática produtiva, pois não há, por parte dos alunos, um envolvimento prático no que se refere ao uso dos multiletramentos que a cultura digital oferece.** Seria mais frutífero, por exemplo, os alunos produzirem seus próprios vídeos, com a orientação do professor, sobre uma experiência com os pesos e medidas e/ou jogos que utilizassem essas medidas com manuais de instruções de uso (áudio).”

“Nestes [casos (a) e (d)], **parece-me que os meios digitais foram usados como uma ‘maquiagem’ e/ou ‘máscara’ somente para deixar transparecer que se fez uso da tecnologia a serviço da aprendizagem.** Talvez de maneira consciente ou inconsciente um uso que sirva como ‘adorno’ e não como uma proposta significativa de aprendizagem por meio dos gêneros digitais.” (grifo nosso)

Nos trechos acima, identificamos alguns valores modais que marcam o posicionamento dos professores: **“parece que”**; **“poderia ser”** (poder ser, modalidade alética); **“concordo”** (crer ser, modalidade epistêmica); **“pode trabalhar”** (poder fazer, modalidade deôntica); **“seria mais frutífero”** (dever fazer, modalidade deôntica); **“usados como maquiagem/máscara”** (não saber fazer, modalidade epistêmica). Podemos observar que há muitas expressões modalizadas para significar sugestões ou mesmo hipóteses, como se o sujeito procurasse, linguisticamente, não se comprometer com uma afirmação incisiva. Esse tipo de postura sugere que o fórum funcionou como um espaço onde os cursistas encontravam a brecha para expor posicionamentos pautados em suas experiências profissionais. Esse tipo de “brecha” é fenômeno crucial para discussão dentro do tema de formação de professores. Segundo Bakhtin (1988[1975]; 2003 [1979]), o signo é um objeto ideológico, tem função ideológica, portanto, representa e organiza a realidade e, dessa forma, materializa valores. Há predominância da palavra internamente persuasiva. Independentemente de os professores estarem tentando acertar a resposta, seus discursos mostram seus interesses sociais, suas crenças (modalidades epistêmicas), suas condutas (modalidade deôntica) e, conforme apontam os



dados, muitas vezes fazem o movimento contrário aos discursos autoritários (palavra autoritária) da academia.

Apesar de as respostas acima estarem “de acordo” com a expectativa dos autores e do tutor, a maior parte das justificativas dos professores, com algumas exceções, não se aproxima da discussão sobre o tipo de abordagem ou as práticas de letramentos envolvidas. Mesmo estando já na sétima semana do curso, os discursos dos professores pouco evidenciam compreensão sobre a necessidade de uma nova postura perante o uso das novas tecnologias, assunto trabalhado principalmente nos Temas 2 e 3 da disciplina, conforme o Capítulo IV. Ao procurar evidências de discursos citados, não demoramos a compreender que muitas postagens revelam a preocupação com um ensino adequado dos gêneros textuais: seja a receita da mãe, ou a sinopse do livro ou ainda o *blog*, considerado por eles um gênero digital, mesmo que na disciplina tenha sido levantada a discussão e explanação de que o *blog* é um serviço e pode ser entendido como ferramenta/ambiente. A preocupação com o ensino de gêneros textuais é, claramente, uma réplica aos textos/discursos predominantes nas universidades e nos demais cursos de formação<sup>3</sup> que se pautam em documentos como os PCN (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Curriculares estaduais de São Paulo (2008).

Na última citação, na qual o participante aponta que o uso da câmera filmadora é apenas uma “maquiagem”, há evidências de que o professor entende que a tecnologia não deveria ser usada apenas, em suas próprias palavras, como um “adorno”. Há aqui uma reflexão sobre o uso da ferramenta apenas como o senso comum de “usar tecnologia”, independentemente do uso que se faz da tecnologia. Além disso, podemos entender essa expressão como uma modalização epistêmica que atribui o valor de “não saber fazer”. Consequentemente, não há prática nova, não há novo modo de aprender, há apenas uma nova ferramenta que não necessariamente traz inovação na concepção de ensino e de aprendizagem.

Se a grande maioria dos professores compartilham da mesma apreciação que os autores sobre a alternativa (a) ser uma combinação pouco adequada das culturas digital e escolar, com relação à alternativa (c), postagem do poema escrito para a mãe em um *blog* coletivo, no entanto, há uma incompatibilidade de valores apreciativos. Dos 20 professores que comentaram a alternativa (c), 18 a consideram como um uso adequado de tecnologia, ou seja,

---

<sup>3</sup> Para citar um exemplo, mencionamos o material do projeto Ensino Médio em Rede, um convênio entre a União, por intermédio do MEC, e o Estado de São Paulo, por intermédio da SEE, que produziu, em 2003, SDs a partir de gêneros textuais, como o Artigo de Opinião, de autoria da Prof.<sup>a</sup> Jacqueline Peixoto. O material está disponível em:

<<http://efp-ava.cursos.educacao.sp.gov.br/Resource/331586,745,D95/Assets/estrutura/arquivos/modulo4/IOC-modulo4-artigo-de-opinioao.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2016.

um “bom casamento” entre cultura escolar e cultura digital. É interessante ver como a grande maioria não vê nenhuma inadequação do ensino do gênero nesse caso. Os professores revelam certo encantamento quando o trabalho é com *blog*. Não parece ser muito importante o que se faz com o *blog*, algumas falas sugerem que a presença do *blog* é sempre produtiva porque ele é considerado um gênero digital e utilizá-lo em sala de aula configura, necessariamente, um “casamento” adequado entre o mundo digital e o escolar.

“As letras b e c são atividades que podem ser utilizadas com propriedade, pois eles estão criando um blog e também realizando pesquisa através da internet (...)”

“(...) aquela que vejo como uma prática possível é a C. Acredito que esta conseguiu de alguma maneira **ampliar o universo do aluno, levando-o a uma nova experiência por meio de novos gêneros digitais como o Blog (...)**”

“O texto ‘C’ proposta da professora Roseli é bastante interessante, pois a partir das poesias escritas pelos alunos, **criam um blog, onde possivelmente eles possam interagir e verificar as possibilidades de escrita dos colegas**, e com certeza, isto é um incentivo bastante grande para as crianças.”

“Neste exemplo [situação (c)], apesar de utilizar uma temática mais ‘típica’ da educação infantil, **ocorre o casamento dessas culturas, pois os textos produzidos têm uma função social a ser alcançada por meio de uma ferramenta digital (...)**”

“(...) ‘por que não postar num blog’ criações poéticas sobre um determinado tema. Afinal outras **pessoas poderiam ter acesso e utilizá-las também (...)**”

“Parece que a proposta era uma produção poética, que fora inicialmente elaborada no caderno e reescrita em conjunto no blog. **Há diversos blogs que trazem poemas com temas específicos. Não digo que é o casamento perfeito do tradicional com a inovação multissemiótica do contexto atual, mas não vejo motivo para inibir** tais produções, se for da vontade dos alunos.”

“**Enquanto nas atividades c/e houve um casamento feliz**, porque na atividade c (criação blog) e na atividade e (preparação em Power Point da sinopse da obra).” (grifo nosso)

Alguns valores modais identificados nesses trechos são materializados nas expressões: “**podem ser**” (poder ser, modalidade alética); “**prática possível**”; “**possivelmente eles possam interagir**” (poder fazer, modalidade deôntica); “**acredito que conseguiu**” (crer fazer, modalidade epistêmica); “**com certeza isto é incentivo**”; “**neste exemplo ocorre o casamento**” (crer ser, modalidade epistêmica); “**não há motivo para inibir tais produções, se for da vontade dos alunos**” (querer fazer, modalidade volitiva). Novamente, observa-se modalizações em prol de posicionamentos discursivos de ordem internamente persuasiva, isto é, que rompem com a lógica autoritária do discurso instrucional. Esse rompimento é marcado

também pelo uso da primeira pessoa – tradicionalmente não permitido em atividades mais ortodoxas, como as dissertativas, por exemplo – e pelo foco nos aprendizes em detrimento do foco na teoria ou nos textos instrucionais. Segundo Neves (2006), a modalidade epistêmica tem relação com a necessidade e expressa proposições que dependem de como o mundo é percebido pelo sujeito. Assim, essa predominância da modalização epistêmica na fala dos professores pode significar um deslocamento discursivo para aquilo que o professor participante sabe e considera importante sobre o seu mundo, ou seja, “a qualificação do falante sobre a probabilidade do conteúdo de uma proposição ser ou poder tornar-se verdadeiro, ser ou pode ser validado” (SILVA-CORVALÁN, 1995 *apud* NEVES, 2006, p. 163). Do ponto de vista bakhtiniano, poderíamos afirmar que são atribuições de valores que operam como palavras internamente persuasivas e, assim, desestabilizam a força centrípeta do material instrucional e do discurso do tutor – que atua segundo o Manual do Tutor.

As apreciações de valor dos professores estão a favor de que a situação (c) é adequada porque é um trabalho com *blog* e isso parece ser o suficiente. Não há reflexão sistematizada sobre a abordagem que se dá para o *blog* em sala de aula ou sobre o gênero escolhido, mesmo depois da intervenção do tutor da turma. Há de se concordar, ainda, que a publicação de poemas em *blog* não é algo totalmente incompatível com a esfera de comunicação de textos literários. Hoje em dia, com o advento da internet, muitas pessoas, sejam escritores profissionais ou amadores, utilizam a rede para divulgar suas obras (poemas, contos, novelas, crônicas etc.). Não queremos sugerir que os professores cometeram algum equívoco sobre a discussão referente ao *blog*. Nosso argumento, na verdade, está relacionado com a reflexão relativamente limitada sobre os usos, as abordagens e a mentalidade que permeiam o trabalho com o *blog* ou com qualquer outra ferramenta digital. Contudo, entendemos que os discursos revelam que os cursistas ainda estão em um momento inicial de aproximação da tecnologia. Esta fase de apropriação é uma etapa importante para a reflexão sobre a flexibilização do currículo – visando o *Web* currículo, por exemplo.

Com base nas teorias bakhtinianas do discurso, podemos afirmar que as questões referentes à inserção tecnológica e ao ensino guiado por gêneros funcionam na condição de palavra autoritária, e sua repetição configura na materialização de discursos sempre pró-utilização, seja da forma que for. A reflexão que almejamos para a formação crítica de professores é aquela que deve tratar dos novos letramentos e/ou novos objetos sob uma perspectiva da palavra internamente persuasiva, isto é, da palavra que realmente significa, reflete, questiona, é responsável e, ao mesmo tempo, responsiva.

A situação (d) foi a mais comentada dos cinco exemplos mencionados no enunciado motivador. Dos 33 participantes do fórum, 27 posicionaram-se sobre a alternativa (d), usar *laptops* para fotografar e fazer anotações em uma exposição de tecnologia e arte, dos quais 18 a consideraram inadequada e nove a consideraram adequada.

De acordo com a expectativa dos autores do módulo, a situação (d) seria considerada adequada porque

é provável que os alunos, de fato, venham a fazer esse tipo de coisa com computadores e/ou celulares em sua vida social e profissional (...) e em (d) os *laptops* estão servindo a uma atividade colaborativa que vai resultar em produção e divulgação de conteúdo efetivamente público na WWW, algo típico da cultura digital. (BRAGA; BUZATO, Manual do Tutor, 2012)

Os professores que afirmaram a completa falta de plausibilidade da experiência (d) alegam, principalmente, que é impensável levar um computador para uma exposição de arte. Dentre os motivos estão: a falta de facilidade no manuseio de uma máquina grande – um celular, câmera fotográfica ou *tablet* seria menos estranho –, a provável proibição do museu com relação ao uso de aparelhos eletrônicos e a previsão de que os alunos não prestariam atenção à exposição, uma vez que ficariam preocupados com a “telinha”.

“(...) a pior a proposta [a situação (d)] é a de anotar, gravar e tirar foto durante a visita à exposição. **Penso que o ideal seria tirar fotos e filmar com máquina fotográfica ou celular que são de fácil manuseio** e usar o laptop futuramente para edição, em casa ou em sala de aula.”

“Agora, sejamos todos sinceros, **levar um laptop para uma exposição e ficar parado fazendo anotações é um pouco surrealista**, essas crianças parecem não ser do nosso planeta. Ao mesmo tempo que espanta, revela a velocidade com que essa tecnologia chegou às mãos dessas crianças, de modo que, **elas já não conseguem mais participar de um evento sem se desligar da telinha de um computador.**”

“Agora **ninguém vai a um museu com laptop para tirar foto, fazer anotações**, para isso **seria melhor uma máquina fotográfica** ou filmadora.”

“(...) quanto à visita ao museu, **nem sempre pode-se levar os laptops, câmeras para registro, dependendo do tipo de exposição nem celulares podem ser utilizados. Mesmo assim os registros devem existir para possibilitar relatórios, debates, observações etc.**”

“**No exemplo ‘d’, penso que usar laptops tira o foco da exposição que deveria ser observada, “degustada”;** na minha opinião, o professor só pediu para levar os laptops por causa do tema da exposição que era tecnologia e arte, **mas usar ou não o laptop não contribuiu para a formação de um aluno letrado e crítico;** talvez se

eles estivessem observando a exposição, seria mais interessante do que ficarem preocupados material para o blog.”

“(...) considero esta **uma atividade equivocada e de mal uso do diálogo entre as culturas**, mesmo porque, se os alunos quiserem montar um portfólio, blog ou mural, **não será necessário tirar fotos, pois geralmente obras de artes e textos sobre os autores e muito mais podem ser encontrados na internet.**”

“(...) realmente seria um tanto quanto **ridículo visitar um museu com um laptop ou uma câmera nas mãos**, não vejo nenhum acréscimo didático nesta proposta.” (grifo nosso)

Os valores modais que marcam/materializam as apreciações são: **“penso que o ideal seria”**; **“seria melhor”**; **“na minha opinião”**; **“seria mais interessante”** (crer ser, modalidade epistêmica); **“os registros devem existir”** (dever fazer, modalidade deôntica); **“penso que usar”** (crer fazer, modalidade epistêmica); **“usar ou não o laptop não contribuiu para a formação de um aluno letrado e crítico”** (não crer fazer/ser, modalidade epistêmica); **“atividade equivocada”** (não deve fazer, modalidade deôntica); **“seria um tanto quanto ridículo”** (não deve fazer, modalidade deôntica). Notamos que há predominância de modalidades epistêmicas. Segundo Fiorin (2000), as modalidades epistêmicas são graduais, o que significa que há uma gradação que vai do certo ao excluído/errado que passa pelo “provável”, pelo “possível”, pelo “plausível”, pelo “aceitável”, pelo “duvidoso” etc. Essa gradualidade permite ao enunciador explorar discursos fora do âmbito da autoridade e, dessa forma, localizar espaços de alteridade, isto é, de subversão da ordem instrucional dos extremos “adequado vs inadequado”, “pode vs não pode/não deve”.

O fenômeno da rejeição ao uso do *laptop* durante a exposição é um dado muito interessante na medida em que corrobora o modo como os professores parecem estar presos à ferramenta em si e não ao uso. A maioria das justificativas defende que é “ridículo”, “bizarro” e “estranho” (sic) alguém ir a um museu com um computador nas mãos. É raro alguém mencionar a abordagem da atividade, o teor do trabalho colaborativo que permeia a descrição da experiência pedagógica. O aparente destaque dado à colaboratividade e à autoria exercida pelos alunos é ofuscado pelo uso “bizarro” do recurso. Ademais, conceitos como curadoria e trabalho colaborativo, bem como reflexões acerca da agência/do engajamento do aluno e sobre a valorização de seu olhar e de seu ponto de vista quanto às experiências envolvidas são praticamente nulas. Isso comprova o discurso predominante e autoritário acerca do dispositivo em si e a falta de reflexão sobre a prática, o uso, os objetivos e as finalidades.

Apesar da grande maioria ter criticado a alternativa (d), nove professores defenderam que tal experiência materializava um uso adequado de novas tecnologias na

educação exatamente por construírem práticas inovadoras de engajamento dos alunos em atividades interativas e significativas.

**“(...) repensando sobre meus posicionamentos contra o uso de laptop em uma exposição de tecnologia, cheguei à conclusão de que a edição do material gravado e postagem em um blog corresponde ao letramento digital.** Assim também correspondem à atitude do menino em preparar uma apresentação em Power Point.”

“O que mais casa as duas culturas acredito que seja a atividade onde os alunos levam os laptops para a exposição anotando informações novas, ideias construídas que eles mesmos editaram em um blog do projeto para transmitir a outros alunos. **Além de proporcionar conhecimentos através da exposição (cultura escolar) envolve o desprendimento de anotar informações (cultura escolar) no laptop (cultura digital) editados em tempo real no blog do projeto com fotos e vídeos (cultura digital) para ser visto por todos.** Apresentando um multiletramento digital e social.”

“Eu confesso que gostei da atividade D, achei dinâmica, principalmente pelo fato da filmagem ao mesmo tempo das anotações. **Engraçado é que, na comanda, quando li laptop pensei em tablet** e, nesse caso, seriam como cadernos para anotações. Suponho que essa visita ao museu tenha agradado muito a turma, porque juntos, desenvolveram uma atividade bem próxima a eles e uma **total interatividade com a exposição.**”

“Ainda que a ideia dos laptops pareça inviável, podemos, então pensar em câmeras, tablets, celulares, etc. **Os alunos buscaram várias formas de letramento e ao editarem todo o material pesquisado, sem dúvida, remixaram construindo um novo texto.**” (grifo nosso)

Expressões como **“cheguei à conclusão que”, “acredito”, “eu confesso que”** (crer ser/fazer, modalidade epistêmica); e **“suponho que”, “ainda que (...) pareça inviável, podemos (...)”** (poder ser, modalidade alética) mostram o discurso operando de forma internamente persuasiva. Há brechas para a construção de valores discursivos que considerem legítimas as apreciações que expõem o diálogo entre a experiência e a reflexão teoricamente mediada.

Os resultados revelam, ainda, um predomínio das modalizações epistêmica e deontica. As modalizações epistêmicas exprimem a avaliação sobre o valor de verdade da proposição. Por meio dela, os professores cursistas comprometem-se ou não com o conteúdo expresso. Ao serem questionados a posicionarem-se sobre as atividades, eles expõem claramente as suas representações do real, isto é, a forma como experienciam aquilo que consideram verdade (real) sobre o uso de tecnologias em sala de aula. Os sentidos discursivos produzidos pelo eixo epistêmico estão relacionados a atribuições de valores sobre as atitudes de acordo com suas crenças de “certo x errado” em termos do seu próprio agir escolar.

Entendemos, contudo, que essa modalidade, concebida como fenômeno enunciativo, ocorre sempre em diálogo e em função do interlocutor/interlocução e, por isso, a apreciação de valor sobre o que é, ou não, verdadeiro tem estreita relação com a construção situada da enunciação dentro de um curso de formação.

Se olharmos os casos de modalização deôntica, veremos que a atribuição de valor por meio dessa modalidade exprime obrigatoriedade. Os sentidos discursivos produzidos no eixo deôntico indicam que os professores cursistas consideram o conteúdo da proposição como algo que é obrigatório. Na verdade, de modo mais complexo, a modalidade deôntica situa-se dentro de um *continuum* de sentido, que vai do obrigatório até o outro extremo, o proibido, passando pela consideração daquilo que pode ser aceitável (ou permitido, dependendo o caso). A presença dessa modalidade nas apreciações sobre o uso do *laptop* na exposição/museu está mais inclinada para o sentido da proibição. As atitudes dos professores cursistas são rechaçar completamente a ideia de levar um computador consigo para o museu. Muitas das ocorrências, contudo, estão no nível do aceitável/permitido, principalmente quando as apreciações exploram a complexidade de que em determinadas situações e para determinados objetivos, alguns exemplos são mais aceitáveis que outros. Por exemplo, quando discutem a publicação do poema pessoal para a mãe no *blog* coletivo. De modo geral, os professores não veem problema nessa prática e alguns, explicitamente, apontam que a aceitabilidade/permissão para tal uso do *blog* deve partir dos alunos, da vontade deles e não depender somente de uma adequação teórica-metodológica. Este dado mostra que quando a tecnologia entra na sala de aula por meio da demanda dos alunos – seja o uso que for – há uma conexão inevitável com o currículo e, dessa forma, ainda que a escola tente rejeitar a tecnologia, há uma força centrífuga que opera pelas margens.

Nas citações anteriores parece ficar evidente um discurso internamente persuasivo, que não apenas repete como a presença das novas tecnologias é importante e necessária, mas que, ao contrário, reflete sobre a prática que está em jogo. Ao contrário do discurso autoritário pautado no consumo desenfreado e pouco significativo das novas tecnologias, os discursos internamente persuasivos veem os dispositivos como construtores de uma infraestrutura da interação, da colaboratividade e do ensino inovador voltado para o protagonismo e a construção de sentidos autênticos e próximos das realidades vividas pelos alunos.

As opiniões e reflexões formuladas sobre as três situações aqui discutidas – (a) gravar/filmar a receita da mãe, (c) postar em um *blog* coletivo o poema feito como homenagem ao dia das mães e (d) utilizar *laptops* para fotografar e fazer anotações durante visita à uma exposição – têm um elemento fundamental em comum: a ferramenta e/ou dispositivo é o centro

das atenções. Seja para elogiar a iniciativa de postar um texto no *blog* da turma ou para criticar o uso do computador durante a exposição, o foco ainda prevalece sobre o aparelho/ferramenta. Como já mencionamos anteriormente, concebemos esse “encantamento” com a ferramenta e com novas propiciações como uma fase importante, a qual parece abrir brechas para as novas práticas. As experiências que envolviam explicitamente algum gênero textual – (c) poema e (e) sinopse – obtiveram um alto índice de aprovação entre os professores, conforme a Tabela 1 a seguir.

**Tabela 1** – Levantamento quantitativo das apreciações de valor sobre cada alternativa

| Situação-exemplo                  | Apreciação do material | Adequada | Inadequada | Total |
|-----------------------------------|------------------------|----------|------------|-------|
| (a) Receita filmada               | Inadequado             | 7        | 17         | 24    |
| (b) Pesquisa <i>on-line</i>       | Adequado               | 14       | 4          | 18    |
| (c) Poema no <i>blog</i>          | Inadequado             | 18       | 2          | 20    |
| (d) <i>Laptop</i> visita ao museu | Adequado               | 9        | 18         | 27    |
| (e) Apresentação em <i>.ppt</i>   | Adequado               | 16       | 3          | 19    |

Esse alto índice de aprovação das atividades que envolviam gêneros textuais pode ser explicado pela forte influência que as diretrizes oficiais nacionais e estaduais (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998; Proposta Curricular do Estado de São Paulo, 2008) exercem no discurso dos professores. Apenas nos exemplos (c) e (d) há divergência entre as respostas dadas pela maioria dos professores e a orientação do material instrucional.

Observamos ainda que o trabalho com *blog* é bem visto, tanto no exemplo do poema a ser publicado em *blog* quanto na atividade de escrever sobre a visita ao museu em um *blog*. As evidências estão na alta aceitação da situação (c), justificada nas afirmações de que o *blog* em sala de aula permite uma boa combinação das culturas digital e escolar; e também nas reflexões da situação (d), cujos comentários estão relacionados à popularidade do *blog* entre os professores, pois mesmo quando rejeitam a situação por causa do uso considerado desastrado do *laptop*, há, em contrapartida, a valorização da ideia de postar as experiências em um *blog*.

Finalmente, convém trazer as intervenções do tutor para confrontar com os resultados apresentados neste capítulo. Os comentários do tutor, além de provocar as interações para que a discussão perdurasse por toda a semana, tiveram principalmente o objetivo de cumprir os objetivos do material e, consequentemente, da formação.



Vamos ao que interessa: acho que vocês estão se prendendo muito na ferramenta em si e esquecendo de olhar a prática. Por exemplo, na letra “D”. **Realmente parece estranho levar um laptop para uma exposição artística... mas não se prendam a máquina “laptop”... pensem na prática exercida (a filmagem pode ser com câmera digital, com celular, com o tablet... a ferramenta em si pouco importa):** a filmagem e as anotações são feitas de forma colaborativa que vai resultar numa produção e divulgação de conteúdo efetivamente público na Internet... algo que me parece bem típico da cultura digital. Os próprios alunos fazem vídeos caseiros por conta própria para divulgação na www, não fazem??

Fernanda, você poderia falar mais sobre esse trabalho com as entrevistas. E se mais alguém tiver uma experiência que queira compartilhar sobre uma “tentativa de casar” cultura digital e cultura escolar, deem seus depoimentos aqui também! Sobre a gravação das entrevistas, eu acho legal, porque acho que entrevista pode ser um gênero oral que acaba se transformando em objeto de ensino. Agora, uma receita culinária para ensinar pesos e medidas... aí não tenho tanta certeza... porque **se o objetivo fosse pensar no gênero ou na prática de se ensinar culinária por vídeo (altamente popularizada depois da ascensão de programas de culinária como da Ana Maria Braga ou da Palmirinha) talvez fosse algo mais adequado...** mas para ensinar pesos e medidas... a intenção é boa... mas as culturas acabam entrando em tensão... não acham?

Pensando nas práticas letradas aqui postas em conflito (práticas da cultura digital e da cultura escolar) com o intuito de combiná-las em busca de desenvolvimento de saberes/conhecimentos socialmente valorizados e úteis para nossos alunos vou tentar formular algumas provocações para esquentar o Fórum. Vejam o exemplo (c) (...) Argumentem: **o gênero poema de Dia das Mães parece ser compatível com a prática de publicação em blog coletivo?? Se você fosse escrever uma poesia de “declaração” ou de “amor/agradecimento” para sua mãe no dia das Mães você escreveria no computador?? Postaria no blog que você tem junto com amigos??** E outra... qual o objetivo da escola ao ensinar (como gênero = objeto de ensino) poesia para o Dia das Mães?? Acho que no ensino infantil talvez seja legal, lúdico e tal... mas pensando em EF e EM, esse “casamento” parece-me estranho... vocês concordam??

Os trechos em destaque mostram que a interação do tutor também materializou discursos autoritários, isto é, que reforçam forças centrípetas de acordo com o posicionamento dos autores Braga e Buzato (2012). Sendo assim, os comentários do tutor não conseguiram reverter os posicionamentos contrários ao previsto pelo material didático. Esse jogo de forças e de palavras é um jogo que põe em xeque questões de identidade e de alteridade. Os professores-cursistas adentram a arena das possibilidades de expressar seus posicionamentos, de envolver-se com o outro e, assim, existir responsabilmente e identificar-se por meio da validação de suas apreciações segundo suas experiências.

A palavra tem sempre dupla orientação: em relação ao objeto do discurso, do tema, e em relação ao outro. Ela alude sempre, mesmo contra vontade, sabendo ou não, à palavra do outro. (...) A dialogicidade não é característica exclusiva de um certo tipo de palavra, mas é a dimensão constitutiva de qualquer ato de palavra, de discurso.

Cada palavra própria se realiza numa relação dialógica e recupera os sentidos da palavra alheia; é sempre réplica de um diálogo explícito ou implícito, e não pertence nunca a uma só consciência, a uma só voz. (PONZIO, 2010, p. 37)

O fato é que os discursos orientam-se e validam-se por meio desses embates entre forças centrípetas e centrífugas, entre palavras e contrapalavras, de modo a refletir e refratar diversas realidades, negando-se a reproduzirem as reações esperadas ou desejadas. Não significa dizer, porém, que a intervenção do tutor é indiferente. Ao contrário, confrontar os discursos autoritários com aqueles ditos internamente persuasivos revela que a relação nunca foi **entre discursos**, mas na verdade é sobre o que cada um é na relação com o outro, no encontro com a outra palavra naquele espaço-tempo singular e irrepetível. As reflexões pautadas nos conceitos bakhtinianos de alteridade e de dialogicidade da palavra na construção discursiva dizem muito sobre a urgência de ações de formação docente não-doutrinadoras e não-padronizadas.

## **CAPÍTULO VI**

### **A INFLUÊNCIA DOS MULTILETRAMENTOS E DOS NOVOS LETRAMENTOS NOS TCC/SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS**

O terceiro objeto investigado é o conjunto de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC/SDs). Essa etapa da investigação pretende responder a seguinte pergunta:

- Que impactos tiveram os conteúdos propostos e as discussões relacionadas à área de Multiletramentos e Novos Letramentos sobre os TCC/SDs elaborados pelos professores cursistas?

Trata-se, pois, da pergunta que fecha nossa pesquisa e nos fornece os últimos resultados acerca desse caso de formação docente para multiletramentos e novos letramentos. Por meio da investigação do panorama dos TCC/SDs, chegamos a resultados que revelam as apropriações didáticas materializadas nos temas e nos gêneros escolhidos pelos professores. Para isso, trabalhamos com os dados dos trabalhos qualificados para defesa. Conforme descrito no capítulo de Metodologia, não tivemos acesso aos trabalhos completos<sup>1</sup>, por isso, não foi possível analisar as atividades propostas pelos TCC/SDs que contemplaram objetos da *Web 2.0*.

#### **6.1 LP-008 “TEXTOS EM CONTEXTO”: O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DOS TCC/SDs**

Como já contextualizamos no capítulo de metodologia, os TCCs são compostos por uma Sequência Didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) elaborada pelos cursistas durante a disciplina LP-008. A proposta era elaborar o TCC/SD segundo os moldes previstos – trabalhando com gêneros textuais devidamente contextualizados de acordo com suas esferas de comunicação – e construir um

---

<sup>1</sup> Esses trabalhos estão em processo de catalogação e, durante o fechamento desta tese, parte deles já estava disponibilizada para o público na biblioteca do IEL. Ao buscarmos por “RedeFor” na Base Acervus, Sistema de Bibliotecas da Unicamp, encontramos 673 ocorrências (TCCs catalogados), todas referentes ao ano de 2011.

trabalho acadêmico que refletisse teórica e metodologicamente sobre as atividades de ensino da própria SD.

(...) vamos refletir com você, no Tema 1, sobre como planejar e organizar sequências didáticas de modo a poder trabalhar com gêneros textuais/discursivos, sistemática e produtivamente, em sala de aula.

Nos Temas 2 e 3, vamos tentar contribuir para que você seja bem sucedido na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que deverá submeter no final do Curso de Especialização em Língua Portuguesa – RefeFor/LP.

Em um primeiro momento, vamos criar situações que contribuam para que você possa definir, dentro da(s) esfera(s) que escolheu para focalizar no TCC (Jornalismo, Publicidade, Trabalho/Estudo, Literatura e/ou Artes/Mídias), os gêneros, os textos, os objetivos e as atividades que vão constituir a sequência didática que cada um de vocês irá elaborar.

Por último, pretendemos discutir algumas das características dos textos acadêmicos, focalizando especificamente o gênero TCC (Trabalho de Conclusão de Curso). (MAHER; VERAS, 2012, p. 1)

A disciplina LP-008<sup>2</sup>, portanto, exerce papel fundamental na elaboração dos TCC/SDs e, assim, nos resultados dessa etapa de análise. Por isso, explicitaremos brevemente algumas características da disciplina que poderão auxiliar-nos na interpretação dos dados deste capítulo.

O início do material chama a atenção do professor para o planejamento didático. As autoras procuram mostrar a importância da unidade de trabalho e da coerência na seleção e organização dos saberes a serem didatizados e transpostos como objetos de ensino. Para tanto, já na primeira seção do Tema 1, o foco é a importância do “planejamento estratégico” para dar o pontapé na discussão: “Para fazer um ‘planejamento estratégico’, é preciso identificar, analisar, estruturar e coordenar metas e ações que permitam estabelecer o caminho a ser seguido pelo indivíduo, pela organização ou instituição. Para ser eficaz e alcançar os objetivos propostos, pensar a sua forma de execução é essencial.” (MAHER; VERAS, 2012, p. 3)

No decorrer do Tema 1, as autoras exploram conceitos que serão importantes para os professores sentirem-se seguros na elaboração das SDs. Assim, a própria expressão “Sequência Didática” é discutida, assim como o que significa falar em esferas de comunicação (esfera de atividade humana) e em gêneros textuais/discursivos.

---

<sup>2</sup> O PDF da disciplina LP-008, com o conteúdo ambientado e os *links* de acesso aos vídeos e textos, podem ser consultados na pasta pública *on-line*: <[https://www.dropbox.com/s/y4eb3hpjno031zh/LP008\\_2012%20Textos%20em%20contexto%20-%20jornalismo%20publicidade%20trabalho%20literatura%20e%20artes-midias.pdf?dl=0](https://www.dropbox.com/s/y4eb3hpjno031zh/LP008_2012%20Textos%20em%20contexto%20-%20jornalismo%20publicidade%20trabalho%20literatura%20e%20artes-midias.pdf?dl=0)>.

As Sequências Didáticas (SDs) trabalham com um ou mais gêneros específicos de uma (ou mais) esfera(s) de comunicação (por exemplo, jornalismo, publicidade, literatura, artes e mídias, trabalho/estudo etc.). Você escolherá uma dessas esferas que estão propostas no título desta disciplina e um ou alguns gêneros que nelas circulam para fazer seu projeto de ensino no formato de Sequência Didática (SD). Para isso, é melhor refletirmos um pouco sobre como os gêneros textuais/discursivos funcionam, sobre como são dinâmicos, híbridos e muito complexos. (MAHER; VERAS, 2012, p. 10)

Estabelecidas essas questões centrais para a elaboração dos TCC/SDs, a disciplina vai se construindo em torno de reflexões que abrangem a transposição didática das práticas de linguagem que compõem as mais diversas situações de interação social. O objetivo do material é justamente mostrar aos professores o que é recomendado como prática e objeto de ensino. Como já foi mencionado na introdução deste trabalho, o curso, as disciplinas e os trabalhos avaliativos e não avaliativos foram todos desenvolvidos de acordo com os moldes estabelecidos pela SEE/SP. Dessa forma, é muito provável que os resultados reflitam diretamente esses moldes, por isso, noções de esferas de comunicação e de gêneros textuais são tão centrais para a análise das modelizações didáticas.

No mundo que vivemos hoje, o conhecimento circula em quantidade e velocidade cada vez maiores e em todos os meios de comunicação: na televisão e no rádio, nos jornais e revistas, em *sites*, *e-mails*, *blogs*, redes sociais etc.

Nesse cenário, o grande desafio para os professores é refletir sobre essa realidade e escolher quais conhecimentos acumulados ao longo da História podem e devem ser transformados em conhecimento escolar ou, em outras palavras, podem e devem converter-se em **objetos de ensino**. A essa transformação/conversão dá-se o nome de **transposição didática**.

No caso específico do professor de Língua Portuguesa, o desafio é escolher, dentre as práticas de linguagem adquiridas e acumuladas em diferentes situações de interação social, isto é, dentre os gêneros discursivos/textuais, os objetos de ensino mais adequados a seus alunos e às suas metas. (MAHER; VERAS, 2012, p. 19, grifo das autoras)

O esquema de construção de uma SD aos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) foi apresentado aos professores, que foram levados a refletir sobre cada uma das etapas: Apresentação da Situação; Produção Textual; Módulos (1), (2), (n) e Produção Final. A partir do Tema 2, a disciplina passa a ser um tipo de oficina, na qual os professores começam a produzir material para compor seus TCC/SDs. As instruções mediam a elaboração da SD por

meio de reflexões, questionamentos e orientações baseadas em exemplos de outras SDs já prontas/finalizadas.

No Tema 1, retomamos a ideia de que o ensino de Língua Portuguesa deve focar os gêneros textuais/discursivos que circulam na sociedade, mas que os alunos não dominam, ou dominam apenas parcialmente. Apresentamos, também, uma possibilidade de organização do trabalho com gêneros textuais/discursivos: as chamadas Sequências Didáticas (SDs).

Em seu TCC, como já é de seu conhecimento, você deverá comentar, com base nas teorias sobre as quais vem refletindo ao longo de seu Curso de Especialização, uma proposta de Sequência Didática (SD) sobre um ou mais gêneros de uma dada esfera que você escolheu (dentre cinco possibilidades), no início desta disciplina do Módulo 4, e que deverá aparecer anexada ao final de seu TCC. Neste Tema 2, nosso objetivo é, justamente, ajudá-lo(a) na elaboração dessa sua SD. Para isso, no primeiro tópico, vamos fornecer orientações de modo que você já consiga dar uma primeira forma a ela. Em seguida, nos tópicos 2 e 3, vamos analisar partes de duas SDs feitas por colegas seus: uma da esfera jornalística, abordando os gêneros manchete e reportagem, e outra da esfera das artes e mídias, abordando fotonovelas. (MAHER; VERAS, 2012, p. 31)

Finalmente, o Tema 3 da disciplina LP-008 focaliza a redação do TCC e os ajustes finais segundo as normas de estruturação de um trabalho acadêmico. Há instruções específicas sobre as partes obrigatórias e facultativas de um TCC (capa, folha de rosto, dedicatória, agradecimentos, resumo, sumário etc.). Além disso, essa seção também trabalha com o ensino de citações, paráfrases e referências, tratando a elaboração do TCC/SD sob o ponto de vista instrumental e também ético, ao explorar brevemente temas como plágio.

Dadas essas condições de produção dos TCC/SDs, apresentamos a seguir as análises dos 2.000 trabalhos qualificados para defesa nas duas edições do Curso RedeFor de Especialização em Língua Portuguesa.

## **6.2 O PANORAMA DAS TRANSPOSIÇÕES DIDÁTICAS (TCC/SDs)**

Conforme descrito no capítulo de metodologia, um dos principais procedimentos para o tratamento dos dados dos TCC/SDs foi a categorização dos trabalhos segundo o procedimento de *coding*. O processo de *coding* (um tipo de “tagueamento” e classificação) foi utilizado com o intuito de possibilitar que as categorias emergissem conforme o processo de classificação e tratamento. Essa ação foi uma tentativa de permitir que os próprios dados

revelassem seus padrões de ocorrência e, assim, evitaríamos forçar categorias pré-estabelecidas ou correr o risco de fechar categorias antes de averiguar o panorama mais amplo dos dados. No entanto, dado o contexto da LP-008, pareceu coerente que a primeira etapa de categorização dos trabalhos ocorresse segundo a organização por esferas de atividade humana (ou esferas de comunicação), já que essa era uma das primeiras instruções que os cursistas deveriam seguir.

### 6.2.1 Primeira “camada”: categorização por esferas de comunicação

As **esferas de comunicação** escolhidas pelos professores para delimitar o trabalho com os gêneros discursivos foram a base dos filtros criados para a primeira etapa (*first layer*) do *coding*. Todos os TCC/SDs foram elaborados a partir da escolha de um gênero e de sua esfera social de circulação (Parâmetros Curriculares Nacionais – BRASIL, 1998). Assim, a primeira etapa consistiu em “taguear” os TCC/SDs de acordo com as esferas de comunicação nas quais se encaixavam segundo o gênero apontado no título dos trabalhos. Vale salientar que todas as etapas do *coding*, desde essa primeira por esferas e todas as demais apresentadas em seguida, foram realizadas por meio dos títulos dos TCC/SDs. Alguns poucos trabalhos apresentaram títulos genéricos, como por exemplo “Multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa” ou “Nova geração século XXI: respeito às diversidades culturais”, porém, mesmo sem citar o gênero, consideramos que poderiam ser classificadas na esfera “Trabalho e Estudos”. O total de TCC/SDs com títulos genéricos é muito baixo e não influencia nos resultados numéricos.

As esferas de comunicação identificadas na primeira etapa do *coding* foram: (i) Científica; (ii) Cidadania; (iii) Cotidiana/Pessoal; (iv) Trabalho/Estudo; (v) Publicitária; (vi) Jornalística; e (vii) Literatura, Artes/Mídias. Por meio dos resultados das esferas mais ou menos exploradas nas escolhas dos professores, pudemos, já de antemão, ter resultados relacionados ao modo como os multiletramentos aparecem nas propostas didáticas, como representado a seguir na Tabela 2.

**Tabela 2** – Primeira etapa do *coding*: categorias encontradas

| <b>Categorias – esferas de comunicação</b> | <b>1ª Edição<br/>(2010-2011)</b> | <b>2ª Edição<br/>(2011-2012)</b> |
|--------------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| <b>(1) Científica</b>                      | 3                                | 1                                |
| <b>(2) Cidadania</b>                       | 5                                | 6                                |
| <b>(3) Cotidiana/Pessoal</b>               | 22                               | 24                               |
| <b>(4) Trabalho/Estudos</b>                | 42                               | 92                               |
| <b>(5) Publicitária</b>                    | 79                               | 142                              |
| <b>(6) Jornalística</b>                    | 215                              | 497                              |
| <b>(7) Literatura, Artes/Mídias</b>        | 331                              | 541                              |
| <b>TOTAL</b>                               | 697                              | 1303                             |

As esferas Jornalística e Literária, Artes/Mídias dividem o espaço entre as preferências dos professores. Esse resultado mostra o grande impacto dos letramentos convencionais, da cultura da letra e da era do impresso (CHARTIER, 2002), pois, mesmo a esfera da Literatura englobando Arte e Mídias, é muito fácil ver como a grande maioria faz a preferência pela literatura impressa e canônica. Esses resultados também não são estranhos à medida que tais esferas, principalmente a Literária, são as que mais recebem atenção no currículo estadual (SÃO PAULO, 2012), especialmente no Ensino Médio. Os gráficos apresentados nas Figuras 14 e 15 ilustram os resultados da Tabela 2 em proporções percentuais.

**Figura 14** – Amostra percentual: *coding* por Esferas de Comunicação (edição 2011)





**Figura 15** – Amostra percentual: *coding* por Esferas de Comunicação (edição 2012)

A disciplina LP-008 era intitulada “Textos em contexto: Jornalismo, Publicidade, Trabalho, Literatura e Artes/Mídias”, daí já se entende as ocorrências terem se concentrado em tais esferas. Na verdade, as próprias autoras sugerem que os cursistas escolham uma esfera de comunicação das citadas pela disciplina por causa do currículo (SÃO PAULO, 2012). Há também que se considerar a possível influência de iniciativas de formação docente anteriores ao RedeFor, como por exemplo, aquelas levadas a cabo por meio de materiais de apoio que circularam nas escolas estaduais em anos anteriores. Tais materiais foram publicados principalmente na primeira metade dos anos 2000 e tinham como objetivo orientar o trabalho dos professores da rede estadual por meio de sugestões de SDs compatíveis com os conteúdos do Ensino Fundamental II, principalmente. Assim, tiveram grande repercussão materiais sobre “Artigo de opinião”, “Notícia”, “Carta de solicitação e de reclamação”, “Receita”, dentre outros.<sup>3</sup>

No que diz respeito à questão dos multiletramentos, observa-se, por meio da relevante porcentagem de TCC/SDs na esfera Publicitária (11,33% em 2011 e 10,89% em 2012), que o ensino de textos multissemióticos tem uma grande aceitação quando via gêneros publicitários. Apesar da relevância da esfera Publicitária em detrimento das demais, ela pouco se aproxima das porcentagens da esfera Jornalística (30,84% em 2011 e 38,14% em 2012), que, em essência, é composta por gêneros bastante convencionais e predominantemente do domínio

<sup>3</sup> Muitos desses materiais foram produzidos pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jacqueline Barbosa, membro da banca de defesa desta tese. Agradecemos ainda à Dr.<sup>a</sup> Fernanda Litron, professora membro da banca e colega de longa data, pela contribuição a este trabalho ao chamar nossa atenção para a existência e circulação destes materiais e o impacto deles nos dados desta pesquisa.

da letra, como Notícias, Artigos de Opinião e Reportagens. No entanto, com relação a textos multissemióticos, na esfera Jornalística entram as Charges e Cartuns, por exemplo, que são gêneros cuja modalidade imagética é de grande relevância para a interpretação dos sentidos. Essa questão, associada à necessidade de se analisar mais de perto quais os gêneros que compõem a esfera com a maior amostragem – Literatura, Artes/Mídias –, nos levou a uma segunda etapa do *coding*, dessa vez por categorias que pudessem nos dizer um pouco mais sobre a natureza dos objetos de ensino tomados nas propostas didáticas.

Assim, a sequência da investigação foi descobrir os números relacionados aos TCC/SDs que explorassem letramentos multissemióticos e que contemplassem diversidade cultural (multiculturalidade). Essas duas classificações passíveis por meio do *coding* advêm do conceito de multiletramentos, já explorado no Capítulo I, que corresponde aos letramentos que comportam a multiplicidade de linguagens/semioses (visual, sonora, linguística, gestual) em suas produções de sentidos, e a diversidade cultural, quando o cânone não é o único artefato cultural aceitável na escola e as culturais, regionais e locais, vernaculares e menos prestigiadas também são levadas em conta como objetos de ensino-aprendizagem. Os resultados dessa segunda etapa do *coding* apontaram para uma ocorrência numérica maior e mais relevante de objetos multissemióticos, por isso, começamos explorando os resultados relativos aos TCC/SDs que revelam o trabalho com multiplicidade de semioses.

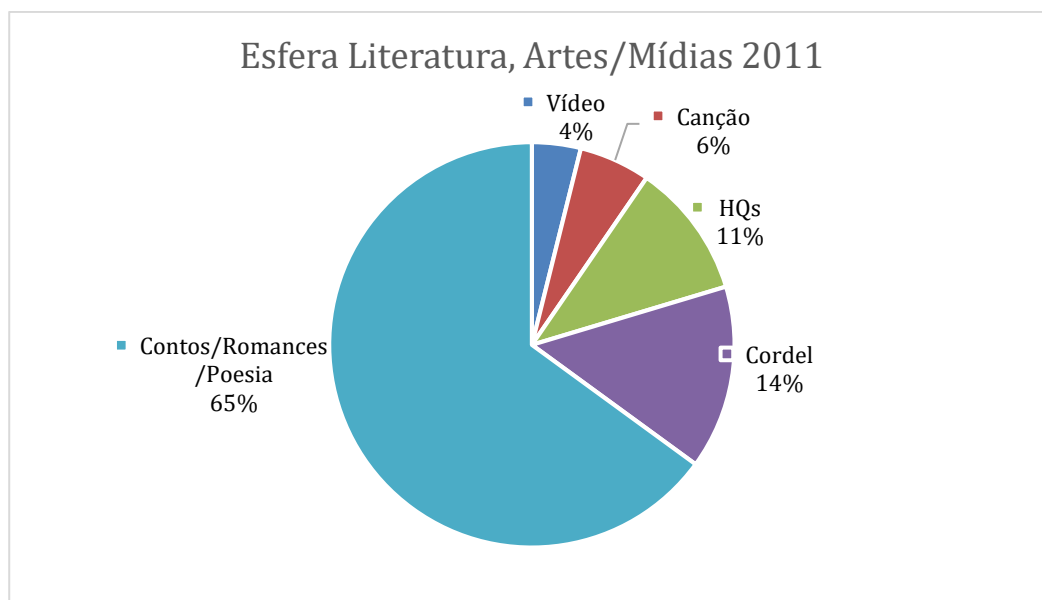
Assim, no que diz respeito aos trabalhos multissemióticos, observamos, de antemão, uma porcentagem total significativa, uma vez que todos os TCC/SDs da esfera Publicitária (11,33% em 2011 e 10,89% em 2012) são categorizados como atividades que exploram a multiplicidade de semioses, já que os gêneros anúncios e propagandas são predominantes e, por excelência, são multissemióticos, sejam eles no papel ou na tela. Posteriormente, visualizaremos o impacto total dos gêneros da esfera Publicitária somados aos gêneros multissemióticos das demais esferas.

Nas demais esferas de comunicação geradas na primeira etapa do *coding*, mais alguns gêneros de presença quantitativa relevante foram classificados na categoria multissemioses: da esfera Literatura, Artes/Mídias – Vídeo (que incluiu gêneros televisivos/cinematográficos e videocliques), Canção/Música, Histórias em Quadrinhos e Cordel; da esfera Jornalística <sup>4</sup> – Charges/Cartum; e da esfera Trabalho/Estudos – Debate/Seminário, Gêneros orais (não especificados nos títulos dos trabalhos) e Entrevista de

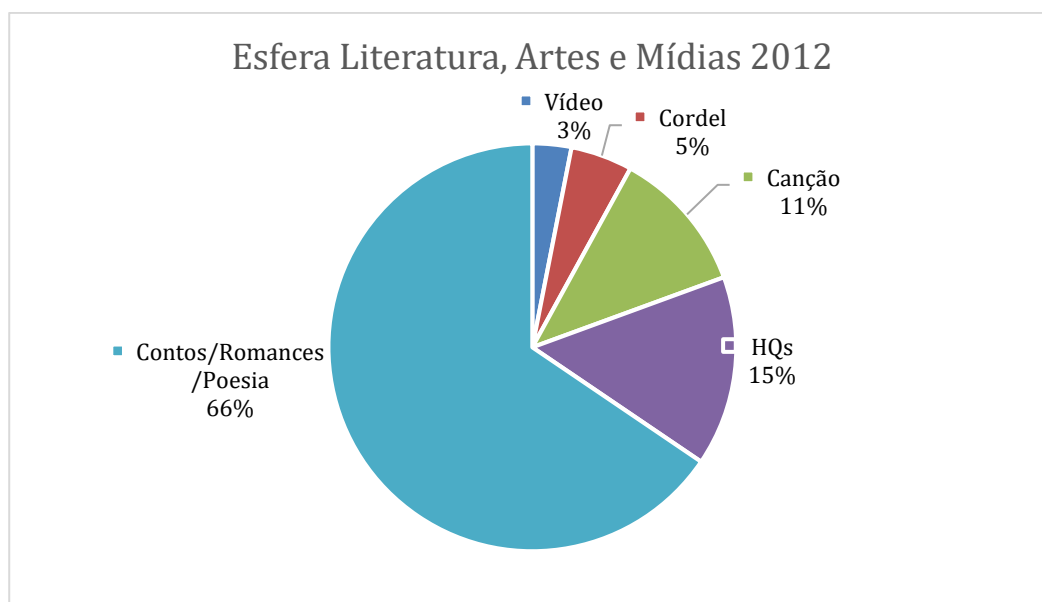
---

<sup>4</sup> É provável que algumas reportagens também apresentem o trabalho com multissemioses, porém não é possível inferir apenas pelo título. Assim, deixamos os TCC/SDs de reportagem fora do levantamento por essa categoria se tratar de um gênero que, em sua essência, existe na modalidade verbal escrita.

Emprego. A seguir, apresentamos as Figuras 16 e 17, que ilustram a amostra dos gêneros multissemióticos, cada qual em sua respectiva esfera. Começamos pela esfera da Literatura, Artes/Mídias, na qual podemos ver também o impacto da multiculturalidade por meio do gênero Poesia de Cordel:



**Figura 16** – Gêneros da Esfera Literatura, Artes/Mídias (edição 2011)

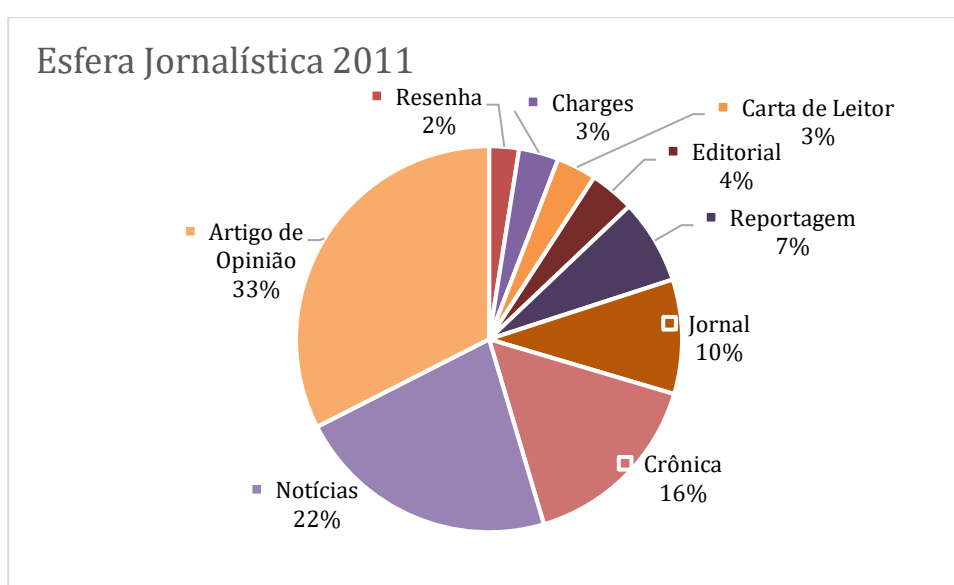


**Figura 17** – Gêneros da Esfera Literatura, Artes/Mídias (edição 2012)

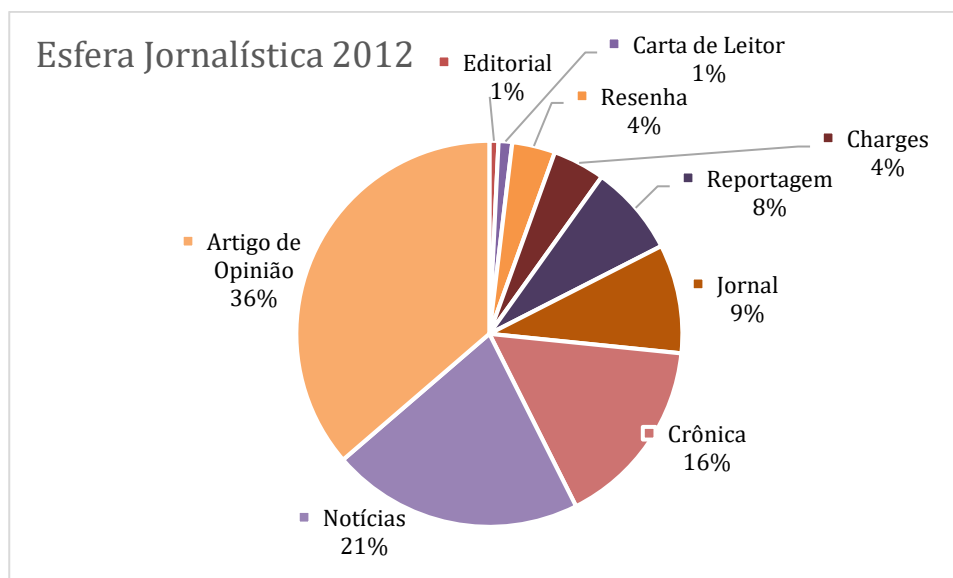
O foco nos gráficos acima foi na categoria multissemiose. Encontramos no *coding* os seguintes gêneros de natureza multissemiótica: Vídeo (em sua maioria de circulação na mídia

de massa, como minisséries de televisão, filmes e documentários), Poesia de Cordel (separamos dos demais tipos de Poesia por ser um tipo de texto que, em sua essência, é composto sempre por letra/texto escrito e gravuras), Canção/Música (não contabilizamos os TCC/SDs que explicitamente afirmavam trabalhar apenas com a letra, como um texto “monomodal”) e Histórias em Quadrinhos. A maior parte dos TCC/SDs dessa categoria, entretanto, é composta por Contos, Romances e Poesias (65% em 2011 e 66% em 2012), todos gêneros comuns à cultura escolar e ao currículo da SEE/SP, essencialmente calcados nos letramentos convencionais, essencialmente “monomodais” e, conforme verificado na etapa do *coding* por multissemiões e multiculturalidade, todos de tradição canônica, comumente ligados a uma “escola literária” e/ou a autores de prestígio.

A segunda esfera de grande relevância na primeira etapa do *coding* é a Jornalística. Os gêneros levantados foram: Resenha, Charges/Cartum, Carta de Leitor, Editorial, Reportagem, Crônica, Notícia e Artigo de Opinião. O gênero Entrevista também apareceu algumas vezes como pertencente à esfera Jornalística, entretanto, todas as ocorrências estavam associadas a outros gêneros, como Notícia ou Reportagem, por isso não entraram na classificação como multissemióticos. Para o *coding* dessa esfera, foi preciso considerar uma etiqueta genérica que nomeamos nos gráficos como “Jornal”. Essa classificação foi utilizada para os TCC/SDs que não nomeavam em seus títulos de quais gêneros especificamente tratavam, mas apenas colocam referência a “Jornal” ou “Esfera Jornalística” ou, ainda, “Gêneros jornalísticos”.



**Figura 18** – Gêneros da Esfera Jornalística (edição 2011)



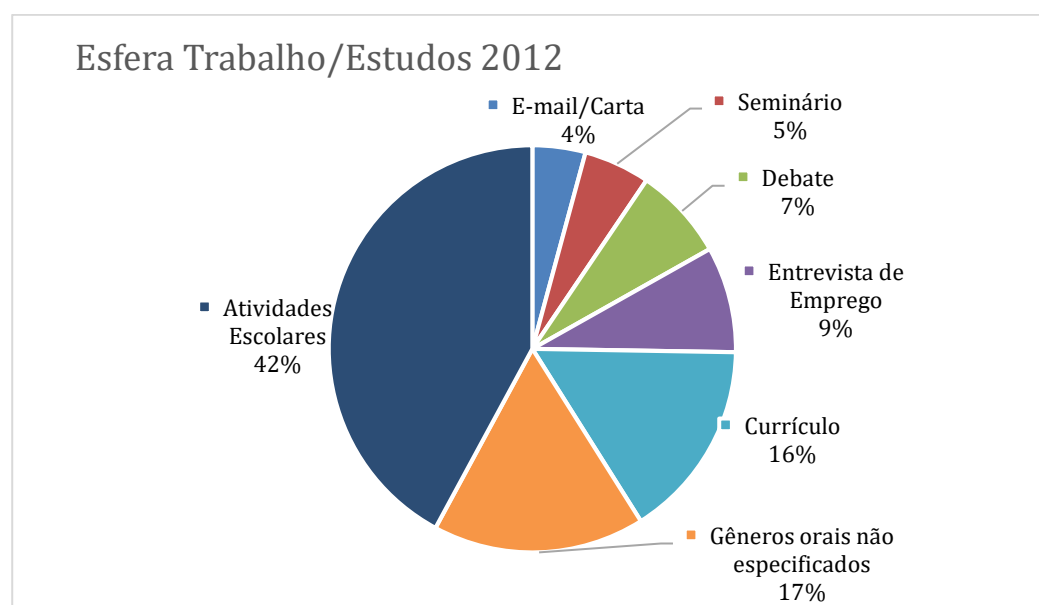
**Figura 19** – Gêneros da Esfera Jornalística (edição 2012)

A esfera Jornalística, como esperado, contém uma porcentagem muito baixa de gêneros de natureza multissemiótica. O gênero Charge aparece apenas em 3% dos TCC/SDs de 2011 e 4% dos de 2012. Todos os demais, apesar de poderem conter recursos multissemióticos, são, em sua composição, estilo e conteúdo temático, essencialmente “monomodais”, isto é, próprios da linguagem verbal escrita. Além disso, são predominantemente de mídia impressa, ainda que alguns tenham se remediado para outras mídias (como as Charges que já existem em formato de animações e *gifs*, por exemplo).

Apesar de representar apenas 6,02% do total de TCC/SDs de 2011 e 7,06% em 2012, a esfera Trabalho/Estudos revelou, na segunda etapa do *coding*, a presença significativa de gêneros multissemióticos. Nessa esfera, os professores/cursistas exploraram a modalidade oral da língua/linguagens em gêneros que exploravam atividades que poderiam ser escolares (Resenhas/Resumos, Dissertação/Redação de Vestibular e atividades de escrita de modo generalizado) ou próprias do ambiente de trabalho (Entrevista de emprego, Debate, Seminário).



**Figura 20** – Esfera Trabalho/Estudos (edição 2011)



**Figura 21** – Esfera Trabalho/Estudos (edição 2012)

Das Figuras 20 e 21, a categoria Oralidade é um tanto estranha porque “oralidade” não é um gênero. Na verdade, os TCC/SDs dessa categoria podem ser classificados como Atividades Escolares, contudo, estão separados exatamente para destacar sua composição multissemiótica. Além disso, justificamos essa nomeação porque todos os TCC/SDs dessa categoria continham em seus títulos apenas referências genéricas como “Ensino de Gêneros orais”, “Apresentação oral”, “Oralidade e Escrita” e similares. Nessa esfera, portanto, averiguamos a presença de gêneros multissemióticos que privilegiam a oralidade e devem,

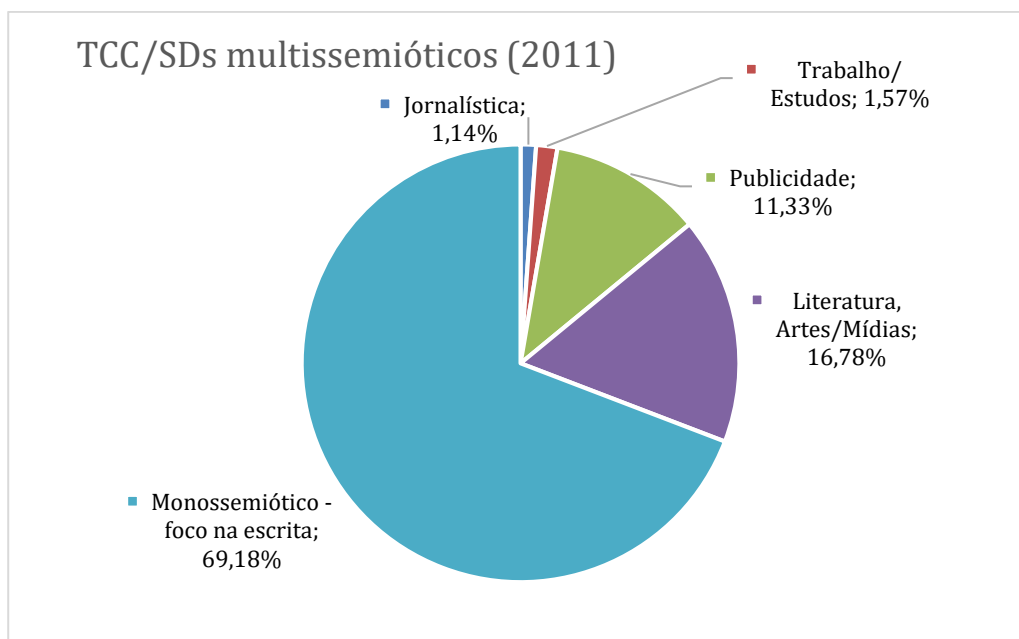
provavelmente, explorar as características das múltiplas semioses envolvidas, o tom de voz, os gestos, as expressões faciais e corporais etc., mas que ainda são do âmbito escolar. Ainda que a maior parte dos TCC/SDs que envolvem oralidade não especifiquem seus gêneros, a amostra de modelizações didáticas desse tema mobiliza um terço do total do *coding* da esfera de Trabalho/Estudos.

As demais esferas encontradas por meio da primeira etapa do *coding* “Pessoal/Cotidiana”, “Cidadania” e “Científica” não revelaram nada significativo no que diz respeito ao levantamento de gêneros multissemióticos e/ou de diversidade cultural. Apenas na esfera da “Cidadania” encontramos dois TCC/SDs (um de 2011 e outro de 2012) que abordavam o gênero Discurso Político.

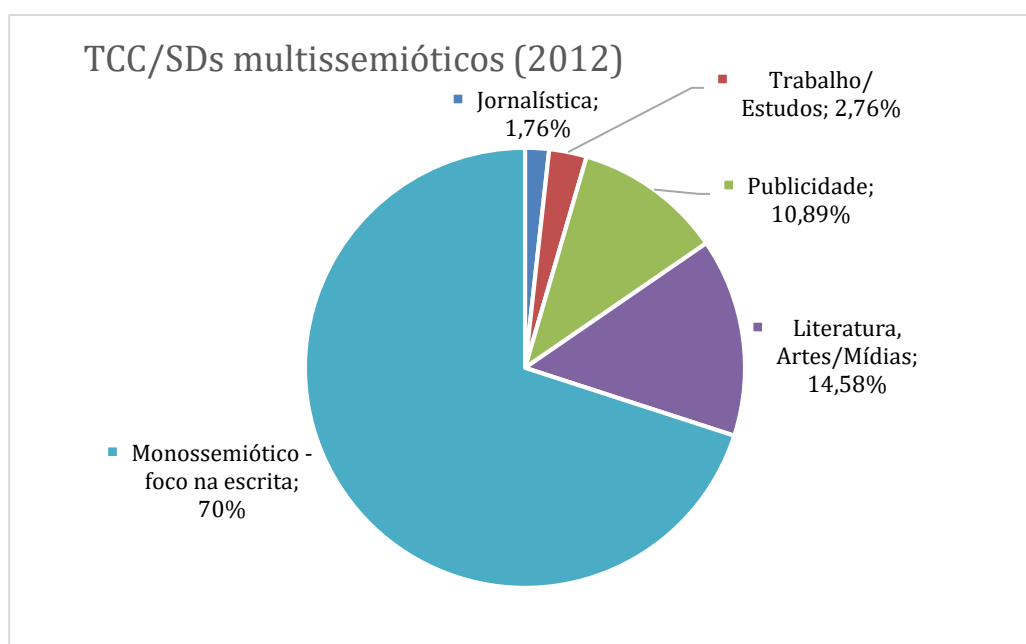
Os resultados relativos às ocorrências dos gêneros textuais (Figuras 16, 17, 18, 19, 20 e 21) revelam que as práticas mais valorizadas na formulação de sequências de atividades didáticas estão em consonância com práticas letradas convencionais e de mídia impressa. Portanto, o impacto teórico-metodológico que se nota está relacionado ao cumprimento das prescrições curriculares estaduais e nacionais e não há evidência explícita e/ou relevante de situações que busquem deslocamento em direção a novas práticas e novos gêneros (digitais, por exemplo).

### **6.2.2 Segunda “camada”: multissemiose e diversidade cultural**

Em um panorama geral, com os números absolutos de cada etapa do *coding*, a distribuição das ocorrências de gêneros multissemióticos fica bastante parecida nas duas edições. Em 2011, verificamos que 30,82% dos TCC/SDs contemplam atividades com gêneros multissemióticos, enquanto que, em 2012, verificamos uma amostra de 30%. Considerando a distribuição dos TCC/SDs multissemióticos por esferas, seguem abaixo as Figuras 22 e 23:



**Figura 22** – TCC/SDs multissemióticos (edição 2011)

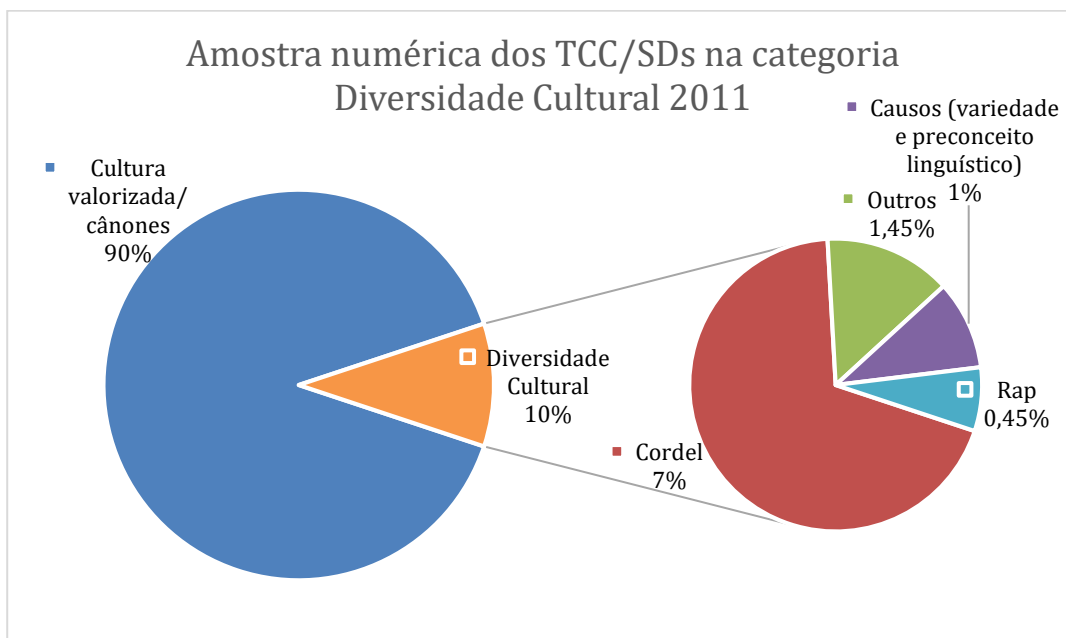


**Figura 23** – TCC/SDs multissemióticos (edição 2012)

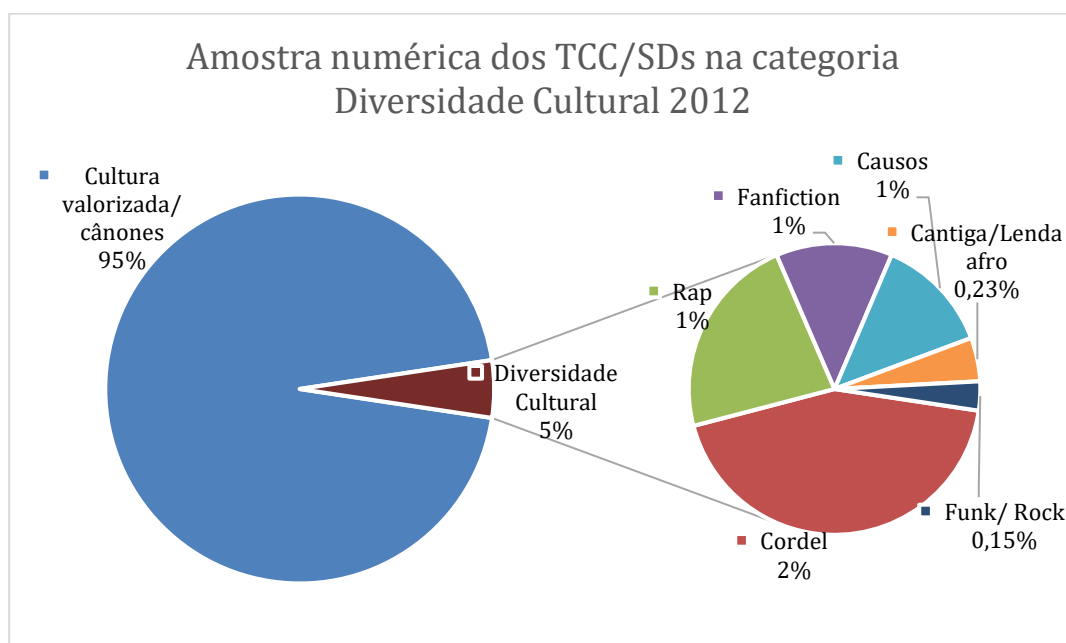
Nos Figuras 22 e 23, demonstramos a presença dos objetos multissemióticos dentro de suas respectivas esferas. Nesses resultados totais, não contabilizamos separadamente os gêneros multiculturais porque a relevância dos objetos multissemióticos em detrimentos dos multiculturais está em evidência. Abaixo, apresentamos as Figuras 24 e 25, que exibem a amostra percentual dos TCC/SDs identificados como multiculturais. Todos os gêneros que



consideram a diversidade cultural estão concentrados na esfera da Literatura, Artes/Mídias, por isso, para estes gráficos, não fizemos a separação por esferas como na discussão dos objetos multissemióticos.



**Figura 24** – Diversidade Cultural nos TCC/SDs (edição 2011)



**Figura 25** – Diversidade Cultural nos TCC/SDs (edição 2012)

Conforme mencionamos anteriormente, o *coding* relacionado a “Multiletramentos” procurou por objetos didatizados (gêneros) que fossem multissemióticos e/ou multiculturais.

Com relação aos TCC/SDs que exploram a diversidade cultural, identificamos que os mais relevantes numericamente são, sem dúvida, os que contemplam a Poesia de Cordel, principalmente em 2011. No Figura 24, a categoria “Outros” refere-se aos gêneros Jogos, *Games*, Mangás e Canção Nordestina (não há especificação), cada um com apenas uma ocorrência; Lendas, com duas ocorrências; e *Fanfiction* com três ocorrências. Os gráficos mostram como os TCC/SDs que exploram diversidade cultural variam de um ano para outro. Em 2011, foi possível ver o impacto do tema Preconceito Linguístico por meio da ocorrência dos gêneros Causos, que, de acordo com os títulos dos trabalhos encontrados, exploram o linguajar e a contação de histórias caipiras. Em 2012, identificamos maior ocorrência de TCC/SDs que tratam do estilo musical *Rap*. Em 2011 esse gênero aparece em cinco trabalhos, sendo que, em três deles, está associado explicitamente ao Cordel. Em 2012, o *Rap* aparece como objeto de ensino em 14 trabalhos, sendo um associado com Cordel, um com Conto e, nos demais, o gênero por si só. Em 2012, ainda, há uma ocorrência do gênero musical *Funk*. A Figura 25 exhibe, curiosamente, uma amostra de gêneros classificados como Cantigas/Texto Afro<sup>5</sup>. Encontramos na amostra duas sequências didáticas cujo título remetia a narrativas (conto e lenda) com temas relacionados à cultura africana e uma sequência cujo título fazia referência a canções populares de Angola. Nos trabalhos de 2012, o *coding* de objetos multiculturais revelou maior ocorrência de *Fanfiction*, gênero que contabilizamos como um objeto diretamente associado à cultura da juventude (da esfera de Artes/Mídias), cuja pequena amostra remete, principalmente, ao uso de tecnologias digitais e, por isso, serão discutidos também como objetos relacionados aos letramentos do meio digital: *Web 1.0* e *Web 2.0*.

Os resultados dessa segunda etapa do *coding* (multissemiose e diversidade cultural) revelam que objetos multissemióticos ocupam um lugar significativo e relevante no universo das modelizações didáticas, muito mais do que os objetos multiculturais. Pode a resistência relacionada ao trabalho com diversidade cultural sugerir que a “zona de conforto” ainda está no cânone<sup>6</sup>? Certamente, podemos inferir que há um movimento em prol das diferentes linguagens/semioses no ensino de Língua Portuguesa, contudo, verificamos também que essa “entrada” se dá, principalmente, por meio de objetos convencionais, da era do impresso e/ou de tecnologias analógicas.

<sup>5</sup> “Afro” foi o modo como abreviamos o termo “afro-brasileiro”.

<sup>6</sup> O uso da palavra “cânone” nesta subseção não se refere apenas à esfera da Literatura (cânone literário), mas a todos os textos sócio-historicamente privilegiados, isto é, considerados próprios da cultura erudita e, principalmente, promovedores da norma culta e da gramática tradicional.

### 6.2.3 Terceira “camada”: gêneros típicos da *Web 1.0* e da *Web 2.0*

A terceira e última etapa do *coding* foi dedicada ao levantamento dos objetos relacionados ao uso de novas tecnologias/mídias, do âmbito do digital. Ao buscar pelas modelizações didáticas que envolviam o uso de tecnologias digitais, tivemos a preocupação em investigar e classificar as propostas para entender melhor os usos sugeridos. Para isso, recorremos aos conceitos de *Web 1.0* e *Web 2.0* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007), discutidos no Capítulo I desta tese. Dessa vez, procuramos os TCC/SDs cujos títulos remetiam ao uso de tecnologias digitais ou a gêneros e letramentos ligados ao campo do digital. Tomamos como parâmetro a classificação em três situações: (i) letramentos convencionais e da era do impresso ou de mídias de massa (TV, rádio); (ii) letramentos típicos da *Web 1.0*; e (iii) letramentos típicos da *Web 2.0*. Essas categorias também se sustentam de acordo com as análises de Rojo (2015) sobre as práticas letradas atreladas a tecnologias segundo as investigações do Índice Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF).

A autora explica que letramentos da *Web 1.0* são aqueles que concebem o computador como uma máquina, isto é, um equipamento que viabiliza práticas de leitura e de escrita de maneira semelhante a outras mídias. Dessa forma, as práticas de letramentos (e, convenientemente, os gêneros) próprios da *Web 1.0* são basicamente as mesmas práticas convencionais das mídias impressa e analógica, isto é, com características de comunicação unidirecional, menos colaborativa, em que predominam as lógicas de autoria e de *copyright* e do consumo “passivo” e controlado pelo “emissor”. Exemplos encontrados nesta terceira etapa do *coding* são: ler e/ou discutir obras literárias em plataformas digitais; enviar e ler *e-mails*; *blogs* como diários virtuais ou para ler/escrever notícias/artigos; ler textos da esfera Jornalística disponibilizados *on-line* (notícias, reportagens, artigos de opinião); assistir a vídeos *on-line*.

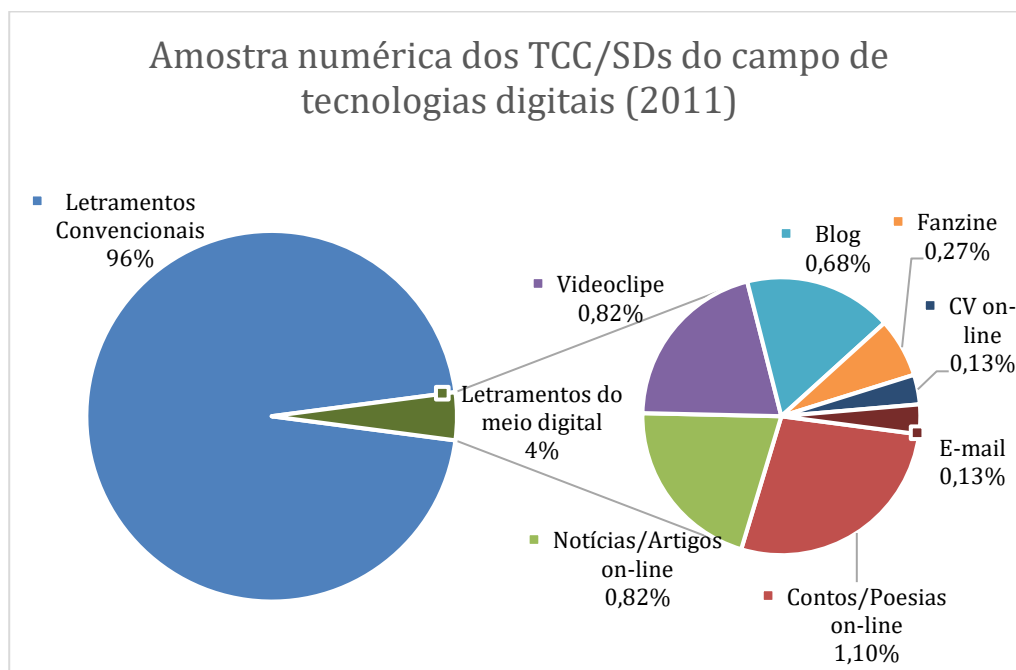
No que diz respeito às práticas de letramentos típicas da *Web 2.0*, é preciso entender que esse termo se refere ao novo modo como a *web* e suas *affordances* estão sendo encaradas. Na *Web 2.0*, as fronteiras entre usuários e desenvolvedores estão diluídas, já que o espaço é aberto para colaboratividade, para autoria distribuída e inteligência coletiva, e os objetos são híbridos, mutáveis e as relações são de mediação e participação. Alguns exemplos típicos de práticas digitais que são condizentes com a *Web 2.0* são as *wikis* (*Wikipedia*); *Remix/Mashups* (sejam os resultados vídeos, imagens estáticas, imagens em movimento (*gifs*) ou, ainda, em forma de texto na modalidade escrita); Redes Sociais (como *Twitter*, *Facebook*, *Instagram*, *Flickr*, *Tumblr*); *folksonomy* (tagueamento).

Como a amostra de TCC/SDs que envolvem práticas letradas digitais (sejam da *Web 1.0* ou da *Web 2.0*) é bastante pequena, não separamos as amostras em gráficos exclusivos para *Web 1.0* ou *Web 2.0*. A Figura 26 a seguir mostra a porcentagem de TCC/SDs de 2011 que contemplam tecnologias digitais em suas atividades. É interessante notar como a pequena amostra de 4% concentra objetos quase unicamente típicos da *Web 1.0*. Alguns trabalhos poderiam até ter sido agrupados de acordo com as esferas, porque tratavam claramente de transposições de gêneros da era do impresso/manuscrito ao meio digital, isto é, digitalizações de gêneros como Notícias e Artigos de Opinião (esfera Jornalística – Jornal *on-line*), e Contos e Poesias (esfera Literária, algumas vezes revelada não pela menção aos gêneros, mas somente pelas associações de estudos literários e meio digital). Esses dados mostram um fato interessante: o meio digital como via de acesso a textos canônicos ou informativos cuja circulação antes da WWW era mais restrita. À parte de implicações de direitos autorais e outras burocracias, o fato é que a obra de diversos autores clássicos e não clássicos pode ser encontrada, de forma relativamente fácil, disponível para *download* na *web*. Não somente as obras em si podem ser encontradas, mas também material sobre as obras e seus autores (análises, opiniões, verbetes etc.). Artigos de Opinião, Notícias, Colunas, Charges, dentre outros textos da esfera Jornalística também estão disponibilizados *on-line* para acesso gratuito ou por valores acessíveis. Dessa forma, o meio digital exerce uma relativa força de democratização do acesso e da circulação de textos típicos dos letramentos convencionais. Portanto, as práticas letradas típicas da *Web 1.0* desempenham um papel importante no ensino-aprendizagem dos letramentos convencionais, propiciando facilidades de acesso e inclusão até então restritas.

O gênero *blog* aparece como central em cinco trabalhos, sendo que em três deles está associado à esfera Jornalística (Notícias, Artigo de Opinião). Uma das vezes a ferramenta foi trabalhada como Diário Virtual (portanto, *Web 1.0*) e, na outra ocorrência, o título menciona o objetivo “construção de *blog* coletivo”, o que pode remeter a práticas que transitam entre mentalidade 1 (*Web 1.0*) e mentalidade 2 (*Web 2.0*). É interessante notar que, apesar dos resultados das análises do Fórum (cf. Capítulo V) mostrarem um alto índice de interesse dos professores por práticas pedagógicas que envolvam o *blog*, nos resultados referentes às SDs, tal ferramenta quase não aparece.

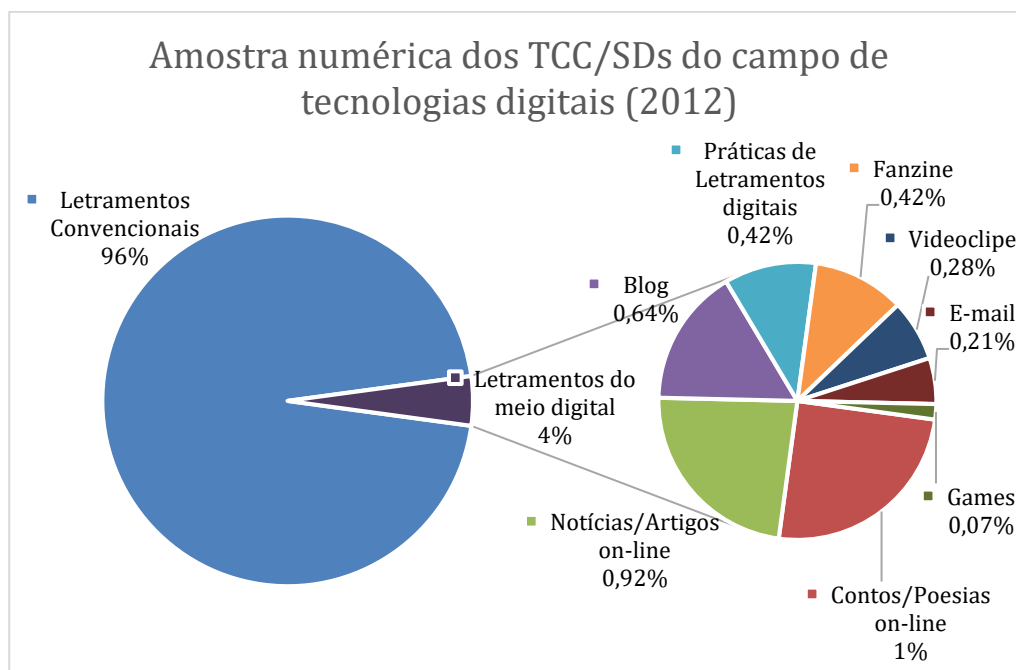
A amostra que trata de vídeos não indica nada sobre produção ou edição, de modo que o foco parece ser na análise e interpretação. Os trabalhos sobre *fanzines* suscitam a hipótese de que, além de promover o trabalho com textos não canônicos, possibilitam a abertura

para as características da *Web 2.0*, como autoria distribuída e coletiva, trabalho colaborativo e relações horizontalizadas (heterárquicas).



**Figura 26** – TCC/SDs relacionados a novas tecnologias (edição 2011)

Os resultados relativos a 2012 são muito parecidos com os de 2011. A amostra de TCC/SDs na área de letramentos do meio digital também fica em apenas 4%, segundo a Figura 27 a seguir. Duas categorias aparecem apenas em 2012: “Práticas de letramentos digitais”, que se refere a TCC/SDs que não mencionam explicitamente nos títulos seus gêneros/objetos de ensino, mas apenas termos gerais como “Práticas letradas digitais e ensino” ou “Gêneros digitais”. Nessa categoria, incluímos também três trabalhos que fazem menção a objetos/ferramentas característicos da *Web 2.0*: *Facebook*, *Wikipedia* e *Meme*. O TCC/SD que trata do *Facebook* o associa explicitamente à sugestão de uso “para o mercado de trabalho”; no caso do que menciona a *Wikipedia*, não há clareza sobre o uso que se faz da plataforma, pois o título é vago – “Do bairro para o mundo: Sol nascente na *Wikipedia*” –, contudo, pode-se inferir uma sugestão de trabalho com culturas locais e globais, conhecimento distribuído, o que, *per se*, seria característico de um pensamento na lógica da *Web 2.0*. Quanto ao TCC/SD com o gênero *Meme*, o título sugere a presença do *Meme* como um objeto de ensino central – “Influência midiática e linguagem: o gênero *meme* em sala de aula” – e, além disso, chama a atenção para a questão da mídia como traço importante do estudo do gênero, uma vez que o *Meme* é característico da mídia digital.



**Figura 27** – TCC/SDs relacionados a novas tecnologias (edição 2012)

Os demais resultados revelados sobre o uso de tecnologias digitais para letramentos típicos da *Web 1.0* estão muito semelhantes aos de 2011 mostrados na Figura 26. Assim como em 2011, a Figura 27 mostra que, em 2012, o uso de tecnologia digital foi mais explorado junto a gêneros convencionais, típicos da era do impresso e da mentalidade 1 (preservação de autoria, lógica da recepção e do consumo, respeito aos direitos de reprodução etc.), como notícias, artigos, contos e poesias veiculados pela internet. O gênero *fanzine* aparece cinco vezes, das quais em três está associado ao gênero *Resenha* e, portanto, parece se restringir às possibilidades do gênero, focando o “trabalho de fã” à elaboração de *reviews*, isto é, de recomendações e críticas/discussões sobre o artefato literário/artísticos mais do que intervenções, recriações, ressignificações da obra.

Como parte da discussão dessa terceira etapa do *coding*, vale destacar que, dentre os TCC/SDs *Contos/Poesias on-line*, que foram classificados como *Web 1.0*, há trabalhos voltados para os gêneros minicontos e nanocontos. Apesar de os gêneros não serem “novos”, sabe-se que, por causa da internet e, mais especificamente, da rede social *Twitter* (que limita o tamanho das postagens a 140 caracteres), as curtíssimas histórias se popularizaram entre os jovens. Nos títulos dos TCC/SDs que trabalham com minicontos, há associação do gênero com práticas digitais e com redes sociais, como por exemplo: “Os gêneros textuais e as novas tecnologias: Miniconto na esfera do conhecimento”; “Texto na era digital: O miniconto nas redes sociais”.

A análise do panorama dos TCC/SDs revela como resultado importante a dificuldade de integração das novas tecnologias ao currículo escolar. No capítulo II conceituamos *Web* currículo como o processo que trata da criação/construção de currículos que abram espaço para a integração apropriada e criativa de tecnologias digitais. Segundo Almeida e Valente (2012) e Almeida (2016; 2014), esse novo modo de conceber o currículo é uma iniciativa de ressignificação processual de um objeto polissêmico e que ainda gera muitas pesquisas na área de Educação (incluindo ou não o problema das novas tecnologias). Nossa pesquisa mostra que, dentro de um curso de formação conservador e que preza pelo currículo tradicional e fechado (no caso, o currículo do estado de São Paulo), as tecnologias digitais têm baixa influência. Apesar de isso ser reflexo do percurso de formação trilhado durante o RedeFor (e aqui afirmamos isso baseadas nos resultados das discussões do conteúdo da disciplina e também do formato e ambientação do curso), argumentamos sobre a necessidade da abertura do currículo e em favor da articulação de *web* currículos. A integração de novas práticas de letramentos na escola exigirá a reconfiguração dos papéis de professores e alunos – e, portanto, da prática pedagógica –, e a abertura e plasticidade do currículo – e, para isso, propostas curriculares que tornem viáveis experiências, valores e conhecimentos que ultrapassem as fronteiras dos letramentos convencionais, de mídias impressas e de concepções tradicionais de ensino-aprendizagem.

Essa etapa da pesquisa, com o levantamento quantitativo do panorama dos TCC/SDs de ambas as edições da Especialização RedeFor em Língua Portuguesa, permitiu averiguarmos que, de forma geral, as modelizações didáticas encontram-se fortemente enraizadas nas esferas de comunicação em que os professores possivelmente se sentem mais seguros: Literatura-Artes/Mídias e Jornalística. Apesar de ambas as esferas darem várias possibilidades de abertura para gêneros do âmbito dos multiletramentos e também dos novos letramentos (letramentos digitais), as práticas que disparam em número de ocorrências são aquelas ligadas a gêneros tradicionalmente ligados à cultura do impresso (mídia impressa), do *copyright* e da lógica da recepção e do consumo. Sendo assim, a adesão dos professores às novas práticas destacadas durante a disciplina foi mínima.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“I’ve always been enchanted by the endings of things. Series finales and sunsets. Last paragraphs and encores. I think for the way they remind me that losing something you love isn’t always sad and heartbreaking, but sometimes breathtaking and beautiful.” (Beau Taplin)*

Há uma vasta literatura na área de pesquisa sobre a formação inicial e continuada de professores. Os caminhos possíveis, teóricos e metodológicos, são muitos e variam de acordo com as perspectivas políticas e ideológicas da pesquisa. O caminho que percorremos nesse doutorado almejou afastar-se de atitudes e afirmações sobre a necessidade de “capacitar”, “treinar” ou mesmo “corrigir” o docente. Nosso objetivo estava mais relacionado com a vontade de propiciar que a universidade reflita sobre seu papel e suas escolhas na elaboração de cursos para docentes. A intenção era colocar-nos, enquanto universidade, no lugar de parceiros, mediadores e dialogar com os docentes, refletir sobre nosso papel na sua formação e reavaliar nosso lugar. Nosso desejo era, pois, construir um trabalho que levasse em conta a educação e as linguagens pela perspectiva dialógica, considerando as palavras e contrapalavras daqueles que estão vivendo essa arena discursiva e ideológica todos os dias.

A realização de uma pesquisa que procurou considerar o processo de formação dos dois lados – o material instrucional e as produções dos docentes-cursistas –, colocou-me em dois lugares de discussão distintos. De um lado, analisando um curso que inovou, na medida em que mobilizou muitos recursos para atender a uma grande demanda de formação docente, avançando em questões no que diz respeito à EaD e ao ensino híbrido, porém, de caráter conservador na execução de seu projeto convencional de currículo. De outro, dando espaço à discussão do impacto desse tipo de curso nas produções de seus participantes, evidenciando os embates discursivos, a recepção e os impactos nas apreciações daqueles em processo de aprendizagem.

Esta pesquisa nasceu motivada pelas lacunas evidenciadas na literatura com relação à formação de docentes para a integração de novas tecnologias no campo educacional. Quando iniciei minha participação como tutora no projeto RedeFor, essas questões de tecnologia e ensino ficaram mais complexas para mim, não apenas pela natureza híbrida do curso, mas também pela proposta de disciplina para a formação na área de tecnologias e ensino. Ao averiguar a ampla literatura em prol da inserção das tecnologias digitais na sala aula, minhas indagações voltaram-se para as ações de formação dos docentes, isto é, pesquisar sobre as



iniciativas para a promoção de ações que possibilitassem a aplicação das ideias veiculadas sobre todos os benefícios que a cultura digital poderia trazer para o tradicional espaço escolar.

O desenvolvimento desta pesquisa proporcionou espaços de reflexão sobre a educação na disciplina de Língua Portuguesa e os embates com o novo cenário social permeado por tecnologias múltiplas. Ademais, nosso objetivo também foi provocar o leitor a refletir sobre a escolarização das tecnologias e sobre a concepção de currículo que almeja integrar as novas práticas de letramentos digitais. Por causa do interesse por essas duas reflexões e seus problemas teóricos-metodológicos, é que nos voltamos para os dados do Curso RedeFor de Especialização em Língua Portuguesa à distância, optando pelo recorte da disciplina LP-005, cujo foco recaía na formação para novas práticas de letramentos.

Dado esse contexto, a pesquisa cumpriu seu propósito de estudar o impacto da disciplina LP-005 “Multiletramentos, linguagens e mídias” na formação de professores de Língua Portuguesa para multiletramentos e uso de tecnologias na escola. Isso foi feito por meio das análises apreciativas do material didático (conteúdo da disciplina), dos discursos dos professores cursistas em Fórum de Discussão e dos títulos dos TCC/SDs que materializam as propostas didáticas elaboradas pelos professores.

Para tanto, no primeiro capítulo resenhamos as concepções e os conceitos relacionados a letramentos, multiletramentos e novos letramentos. A fundamentação teórica dessas três vertentes conceituais na área de práticas de letramentos foi fundamental para o delineamento das categorias analíticas de investigação. Assim, conceitos como diversidade cultural, multisssemiose, novo *ethos*, *Web* 1.0, *Web* 2.0, entre outros, foram discutidos no Capítulo I e retomados no decorrer da tese, para a interpretação e discussão dos resultados.

No Capítulo II, optamos por discutir sobre Educação à Distância, principalmente na modalidade digital e sobre a plataforma digital TelEduc, em que o curso RedeFor foi ambientado. Contudo, o foco teórico do Capítulo II girou em torno da problemática de integração do currículo escolar às novas tecnologias. Nosso objetivo foi discutir questões relativas a conceitos como *Web* currículo e retextualização didática. Essas noções foram exploradas com o intuito de levar em conta, nas análises, a complexidade da inserção de novas práticas de letramentos não somente na/para a escola, mas na/para a sociedade como um todo.

A descrição da arquitetura do TelEduc e a discussão de suas propiciações abriram os caminhos para a compreensão e interpretação dos dados gerados pela análise da disciplina (Capítulo IV). A configuração arquitetônica do curso revela-se bastante conservadora em termos de currículo. Apesar dessa constatação não ser uma grande novidade, dada a configuração do curso segundo o projeto de execução da SEE/SP, ela corrobora várias questões-

problema levantadas nas análises. A discussão sobre a integração das tecnologias digitais ao currículo despertou nossa atenção para problemas mais complexos do que esperávamos. As questões de currículo em contato com as noções de Multiletramentos e Novos Letramentos apontam para problemas que vão além da mera aplicação apropriada das tecnologias. Isto é, muitos trabalhos – incluímos aqui esta tese também – preocupam-se com o preparo de professores, escola, currículo, material e dispositivos para a inserção da tecnologia da escola de modos que consideramos adequados ou apropriados. No entanto, a noção de aplicabilidade criativa e transformadora ainda está restrita ao campo das ideias/teorias. São ainda obscuros os caminhos práticos que realmente “chacoalhem” as estruturas tradicionais e retrógradas do modelo escolar dos séculos XIX e XX. O conceito de *Web* currículo vislumbra ideias importantes e que podem embasar futuras pesquisas e ajudar na problematização dos modos de apropriação das tecnologias pela escola.

No Capítulo IV, ao desenvolvermos a discussão sobre os saberes teóricos da disciplina LP-005, mostramos como a construção das apreciações acerca das (novas) tecnologias se dá de forma mais limitada a saberes próprios da *Web* 1.0. Os resultados mostraram que os aspectos das teorias dos Multiletramentos e dos Novos Letramentos que mais receberam destaque estão ligados a questões de multissemióticas (às vezes, multimídia) e da *Web* 1.0 (mentalidade 1, digitalização de práticas convencionais). Os aspectos de diversidade cultural (multiculturalidade) e de *Web* 2.0 são deixados em segundo plano. No caso da diversidade cultural, a abordagem é praticamente nula. Um resultado como esse mostra também que há uma tendência de as instituições de ensino (desde a escola básica até a formação universitária em nível de pós-graduação) permanecerem aferradas à cultura valorizada. É necessário dizer, contudo, que a postura de não abrir espaço ao “mundo da vida” do aluno (THE NEW LONDON GROUP, 1996) é compatível com uma concepção tradicional e fechada de currículo. Abrir espaço para práticas que considerem a diversidades culturais e, conseqüentemente, o mundo da vida dos alunos é abrir também o currículo e arriscar incluir e validar outros tempos, espaços, visões, representações e ações. Isso significa perder o controle das situações educativas tal como estão dadas atualmente. Ademais, requer o enfrentamento dos desafios de expandir os modos como lidamos com os saberes, como os interpretamos e os articulamos, como compartilhamos ideias, experiências e produzimos conhecimentos colaborativos, situados e socialmente relevantes.

Para transformar a dinâmica curricular, a noção Multiletramentos pode ser uma alternativa para nortear didaticamente professores e comunidade escolar a respeito de fenômenos como multimodalidade, multiculturalidade (diversidade cultural), hipermídia,

hipermodalidade, hibridação. Por isso, uma boa parte da disciplina é voltada para a desmistificação de algumas crenças e até preconceitos com as novas tecnologias. Mostrar ao professor a concepção de escrita como tecnologia o auxilia a abrir-se para as mudanças que as tecnologias digitais estão trazendo ao “mundo letrado” como um todo. Várias atividades são voltadas para esse processo de aceitação de que as novas tecnologias não deveriam ser vistas como ameaças à ordem escolar. Essa dinâmica encaminha a discussão para a introdução de práticas de ensino que não se afastem muito daquelas que são comuns aos professores. Por isso, o foco em práticas da mentalidade 1. Há um movimento de conservar características pedagógicas já internalizadas pelos professores à medida em que se inserem novas práticas ou novos modos de fazer. Assim, os saberes teóricos da disciplina reforçam o uso “apropriado” e “adequado” de objetos digitais – nas palavras dos próprios autores, “um casamento entre as culturas escolar e digital” (BRAGA; BUZATO, 2012) –, mas não chega a avançar para uso próprios do novo *ethos*, usos criativos e/ou transformadores. Uma das principais consequências do uso/aplicação tidos como “apropriados” é que pouco interferem na ordem dos discursos autoritários do currículo tradicional.

Com relação à análise das postagens no Fórum de Discussão, os enunciados dos professores buscam um sentido para as práticas digitais na escola, de modo a priorizar modos de ensinar e objetos de ensino que lhes pareçam relevantes. Tendo em vista que os professores baseiam-se nas suas próprias experiências, suas apreciações de valor muitas vezes entram em conflito com o discurso do material. Esse embate de palavras e contrapalavras e, principalmente, de discursos autoritário e internamente persuasivo aponta para práticas produtivas de reflexão e de questionamento da ordem. Na conversa dos fóruns, os professores buscam construir sentidos de forma coletiva, expondo suas experiências e interagindo com as experiências dos colegas. Há, no entanto, a preocupação comum com o lugar da avaliação. Os professores sabem que o fórum é avaliativo, e isso os faz buscar por posicionamentos que julguem serem corretos ou adequados para a obtenção de nota.

Ainda que a preocupação com o lugar da avaliação seja evidente, os resultados mostram que as discussões no fórum abrem brechas para a subversão dos discursos disciplinadores das teorias estudadas. Por um lado, as apreciações ficam bastante restritas aos usos dos dispositivos em si. Esse resultado sugere que, ao restringir as práticas didáticas a objetos próprios da Web 1.0, a disciplina privilegia ações com foco nos instrumentos/dispositivos, pois os exemplos estão intimamente relacionados com práticas de digitalização e não práticas digitais *per se*. Há, por exemplo, discussões sobre ferramentas de busca (que transfere o ato da pesquisa da enciclopédia em papel para o vasto mundo da Internet)

e sobre *e-mail* (correio eletrônico) – ambas são exemplos de práticas que já existiam e que foram digitalizadas e facilitadas pela criação das TDICs. Uma vez que o máximo que a disciplina avança é até uma breve discussão sobre *blogs* e *remix*, é esperado que o impacto sobre os posicionamentos dos professores também não avance em direção à *Web 2.0*. Ainda assim, os professores conseguem construir modos de integração entre currículo e tecnologias não previstos pelo material instrucional e, dessa forma, fazer circular suas contrapalavras e mobilizar vozes que fortalecem e legitimam seus posicionamentos.

A análise dos enunciados do fórum evidencia também a presença majoritária de construções linguísticas nas modalidades deôntica e epistêmica. Segundo Fiorin (2010), a modalização exprime a posição do enunciador. Ao exprimir-se utilizando a modalidade epistêmica, os sujeitos atribuem um estatuto de verdade ao enunciado que proferem. Isso significa que no fórum os professores abrem suas crenças e articulam suas justificativas baseados nos valores que lhes parecem representar melhor sua realidade. Ao averiguarmos as contradições entre os discursos dos professores cursistas e do material didático, evidenciamos os diferentes graus de representação e compreensão do que é possível/aceitável na integração currículo e tecnologias por meio das modalizações epistêmicas. Conforme Semechechem (2013, p. 386) explica, “quando um enunciado é modalizado seja no grau do mais possível ou menos possível, a proposição da asseveração assume sentidos diferenciados do que uma simples proposição que descreve o estado de coisas”.

Contudo, junto com a modalidade epistêmica há também a predominância da modalidade deôntica. Esta modalidade opera no *continuum* entre obrigação e permissão, de forma a expor os princípios de conduta dos professores cursistas com relação às circunstâncias dadas para o uso de tecnologias. Eventualmente, a ideia de obrigação e de permissão pode ser expressa de acordo com uma palavra autoritária externa ao enunciador. Conforme discutimos, palavras autoritárias de discursos mais recorrentes na formação dos professores, como dos parâmetros curriculares nacional e estadual por exemplo, influenciaram diretamente as apreciações de valor dos cursistas. Discursos autoritários enraizados – ensino por meio de gêneros textuais, para citar um exemplo – dominam as modalizações relacionadas àquilo que é obrigação da escolar trabalhar (independente da tecnologia) e àquilo que é permitido/aceitável para uma atividade escolar.

O último capítulo foi reservado para os resultados da análise do panorama quantitativo dos trabalhos finais (TCC/SDs). Os gráficos mostraram muito claramente o impacto do curso como um todo nas modelizações didáticas. É evidente a influência de disciplinas como a LP-002, cujo tema central era o ensino de Literatura, e a LP-004, cujo tema

central era efeito-leitor e autoria e os exemplos das esferas Jornalística e Publicitária eram predominantes. Podemos sugerir também que a preferência por TCC/SDs que contemplassem as esferas Literária e Jornalística tem grande influência dos livros didáticos e do currículo estabelecido, que já há alguns anos incluem textos jornalísticos em seus repertórios. O resultado de maior destaque nessa etapa da análise é, sem dúvida, a predominância de práticas letradas e objetos de ensino típicos da era do impresso e intimamente relacionados ao ensino de norma culta da língua e de cultura erudita. Mesmo que os gêneros da esfera Jornalística, para citar um exemplo, promovam determinado grau de interação e de análise multimodal, são gêneros fechados e normatizados, que nada têm a ver com questões de diversidade cultural (multiletramentos) ou mentalidade pós-industrial (*Web 2.0*, novos letramentos). As esferas literária e das artes em geral poderiam exercer um papel fundamental no questionamento da ordem tradicional e normativa dos currículos e das concepções tradicionais de textos e de comunicação. Contudo, a literatura canônica ainda é a forma de arte mais predominante nas escolhas dos professores.

A pesquisa mostrou que há ainda um longo caminho a se percorrer em busca de mudanças significativas no currículo escolar no que diz respeito à integração com as novas tecnologias. Muito tem-se falado sobre ensino híbrido, *blended-learning* etc. e as demandas por inovações pedagógicas são inúmeras. É certo que as relações **autor x leitor** e **produtor x consumidor** mudaram radicalmente. O acesso à informação, às ferramentas e ao poder de interferência e intervenção que adquirimos no meio digital geram uma mudança epistemológica que transforma as relações de credibilidade e de construção dos saberes. Chartier (2002) afirma que a nova lógica da escrita digital demanda que o leitor contemporâneo abandone as heranças que o moldaram enquanto leitor/consumidor de textos da era do impresso.

Contudo, os resultados dessa pesquisa mostram que a questão do abandono é muito extrema. Os discursos dos professores no fórum e os resultados das análises dos TCC/SDs sugerem que não é possível e, provavelmente, nem desejável, que haja um abandono das práticas e hábitos dos letramentos convencionais. Por isso, para nós é crucial finalizar este texto com a retomada do conceito de *Web* currículo. A referência aqui é em defesa da integração curricular das TDIC, de modo a promover reflexões críticas sobre a construção conceitual e prática (domínio da ação) de um novo currículo, um novo fazer pedagógico, uma nova escola. Defendemos a necessidade de uma “remodelagem”, isto é, o desenvolvimento de novas práticas de letramentos e de interação com os saberes. As apreciações sugerem que os professores sentem-se mais confortáveis ancorando suas novas ações àquelas já conhecidas, ou seja, a

transição das práticas é possibilitada pelas brechas encontradas nas práticas conhecidas. Nessas brechas, os discursos transformam-se, remodelam-se, reorganizam-se e transgridem a ordem.

Finalmente, almejamos, em pesquisas futuras, problematizar melhor o papel do currículo e da apropriação criativa das novas tecnologias. Acreditamos que cursos de formação construídos em diálogo constante entre universidade e escola podem promover mudanças significativas nos currículos, nas concepções de escola e de educação e, na esteira dessas questões, instigar discussões em prol das demandas contemporâneas do ensino formal.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 2, p. 327-340, 2003.

\_\_\_\_\_. Formação de educadores a distância na pós-graduação: potencialidades para o desenvolvimento da investigação e produção de conhecimento. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 121, p. 1053-1072, 2012.

\_\_\_\_\_. Integração Currículo e Tecnologias: concepção e possibilidades de criação de web currículo. In: ALMEIDA, M. E. B.; ALVES, R. M.; LEMOS, S. D. (Orgs.). **Web currículo: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014, p. 20-38.

\_\_\_\_\_. Formação de professores à distância: avaliação e perspectivas. **37ª Reunião Nacional da ANPEd – GT08 Formação de Professores – UFSC/Florianópolis**, 2015.

\_\_\_\_\_. Currículo e narrativas digitais em tempos de ubiquidade: criação e integração entre contextos de aprendizagem. **Revista de Educação Pública**, v. 25, n. 59/2, p. 526-546, maio/ago. 2016.

ALMEIDA, M. E. B.; GODOI, K. A. Formação de professores à distância e as perspectivas de articulação entre teoria e prática por meio de ambientes on-line. **Educar em Revista**, v. 4, p. 129-148, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00129.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Currículo e contextos de aprendizagem: Integração entre o formal e o não-formal por meio de tecnologias digitais. **Revista e-Curriculum (PUC-SP)**, v. 12, p. 1162-1188, 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/20355/15390>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

BAKHTIN, M. O discurso no Romance. In: \_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética: a teoria do Romance**. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1988[1934-35/1975], p. 71-210.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1979].

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogy symbolic control and identity: theory, research, critique**. London: Taylor and Francis, 1996b.

BOLTER, J. D. Remediation and the desire for immediacy. **Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies**, v. 6, n. 1, p. 62-71, 2000.

BRAGA, D. B.; BUZATO, M. **Multiletramentos, linguagens e mídias**. Campinas: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. (MEC), M. D. E. Brasília: MEC, 1998.

BRUNS, A. Towards produsage: futures for user-Led content production. In: SUDWEEKS, F.; HRACHOVEC, H.; ESS, C. (Eds.). **Proceedings Cultural Attitudes towards Communication and Technology**. Tartu, Estonia, 2006, p. 275-284.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação mediática e o lugar da escolarização. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 3, p. 37-58, 2010.

BURBULES, N. C. Meanings of “Ubiquitous Learning”. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Ubiquitous Learning**. Urbana/Chicago: University of Illinois Press, 2009.

BUZATO, M. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

\_\_\_\_\_. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, p. 283-303, 2010.

BUZATO, M.; BRAGA, D. **Multiletramentos, linguagens e mídias**. Material Didático em PDF. Campinas: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2012.

CAILLOT, M. La théorie de la transposition didactique est-elle transposable? In: RAISKY, C.; CAILLOT, M. (Eds.). **Au-delà des didactiques, le didactique: débats autour de concepts fédérateurs**. Paris/Bruxelles: De Boeck & Larcier, 1996, p.19-35.

CAMPOS, M. I. A questão da Arquitetônica de Bakhtin: um olhar para materiais didáticos de língua portuguesa. **Filol. Linguíst. Port.**, v. 14, n. 2, p. 247-263, 2012.

CASTELLS, M. The network society: from knowledge to policy. In: CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (Eds.). **The network society: from knowledge to policy**. Washington: Johns Hopkins Center for Transatlantic Relations, 2005.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Histoire de l'éducation**, n. 38, 1990[1988].

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.

COIRO, J. *et al.* (Eds.). **Handbook of research on New Literacies**. New York: Lawrence Erlbaum Associates. 2011.



COLL, C.; MAURI, T.; JAVIER, O. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação – do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Orgs.). **Psicologia da educação virtual**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 66-93.

COLL, C.; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI – novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Psicologia da educação virtual**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 15-46.

COOPER, N.; LOCKYER, L.; BROWN, I. Developing multiliteracies in a technology-mediated environment. **Educational Media International**, v. 50, n. 2, p. 93-107, 2013. Disponível em: <<http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84878598654&partnerID=40&md5=b3577b94a036b0adeb4b175f62303ff1>>. Acesso em: 24 jul. 2015.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Designs for social futures. In: \_\_\_\_\_. (Eds.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000a, Cap. 10.

\_\_\_\_\_. Multiliteracies: the beginnings of an idea. In: \_\_\_\_\_. (Eds.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000b, Introduction.

\_\_\_\_\_. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000c.

\_\_\_\_\_. New media, new learning. **The International Journal of Learning**, v. 14, n. 1, p. 73-79, 2007.

\_\_\_\_\_. Multiliteracies: new literacies, new learning. **Pedagogies: An International Journal**, v. 4, p. 164-195, 2009.

\_\_\_\_\_. New media, new learning. In: COLE, D. R.; PULLEN, D. (Eds.). **Multiliteracies in motion: current theory and practice**. New York: Routledge, 2010, p. 87-104.

DE CONTI, D. **Paráfrase e polissemia nas diferentes apropriações de TIC na sala de aula**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, no prelo.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. 2.ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FERNANDES, M. A. **Objetos digitais de aprendizagem para ensino de literatura em repositórios públicos brasileiros**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de

Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2016.

FIORIN, J. L. Modalização: da língua ao discurso. **Alfa (São Paulo)**, v. 44, p. 171-192, 2000.

FLORIDI, L. The Onlife Manifesto: the onlife initiative. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). **The Onlife Manifesto**. London: Springer Open, Oxford Internet Institute, University of Oxford, 2015.

GARCÍA-CANCLINI, N. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4.ed. São Paulo: EDUSP, 2008[2003].

\_\_\_\_\_. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009[2004].

GEE, J. **Situated language and learning**. New York: Routledge, 2004.

\_\_\_\_\_. **An introduction to Discourse Analysis**: theory and method. 2.ed. New York: Routledge, 2005.

\_\_\_\_\_. **Digital media and learning**: a prospective retrospective. 2013. Disponível em: <<http://jamespaulgee.com/admin/Images/pdfs/Digital%20Media%20and%20Learning.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a13>>. Acesso em: 01 jul. 2014.

HERMIDA, A. **Tell everyone**: why we share and why it matters. Canada: Doubleday Canada, 2014.

JENKINS, H. “Worship at the altar of convergence”: a new paradigm for understanding media change. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). **Convergence culture**: where old and new media collide. New York: New York University Press, 2008.

KALANTZIS, M.; COPE, B. A Multiliteracies Pedagogy: a pedagogical supplement. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000a, Cap. 11.

\_\_\_\_\_. Changing the role of schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000b, Cap. 6.

\_\_\_\_\_. Designs for learning. **E-learning**, v. 1, n. 1, p. 38-93, 2004.

\_\_\_\_\_. (Eds.). **Learning by design**. Melbourne: Victorian Schools Innovation Commission and Common Grounded. 2005.

\_\_\_\_\_. Language education and multiliteracies. In: MAY, S.; HORNBERGER, N. (Eds.). **Encyclopedia of language and education**. 2.ed. New York: Springer Science, 2008.

\_\_\_\_\_. **New learning**: Elements of a science of education. 2.ed. New York: Cambridge

University Press, 2012.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. (Org.) **A formação do professor**: perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. **Critical cyberliteracies**: what young people can teach us about reading and writing the world. *National Council of English Teachers – Assembly for Research mid-winter Conference*. New York, February, 2002.

KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000, Cap. 9.

\_\_\_\_\_. Semiotic work: Applied Linguistics and a social semiotic account of Multimodality. **AILA Review**, n. 28, p. 49-71, 2015.

LANKSHEAR, C. **The “stuff” of new literacies**. James Cook University and McGill University, 2007.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies**: everyday practices and classroom learning. 2.ed. Maidenhead/New York: Open University Press, 2006.

\_\_\_\_\_. Sampling “the new” in new literacies. In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Eds.). **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang, 2007, p.1-24.

\_\_\_\_\_. **Digital literacies**: concepts, policies and practices. New York: Peter Lang, 2008.

\_\_\_\_\_. DIY Media: a contextual background and some contemporary themes. In: KNOBEL, M. e LANKSHEAR, C. (Eds.). **DIY Media**: creating, sharing and learning with new technologies. New York: Peter Lang, 2010, p. 1-24.

\_\_\_\_\_. **New literacies**: everyday practice and social learning. 3.ed. New York: Open University Press, 2011.

LEMKE, J. Metamedia literacy: Transforming meanings and media. In: REINKING, D. *et al.* (Eds.). **Literacy for the 21st century**: Technological transformation in a post-typographic world. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1998.

\_\_\_\_\_. Multimodal genres and transmedia traversals: social semiotics and the political economy of the sign. **Semiotica**, 2009, p. 283-297.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Campinas: Pontes, 2012.

LITRON, F. F. **Currículo estadual paulista para Língua Portuguesa no Ensino Médio (2008-2012): descrição e análise do documento oficial e dos “Cadernos do Professor”**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2014.

MAHER, T.; VERAS, V. **Textos em contexto: Jornalismo, Publicidade, Trabalho, Literatura e Artes/Mídias**. Campinas: SEE/SP, Universidade Estadual de Campinas 2012.

MAIA, J. O. **Apropriação dos letramentos digitais para participação social mais ampla: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MARANDINO, M. Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. 95-108, maio/jun./jul./ago. 2004.

MARTÍN-BARBERO, J. Desafios culturais da comunicação à educação. **Comunicação & Educação**, n. 18, p. 51-61, maio/ago. 2000. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/> >. Acesso em: 30 set. 2015.

MAURI, T.; ONRUBIA, J. O professor em ambientes virtuais – perfil, condições e competências. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Eds.). **Psicologia da educação virtual**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 118-136.

MELO, R.; ROJO, R. A arquitetura Bakhtiniana e os multiletramentos. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. (Orgs.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2014, p. 249-272.

MILLER, I. K. “Puzzle-driven” language teacher development: the contribution of exploratory practice. In: YOSHIDA, T. (Ed.). **Researching language teaching and learning: an integration of practice and theory**. Oxford: Peter Lang, 2009, p.77-93.

\_\_\_\_\_. Construindo parcerias universidade-escola: caminhos éticos e questões crítico-reflexivas. In: GIMENEZ, T.; GÓES, M. C. (Orgs.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas: Pontes, 2010, p. 109-129.

\_\_\_\_\_. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

\_\_\_\_\_. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-108.

MONEREO, C.; ROMERO, M. Os ambientes virtuais de aprendizagem baseados em sistemas de emulação sociocognitiva. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Orgs.). **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 171-188.

MONTE MÓR, W. Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 46, n. 1, p. 31-44, jan./jun. 2007.

NEVES, C. A educação à distância e a formação de professores. **Ministério da Educação – Tecnologias na educação de professores à distância**. Brasília, s/d.

NEVES, M. H. M. Imprimir marcas no enunciado. Ou: A modalização na linguagem. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 150-219.

ONRUBIA, J.; COLOMINA, R.; ENGEL, A. Os ambientes virtuais de aprendizagem baseados no trabalho em grupo e na aprendizagem colaborativa. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Orgs.). **Psicologia da educação virtual**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 208-225.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PONZIO, A. **Procurando uma palavra Outra**. São Carlos/SP: Pedro e João Editores, 2010.

PRADO, M. E.; VALENTE, J. A. A educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. In: MORAES, M. C. (Org.). **Educação a distância**. Campinas: Unicamp/NIED, 2002.

RECUERO, R. **A conversação como apropriação na Comunicação Mediada por Computador**. s/d. Disponível em: <<http://www.raquelrecuero.com/raquelrecuero/livrocasper.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

ROJO, R. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: Privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 253-275.

\_\_\_\_\_. Letramentos digitais: a leitura como réplica ativa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 43, n. 1, p. 63-78, jan./jun. 2007.

\_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

\_\_\_\_\_. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

\_\_\_\_\_. **O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) e os novos letramentos.** Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2015.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, R.; MELO, R. Letramentos contemporâneos: a arquitetura Bakhtiniana em duas perspectivas. **Contemporary literacies**: two views on Bakhtinian architectonics. (no prelo).

ROSA, A. A. C. Teachers' education and professional development: focus on multiliteracies and technologies. **Ubiquitous Learning: An International Journal.** The Technology Collection. Vol. 9 issue 3. CG Publisher, 2016. doi:10.18848/1835-9795

RYAN, G. W.; BERNARD, H. R. Data management and analysis methods. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research.** 2.ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003, p. 769-802.

SALDAÑA, J. **The coding manual for qualitative researchers.** London: SAGE Publications, 2009.

SÃO PAULO (Estado). **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa.** Secretaria de Estado da Educação. São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** 2.ed. São Paulo: SEE, 2012.

SEMECHECHEM, J. A. As modalidades epistêmica e deontica expressas pelos verbos “poder” e “dever” em texto religioso. **Revista Litteris**, n. 12, p. 380-400, set. 2013.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. Língua, linguagem e mediação tecnológica. **Trabalhos em Linguística Aplicada.** v. 49, n. 2, jul./dez. 2010.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STREET, B. V. Introduction: the new literacy studies. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). **Cross-cultural approaches to literacy.** Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

TANZI NETO, A. **Design de ambientes virtuais de aprendizagem e as contribuições da Pedagogia dos Multiletramentos, dos estudos Bakhtinianos e de Remediação.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, 1996.

VALENTE, J. A. O “estar junto virtual” como uma abordagem de educação à distância: sua gênese e aplicações na formação de educadores reflexivos. In: VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S. B. (Orgs.). **Educação à distância:** prática e formação do professor reflexivo. São Paulo: Avercamp, 2009, p. 37-62.

VOLOCHÍNOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13.ed. São Paulo: Hucitec, 2009[1929].

WARSCHAUER, M.; WARE, P. Learning, change and power: competing discourses of technology and literacy. In: COIRO, J. (Ed.). **Handbook of research on new literacies**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008, p. 215-240.

# ANEXOS

## Anexo 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Estadual de Campinas  
Instituto de Estudos da Linguagem

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, RG: \_\_\_\_\_, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário(a) da pesquisa "*Novos letramentos, novas práticas? Um estudo das apreciações de professores em torno das novas práticas letradas na escola*", sob a responsabilidade da aluna/pesquisadora Ana Amélia Calazans da Rosa e orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Roxane Helena Rodrigues Rojo.

Esta pesquisa tem por objetivo investigar o discurso, isto é, as apreciações valorativas dos professores com relação aos novos letramentos em ambiente escolar. Nosso interesse está em analisar como os professores entendem e reagem à presença dos novos letramentos na sala de aula. Esperamos contribuir para as discussões sobre linguagem e educação diante das novas demandas que acompanham a rápida evolução tecnológica da sociedade e que faz surgir novas problemáticas na área de estudos dos letramentos.

Sua participação consiste na autorização do uso de suas atividades escritas produzidas durante a disciplina LP-005 (Multiletramentos, linguagens e mídias). Com sua autorização, as produções das Atividades Dissertativas, Fóruns, Murais, Diários de Bordo e Correio (apenas quando forem sobre as discussões da disciplina) passarão a compor o *corpus* de análise desse estudo.

Sua identidade será mantida em sigilo, e os dados (material escrito) serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa. Caso você deseje saber os resultados desta pesquisa, os mesmos ficarão à disposição com os responsáveis e, posteriormente, serão publicados em forma de Tese de doutoramento. É importante destacar que, se esse trabalho for publicado em revista científica ou divulgado em evento científico seu nome não será divulgado.

Esta pesquisa não terá nenhum ônus e também nenhum benefício financeiro. Sua participação é voluntária, ou seja, não é obrigatória e você poderá sair da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Todos os participantes terão uma cópia deste termo assinado, como previsto na Resolução CNS/MS 196/96. Poderão ser solicitados, em qualquer momento, esclarecimentos sobre a pesquisa e para isso, os pesquisadores poderão ser contatados pelo telefone (19) 8253-7022. O Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp pelo telefone: (19) 3521-8936, poderá ser consultado em caso de denúncia. Fui esclarecido sobre o estudo, e concordo que minhas produções escritas sejam analisadas.

Campinas, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2012.

Assinatura do Participante

Roxane H. R. Rojo  
Fone: (19) 3521-1511  
irrojo@mac.com

Ana Amélia C. da Rosa  
Fone: (19) 8253-7022  
amelia.calazans@gmail.com



**Anexo 2: Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp – n. 25182  
de 22 de maio de 2012.**

Plataforma Brasil - Ministério da Saúde

Faculdade de Ciências Médicas - UNICAMP

**PROJETO DE PESQUISA**

**Título:** Novos Letramentos, Novas Práticas? Um estudo das apreciações de professores em torno das novas práticas letradas na escola  
**Área Temática:**

**Pesquisador:** Ana Amelia Calazans da Rosa

**Versão:** 1

**Instituição:** Faculdade de Ciências Médicas - UNICAMP

**CAAE:** 02265412.8.0000.5404

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**Número do Parecer:** 25182

**Data da Relatoria:** 22/05/2012

**Apresentação do Projeto:**

Esta pesquisa tem como objetivo estudar as apreciações valorativas de professores de língua portuguesa sobre os novos letramentos e sua presença em ambiente escolar. Para tanto, será realizada a análise de produções escritas resultantes das atividades de uma das disciplinas do curso de especialização REDEFOR. Essas produções escritas poderão ser das Atividades Dissertativas, dos Fóruns, do Mural, dos Diários de Bordo ou do Correio. O estudo será, portanto, de cunho qualitativo-interpretativista e caráter documental. A análise será de âmbito discursivo-enunciativo com o intuito de interpretar e discutir as diversas apreciações que forem encontradas nas produções dos professores. A abordagem teórica que será utilizada para embasar a análise contará, principalmente, com estudos na área de linguagem enquanto processo discursivo (perspectiva bakhtiniana) e dos letramentos múltiplos e novos letramentos (perspectiva dos novos estudos do letramento). Espera-se, dessa forma, conhecer os discursos que podem estar guiando as práticas dos professores e entender como eles concebem a legitimação, ou silenciamento, dos novos letramentos na escola. Ademais, o estudo discursivo-enunciativo das apreciações dos professores é um modo de refletir e problematizar questões em torno do trabalho com os novos letramentos em ambiente escolar de ensino/aprendizagem de língua portuguesa.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Principal:** Realizar uma análise discursivo-enunciativa das produções escritas de cursistas do REDEFOR (de uma determinada disciplina específica para discutir o tema „novos letramentos“), de modo a refletir e problematizar as apreciações valorativas dos professores em torno do trabalho com os novos letramentos em ambiente escolar para o ensino/aprendizagem de língua portuguesa.  
**Objetivos Específicos:** - Analisar a disciplina que trata de novos letramentos no curso REDEFOR; - Analisar a reação e as apreciações dos professores a partir das atividades realizadas durante a disciplina, principalmente no que diz respeito ao discurso sobre a prática em sala de aula; - Analisar os discursos sobre as „novas habilidades“ que demandam dos novos letramentos e as oportunidades de transformação e desenvolvimento pessoal e social trazidas, ou não, pelo computador e pelas novas práticas de uso das linguagens; - Investigar as possíveis situações de conflito, resistência e conformação enfrentadas pelos professores por conta da entrada dos novos letramentos na escola;  
- Realizar um levantamento dos TCCs defendidos na área de novos letramentos, analisando as práticas de ensino/aprendizagem sugeridas pelos professores em seus trabalhos e o modo como abordaram as questões acerca do uso desses novos letramentos para a aula de língua portuguesa.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Este trabalho não oferecerá nenhum desconforto, risco ou benefício direto aos participantes, pois se trata de uma pesquisa relacionada ao estudo do discurso e pretende registrar apenas as apreciações valorativas que tais interlocutores têm sobre o papel dos novos letramentos na escola. Salientamos ainda que, apesar de este estudo não apresentar situações de constrangimento para os participantes, as identidades dos entrevistados serão mantidas em sigilo, ou seja, todos os participantes serão identificados por um nome fictício, garantindo o anonimato de todos os envolvidos a fim de não serem reconhecidos.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

---

Pesquisa documental. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) será apresentado aos participantes pela própria pesquisadora em situação anterior à geração de dados, ou seja, antes da coleta das atividades escritas que serão submetidas à análise. A obtenção do TCLE é requisito para a participação do sujeito na pesquisa.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

TCLE bem elaborado e completo.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Aprovado.

CAMPINAS, 22 de Maio de 2012

---

Assinado por:  
Carlos Eduardo Steiner

**Anexo 3:** Conteúdo ambientado da disciplina LP-005 “Multiletramentos, linguagens e mídias” (BRAGA; BUZATO, 2012). Disponível em: <[https://www.dropbox.com/s/f4ag0b4evadbew2/LP005\\_2012\\_01%20Multiletramentos%20linguagens%20e%20midias%20%282%29.pdf?dl=0](https://www.dropbox.com/s/f4ag0b4evadbew2/LP005_2012_01%20Multiletramentos%20linguagens%20e%20midias%20%282%29.pdf?dl=0)>. Acesso em: 27 jul. 2016.

**Anexo 4:** Conteúdo ambientado da disciplina LP-008 “Textos em contexto: Jornalismo, Publicidade, Trabalho, Literatura e Artes/Mídias” (MAHER; VERAS, 2012). Disponível em: <[https://www.dropbox.com/s/y4eb3hpjno031zh/LP008\\_2012%20Textos%20em%20contexto%20-%20jornalismo%20publicidade%20trabalho%20literatura%20e%20artes-midias.pdf?dl=0](https://www.dropbox.com/s/y4eb3hpjno031zh/LP008_2012%20Textos%20em%20contexto%20-%20jornalismo%20publicidade%20trabalho%20literatura%20e%20artes-midias.pdf?dl=0)>. Acesso em: 27 jul. 2016.