



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO MÉDIO, TÉCNICO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO *LATO SENSU* - TECNOLOGIAS
DIGITAIS NA EDUCAÇÃO**

MARIA JOSÉ GUERRA

**LETRAMENTO DIGITAL, LEITURA E METODOLOGIA DE PESQUISA
ORIENTADA NA *INTERNET*: UMA COMPREENSÃO DA TEORIA
NA PRÁTICA DO DISCENTE DE PEDAGOGIA/UEPB**

**CAMPINA GRANDE - PB
2019**

MARIA JOSÉ GUERRA

**LETRAMENTO DIGITAL, LEITURA E METODOLOGIA DE PESQUISA
ORIENTADA NA *INTERNET*: UMA COMPREENSÃO DA TEORIA
NA PRÁTICA DO DISCENTE DE PEDAGOGIA/UEPB**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação e Pesquisa de Ensino Médio, Técnico e Educação a Distância da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Tecnologias Digitais na Educação.

Área de concentração: Tecnologia e Educação

Orientadora: Prof.^a Ms. Maria Lúcia Serafim

**CAMPINA GRANDE - PB
2019**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

G934l Guerra, Maria José.
Letramento digital, leitura e metodologia de pesquisa orientada na internet [manuscrito] : uma compreensão da teoria na prática do discente de Pedagogia/UEPB / Maria José Guerra. - 2019.
82 p. : il. colorido.
Digitado.
Monografia (Especialização em Tecnologias Digitais na Educação) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação a Distância , 2019.
"Orientação : Profa. Ma. Maria Lúcia Serafim , Departamento de Educação - CEDUC."
1. Leitura. 2. Formação Docente. 3. Letramento Digital. I.
Título

21. ed. CDD 371.35

MARIA JOSÉ GUERRA

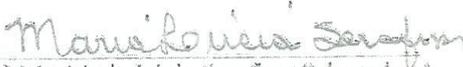
LETRAMENTO DIGITAL, LEITURA E METODOLOGIA DE PESQUISA
ORIENTADA NA INTERNET: UMA COMPREENSÃO DA TEORIA
NA PRÁTICA DO DISCENTE DE PEDAGOGIA/UEPB

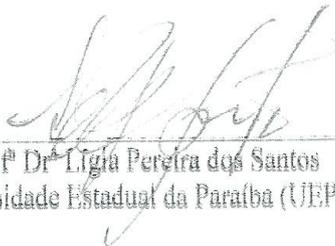
Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação e Pesquisa de Ensino Médio, Técnico e Educação a Distância da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Tecnologias Digitais na Educação.

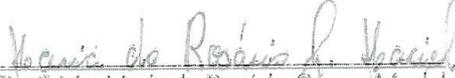
Área de concentração: Tecnologia e Educação

Aprovada em: 13 de março de 2019

BANCA EXAMINADORA


Profª Ms. Maria Lúcia Serafim (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Profª Drª Ligia Pereira dos Santos
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Profª Ms. Maria do Rosário Gomes Maciel
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

*Aos meus familiares, parceiros inseparáveis
neste percurso:*

*À memória de meus queridos pais, Antônio
Gonçalves Guerra e Josefa das Chagas Guerra.*

*Dedico este trabalho aos meus irmãos, Maria
Záira Chagas Guerra de Pontes, Maria do
Carmo Chagas Guerra, Leôncio das Chagas
Guerra, e meus sobrinhos, Rafael Guerra de
Pontes, Rodolfo Guerra de Pontes, Lucas Lopes
Guerra e Ana Vitória Guerra Nunes.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, criador maior, pela concretização deste momento.

À UEPB, ao corpo docente que faz o Departamento de Educação, pela compreensão e colaboração durante o curso.

À Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação do Curso de Especialização *lato sensu* em Tecnologias Digitais na Educação a Distância da Universidade Estadual da Paraíba, ao corpo de professores que formam a PROEAD da UEPB, pela oportunidade e possibilidades de aprendizagem concedida.

À Coordenação do Curso de Especialização *lato sensu* em Tecnologias Digitais na Educação, pela acolhida durante o curso.

Aos meus alunos dos turnos diurno e noturno do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, matriculados no componente curricular Ensino de Língua Portuguesa do semestre letivo 2018.1, pela colaboração, participação e fornecimento dos dados coletados para esta pesquisa.

À Professora M.^a Maria Lúcia Serafim, pela dedicação, orientação didático-pedagógica e desprendimento do seu tempo para assistir o desenvolvimento da presente pesquisa. O meu sincero agradecimento.

Às Professoras Dr.^a Lígia Pereira dos Santos e M.^a Maria do Rosário Gomes Maciel, pela colaboração e participação como examinadoras do tríplice olhar do diálogo que realizei sobre Letramento Digital, Leitura e metodologia de pesquisa orientada de aprendizagem na *Internet*. Meus agradecimentos.

Aos colegas da turma do Curso de Especialização *lato sensu* em Tecnologias Digitais na Educação/2017, pela amizade, apoio e estímulo construídos na caminhada acadêmica.

Aos funcionários que fazem parte da PROEAD, pelo apoio que o convívio diário nos proporcionou.

A todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a concretização deste sonho.

O inimigo da leitura não está, como temem alguns, na cultura audiovisual que domina os meios de comunicação e as novas tecnologias, mas nas desafortunadas práticas dominantes de ler a que submetemos os alunos durante a escolaridade.

(SACRISTÁN, 2007, p. 91)

RESUMO

Nesse estudo, objetivou-se analisar as práticas leitoras e as formas de ler e de serem leitores, interpretando-as em função dos ambientes da experiência e das suas vivências socioeducativas subjacentes ao letramento digital. O *corpus* foi coletado em sala de aula do componente curricular Ensino de Língua Portuguesa do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, nos turnos diurno e noturno do semestre letivo 2018.1. Optou-se por uma abordagem de pesquisa qualitativa e interpretativa, que se alinha aos estudos da interação discursiva de uso da linguagem. Para tal, aportou-se em Bentes e Leite (2010), Bakhtin (2003), Marcuschi (1999), Oliveira (2007), Orlandi (2000), Preti (2005), entre outros. Postulou-se a presença constitutiva de usos efetivos da linguagem falada que considera o texto como evento comunicativo, que convergem ações de natureza cognitiva e social, sobretudo aqueles relacionados ao campo da leitura, que podem oferecer ao uso, do que se faz ao se utilizar as TIC em meios de letramentos digitais a partir dos estudos de Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), Coscarelli (2016), Dodge (1995), Kleiman (2001, 2012), Magda Soares (2003), Monereo et al. (2016), Ribeiro (2018), Rodrigues-Junior et al. (2009), Rojo e Moura (2012), Soares (2003), Tfouni (2006), Xavier (2013), entre outros. Por fim, buscou-se compreender os caminhos da metodologia de pesquisa orientada na *Internet* e as valiosas contribuições da teoria do texto oral para a prática do discente, que tendem a incorporar a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos, os quais apontam para as exigências das novas formas de ler e de serem leitores experientes no mundo do letramento digital. Portanto, viu-se o quanto a formação do professor exige preparo para ensinar a leitura em relação às tecnologias da informação e da comunicação (TIC).

Palavras-chave: Leitura. Letramento. Letramento digital. Formação do professor.

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze the reader's practices and the ways of reading and of being readers interpreting them, according to the environments of the experience and of their socio-educational experiences underlying the digital literacy. The corpus was collected in the classroom of the curricular component of Portuguese language teaching, of the licentiate course in pedagogy of the State University of Paraíba, in the day and night shifts of the academic semester 2018.1. We opted for a qualitative and interpretative research approach, which is aligned with the studies of the discursive interaction of language use. For that, it was contributed in Bentes and Leite (2010), Bakhtin (2003), Marcuschi (1999); Oliveira (2007), Orlandi (2000), Preti (2005), among others. It was postulated the constitutive presence of effective uses of spoken language that considers the text as a communicative event, which converge actions of cognitive and social nature, especially those related to the field of reading, that can offer the use, what is done when using the ICT in digital literacy media from the studies of Bacich, Tanzi Neto, Trevisani (2015), Coscarelli (2016), Dodge (1995), Kleiman (2001, 2012), Magda Soares (2003), Monereo et al. (2016), Ribeiro (2018), Soares (2003), Tfouni (2006), Xavier (2013), among others. Finally, we sought to understand the paths of Internet-oriented research methodology and the valuable contributions of oral text theory to student practice, which tend to incorporate the need for multilevel pedagogy, which point to the demands of the new ways of reading and being experienced readers in the world of digital literacy. Therefore, it was seen how the teacher training requires preparation, to teach reading in relation to information and communication technologies (ICT).

Keywords: Reading. Literature. Digital literacy. Teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: Imagem do portal <i>Webquestfacil</i>	35
Figura 02: Página inicial do site <i>Webquestfacil</i>	48
Figura 03: Página de cadastro de acesso do site <i>Webquestfacil</i>	49
Figura 04: Página de edição do site <i>Webquestfacil</i> - Painel de controle	49
Figura 05: Página de edição do site <i>Webquestfacil</i> – Título	50
Figura 06: Página de edição do site <i>Webquestfacil</i> – Design	50
Figura 07: Página de edição do site <i>Webquestfacil</i> – Introdução	51
Figura 08: Página de edição do site <i>Webquestfacil</i> – Tarefa	52
Figura 09: Página de edição do site <i>Webquestfacil</i> – Processo	52
Figura 10: Página de edição do site <i>Webquestfacil</i> – Finalização	53
Figura 11: Página de edição do site <i>Webquestfacil</i> – Finalização	53

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	Convenções dos sinais usados para transcrição do texto oral	57
QUADRO 02	Vamos comparar o nível de aprendizagem do aluno sobre o significado de LD nos dois textos de cada exemplo dado	68

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 2	
LETRAMENTO, LEITURA E LETRAMENTO DIGITAL	16
2.1 Conceitos de letramento e prática de alfabetização	16
2.2 Letramento digital (LD)	24
2.3 Noções sobre compreensão leitora, leitura digital e formação docente	31
CAPÍTULO 3	
DISCUTINDO A WEBQUEST ENQUANTO METODOLOGIA DE PESQUISA PARA APRENDIZAGEM NA REDE <i>INTERNET</i>	35
3.1 O uso das tecnologias modifica as formas de aprendizagem do homem	36
3.2 Fundamentos teóricos da <i>webquest</i> que orientam para a pesquisa na <i>Internet</i>.	39
3.2.1 <i>Passos para a ação de planejamento da WQ</i>	42
3.2.2 <i>A estrutura de uma atividade na WQ</i>	43
3.3 Trabalho produzido e apresentado no III CINTEDI - Congresso Internacional de Educação Inclusiva	47
3.4 Apresentando o site da <i>Webquestfacil</i>	48
3.4.1 <i>Construindo etapas procedimentais de descrição no modo de como acessar e utilizar o site <i>Webquestfacil</i> para elaborar uma WQ</i>	48
CAPÍTULO 4	
PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	55
CAPÍTULO 5	
RESULTADOS E DISCUSSÃO	58
5.1 Manifestações de novas formas de interação na <i>Internet</i>	59
5.2 O letramento digital e a pedagogia dos multiletramentos	61
5.3 A leitura acadêmica e as formas de ler e de serem leitores	63
5.4 O uso da tecnologia e o letramento digital	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	73

CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO

O trabalho com a linguagem na formação do pedagogo tem se evidenciado como uma prática discursiva relevante que recai, muitas vezes, sobre a questão do leitor e de suas relações com o mundo contemporâneo, cujas mudanças sinalizam para as relações sociais, as noções de identidade, subjetividade, tempo, espaço, e ainda é necessário saber como navegar no texto impresso e no “digital” (*online*, da *Internet*). Desse modo, busca-se compreender o sentido dessa relação nos processos de interação, seja nas representações através das quais o sujeito individualmente se manifesta por meio de recursos tecnológicos, seja entre os sujeitos (professor/discente, discente/discente) em sala de aula do contexto universitário.

Isto se deve à plasticidade que é inerente à linguagem e ao fato de que ela está presente em todas as formas de ação do homem, tanto no âmbito acadêmico de construção do conhecimento quanto no contexto da vida privada para atender às necessidades das práticas sociais, políticas, culturais e econômicas com que o homem e a mulher têm se deparado em relação à informática educativa e, sobretudo, do mundo no qual a inserção das tecnologias da informação e da comunicação vêm transformando a vida em sociedade e alterando nossa relação com os textos no âmbito da educação.

O estudo em pauta estimula-nos a uma primeira reflexão para orientar um discurso de natureza razoavelmente coerente sobre a *Função da pesquisa na Internet em uma teoria da prática vivenciada pelo discente*. Nosso *corpus* de análise aponta para algumas respostas já dadas no texto oral/escrito do aluno de Pedagogia sobre algumas preocupações associadas às questões: Quais as formas de ler e de ser leitor universitário e em que isto tem influenciado no letramento digital? Pesquisa na *Internet* de quê e em quê (poder-se-ia entender, talvez, como reforço para alunos que perdem aulas, no que se refere ao seu nível acadêmico)? Será que a *Internet* é um lugar onde a leitura oferece outras oportunidades, inclusive de letramento digital, que possuem um valor complementar às funções nas práticas educativas universitárias e à observação do ensino de língua portuguesa dos anos iniciais na escola pública paraibana? Será que o leitor conhece a *webquest* como uma pesquisa orientada?

Para a análise e transcrições das falas na sequência dessas relações mais comuns, que são representadas pelo par *pergunta-resposta* (**P-R**), tomaremos por base as teorias da concepção interacionista de linguagem, segundo as ideias de Bakhtin (2003), dos princípios e dos procedimentos discursivos que defende Pêcheux sob a orientação, no Brasil, de Orlandi (1999, 2000, 2012), na Análise da Conversação (AC) de Marcuschi (1999) e dos gêneros

emergentes do letramento considerados por Marcuschi e Xavier (2004) e sua intersecção com as Ciências Sociais, da tecnologia e da Educação, entre outros.

Parte-se do pressuposto de que, para compreendermos o conteúdo já dado no texto oral em análise, necessário se faz investigar como ele se efetiva na relação falante/texto, sobre as formas de ler e de ser leitor universitário, bem como as práticas do letramento digital que emerge enquanto fator definidor para a preservação da heterogeneidade e da diferença cultural na formação do pedagogo, e de que forma se caracteriza a pesquisa para a aprendizagem do aluno na rede *Internet* criada por Bernie Dodge (1995).

Nessa perspectiva, a hipótese de nosso estudo se alinha as orientações teóricas de Bakhtin (2003), Coll e Monereo et al. (2016), Coscarelli (2016), Kleiman (2001, 2005, 2006), Marcuschi (1999, 2007, 2008), Ribeiro (2018), Rojo (2005, 2009), Tajra (2008), entre outros, dadas pelas práticas discursivas do letramento digital cujo significado está no *corpus* em análise deste estudo.

Como argumenta Cook-Gumperz (2008, p. 65), “Fica evidente que, se quisermos lidar adequadamente com fenômenos linguísticos nas interações que ocorrem em sala de aula, devemos nos concentrar no discurso, ou seja, em como a língua funciona como parte de um sistema integrado de comunicação”. O texto de Marcuschi (apud AZEREDO, 2010, p. 87) discute e aponta para a convicção de que a prática de letramento na escola está sobre “O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula” e isso significa um desafio no domínio das atividades escolares, tanto em relação à oralidade e escrita quanto ao surgimento de uma série de novos gêneros textuais no contexto da tecnologia eletrônica, mas particularmente no que se refere às práticas da leitura e da escrita.

É curioso notar que, nesse processo conjunto/colaborativo de construção de significados, professor e aluno constroem suas identidades sociais pela linguagem. Como enfatiza Marcuschi (1999, p.5), há três razões para o estudo da conversação: ela é prática social comum no dia-a-dia do ser humano; desenvolve o espaço para a construção de identidades sociais no contexto real; exige uma coordenação de ações para além da habilidade linguística dos falantes.

Daí advém, o nosso interesse em compreender como essas diferentes identidades são geradas em sala de aula, o que nos faz também verificar as variedades dos níveis de letramento digital em interações escolares. Nessa direção, o estudo de Orlandi (apud SIGNORINI, 2006) orienta para a compreensão da identidade linguística escolar.

Assim, buscaram-se como objetivos: investigar se os sujeitos pesquisados possuem conhecimento da definição de letramento digital e se fazem uso de certas ferramentas em sua

prática de letramento individual, bem como analisar as formas de ler e de serem leitores de professores, interpretando-as em função de suas vivências socioeducativas subjacentes ao letramento digital.

Com base nessas considerações, o texto está organizado em quatro capítulos. No primeiro se introduz e se apresenta à temática. Bem como as questões teóricas sobre letramento, leitura e letramento digital, apontando aspectos a partir de 1986 até os dias atuais.

No segundo estrutura-se a metodologia de pesquisa orientada para a aprendizagem na *Internet*, a partir de estudos realizados no Brasil e nos Estados Unidos por Bernie Dodge (1995). A autora desse estudo fornece dois *links*¹. No primeiro, ela faz um convite à leitura de um trabalho realizado e apresentado na modalidade oral em um Congresso Internacional de Educação durante a realização do curso de Especialização em Tecnologias Digitais da Educação. O segundo *link* orienta o leitor, sobretudo o professor, entre outras categorias interessadas no assunto, sobre as etapas procedimentais de como se constrói em sala de aula uma *WQ* a partir do *link* da *Webquestfacil*, que se encontra disponível gratuitamente para o consumidor, enquanto metodologia de pesquisa da *Internet* por meio do acesso ao *Google*.

Já no terceiro se faz uma rápida síntese da metodologia da pesquisa qualitativo-interpretativa, a partir do estudo da análise conversacional na perspectiva discursiva. Além disso, apresenta os sujeitos da pesquisa em relação ao contexto acadêmico social de sala de aula entre professor e discente.

Por fim, no quarto capítulo apresentam-se os dados coletados, discute os resultados e os analisa à luz das teorias estudadas, apontando para variáveis em relação às formas de acesso à *Internet*, práticas usuais da leitura, nível de letramento digital e o uso dos recursos tecnológicos. Na sequência, as considerações finais do estudo.

¹ A este respeito, ver a nota de rodapé nº 21 deste texto.

CAPÍTULO 2

LETRAMENTO, LEITURA E LETRAMENTO DIGITAL

Neste primeiro capítulo, faz-se uma caracterização da noção atribuída à(s) palavra(s) ou conceito(s) de *letramento(s)* já introduzida no Brasil até os dias atuais por estudiosos e pesquisadores como Kato ([1986] 1990), Tfouni ([1988] 2005) Kleiman (1995, 2008, 2012), Soares (2002, 2003), Vera Masagão Ribeiro (2001, 2002), Rojo (2005), entre outros, do âmbito acadêmico, nas áreas da Educação, das Letras e Tecnologia da Informação e Comunicação em nosso país. Estudos que se iniciam na década de 1980, sob a influência do termo em inglês *literacy*, e, com ele, um novo tratamento metodológico da linguagem, sendo possível afirmar que até 1990 esse termo era traduzido por “alfabetização”, depois “alfabetismo”, e, gradativamente, vem ganhando espaço em uma diversidade/multiplicidade de situações de aprendizagem em contexto do processo educativo, sendo reconhecido como fenômeno da linguagem.

2.1 Conceitos de letramento e prática de alfabetização

Estudos da Educação e das Ciências Linguísticas revelam que o termo “letramento” parece ter sido usado pela primeira vez no Brasil por Mary Aizava Kato ([1986] 1990), e divulgado em sua obra intitulada *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, na qual a autora considera que a língua falada culta “é consequência do letramento”. Além disso, assume que o letramento é “processo ou efeito da aprendizagem da leitura e da escrita” ([1986] 1990, p. 140). Objetiva apontar aspectos de ordem psicolinguística que estão envolvidos no desenvolvimento da linguagem, em relação à aprendizagem escolar, por parte de crianças. A autora tem como pressuposto uma definição indireta de letramento relacionada à função da escola no sentido de *formar cidadãos funcionalmente letrados*, considerando tanto o crescimento cognitivo individual quanto o atendimento a demandas de uma sociedade que valoriza o padrão e a norma culta da língua, quando diz:

[...] a função da escola, na área da linguagem, é introduzir, a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo pó que,

indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita (KATO, [1986] 1990, p. 7).

Tfouni ([1988] 1995), por sua vez, utiliza e evidencia as relações entre escrita, alfabetização e letramento no confronto relacional da teoria sociointeracionista discursiva. Para tanto, estabelece um sentido para o termo “letramento”, centrado nas práticas sociais de leitura e escrita e nas mudanças por elas geradas em uma sociedade quando esta se torna letrada. Busca estudar a linguagem de adultos não alfabetizados com uma abordagem psicolinguística em que situa letramento no âmbito social, indicando-o como algo para além da alfabetização, que se situa no plano individual, a saber:

Apesar de estarem indissociavelmente e inevitavelmente ligados entre si, escrita, alfabetização e letramento nem sempre tem sido enfocados como um conjunto pelos estudiosos. [...]. Enquanto a **alfabetização** ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o **letramento** focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da um sistema escrito por uma sociedade (TFOUNI, [1988] 1995, p. 9, grifos da autora).

A **alfabetização** refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O **letramento**, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] procura estudar, investigar e descrever não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, neste sentido, deixa-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo (TFOUNI, [1988] 1995, p. 7-8, grifos da autora).

Ainda sobre Letramento e Alfabetização, Tfouni (2005, p. 8) informa que, para explicar os dados obtidos nesse estudo, foi levada a utilizar o neologismo “letramento” devido à constatação “da [...] falta, em nossa língua, de uma palavra que pudesse ser usada para designar esse processo de estar exposto aos usos sociais da escrita, sem, no entanto, saber ler nem escrever”.² Desse modo, a autora considera que o letramento é uma questão complexa em sociedades letradas. Além disso, no âmbito das relações entre pensamento e linguagem, não há total identificação entre analfabeto e iletrado.

² A este respeito, encontramos no dicionário online Aurélio o significado do termo letramento que foi publicado em 19 de abril de 2018. Passou por uma última atualização em 25 de janeiro de 2019, nos seguintes termos: [Letramento: significado de letramento no Dicionário Aurélio...](#)
Significado de Letramento. Letramento. 1 - Conjunto de conhecimentos de escrita e leitura adquiridos na escola. **2** - Capacidade de ler e de escrever ou de interpretar o que se escreve. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/letramento>>. Acesso em: 26 jan. 2019.

Kleiman (2012), em estudo sobre *os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, explica que, com o surgimento da palavra **letramento**, emergem novos fatos, novas ideias e novas maneiras de compreender a presença da escrita no mundo social. Considera que o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos como uma tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” em relação aos estudos sobre “[...] a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 15-16, grifo da autora).

A autora define duas noções de letramento (no âmbito da escola) como sendo: “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 18-19). Ou ainda, no âmbito dos vários significados que o termo assume nas pesquisas da obra que a autora organiza, ela define letramento “enquanto conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder” (KLEIMAN, 1995, p. 16).

Na organização da obra sobre *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*, Kleiman ([2008] 2012) apresenta uma visão panorâmica em torno das pesquisas que vêm sendo realizadas no âmbito do Letramento e formação do professor. Fornece elementos em Linguística Aplicada (LA) para a análise sobre o letramento do ensino e aprendizagem de língua materna no Brasil e elenca as contribuições desta obra para a pesquisa em Linguística Aplicada, inclusive para o pedagogo. Ainda nesta mesma obra, a autora apresenta o resultado de sua pesquisa sobre *Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho?*. Apresenta especialmente o nível de letramento da alfabetizadora que introduz os discentes nas práticas socioculturais da sociedade letrada, e se torna, cada vez mais, objeto de questionamento e especulação da sociedade brasileira.

Kleiman ([2008] 2012), mais uma vez, ao tratar dos argumentos mais comuns no debate sobre o letramento da professora, esclarece algumas características de análise:

O que torna a situação dessa professora sob o nosso microscópio ainda mais triste é o fato de que não é o **que** ela diz o que ela se coloca em xeque, mas **como** ela o diz. [...], que não é o conteúdo, mas a forma do dito o que está em questão, deveria ser uma indicação clara de que outras práticas de letramento relacionadas à oralidade da professora são, de fato, tão ou mais importantes na avaliação da sua capacidade para ensinar a ler, a escrever, a gostar da leitura (KLEIMAN, [2008] 2012, p. 46, grifos da autora).

Quando trata das relações entre letramento e alfabetização de adultos, Kleiman ([2008] 2012) mostra para o leitor a existência de duas concepções de letramento que estão centradas no modelo *autônomo* e no modelo *ideológico*, considerando que desses modelos decorrem considerações tanto sobre as práticas de letramento na escola quanto sobre as relações entre os eventos de letramento e alfabetização de adultos.

Soares (1995), em pesquisa realizada sobre *Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas*, publicada na Revista brasileira de educação, ANPEd (1995), busca à época o conceito de “alfabetismo”, enquanto termo que utiliza, neste estudo, fazendo uma aproximação com o mesmo sentido do termo *literacy*, conforme explica a autora, que:

A palavra **letramento**, introduzida recentemente na bibliografia educacional brasileira, parecia-lhe um neologismo [...] desnecessário, já que a palavra vernácula **alfabetismo**, [...], tem o mesmo sentido que *literacy*. Fornece contribuições de seu estudo para a análise das dimensões individual e social do **analfabetismo**, em observância com a multiplicidade de facetas do fenômeno da linguagem, apresenta uma definição do que seja **alfabetismo** entendido como um estado ou uma condição refere-se, não a um único comportamento, mas a um conjunto de comportamentos que se caracterizam por sua variedade e complexidade. Uma análise desses comportamentos permite agrupá-los em duas grandes dimensões: a dimensão *individual* e a dimensão *social*. (SOARES, 1995, p. 7-15, grifos da autora).

Ainda na década de 1990, Soares (1998) apresenta pesquisa sobre *Letramento: um tema em três gêneros*. A autora socializa três textos produzidos em três diferentes funções, objetivos e condições discursivas. O primeiro, *Letramento em verbete: o que é letramento?* é um texto informativo, descritivo e crítico que procura esclarecer o significado de **letramento** no gênero *verbetes*. O segundo, *Letramento em texto didático: O que é letramento e alfabetização*, busca orientar a reflexão do professor-leitor-estudante em direção ao processo de aprendizagem, a partir do **letramento** no gênero didático, divulgado entre professores de Belo Horizonte-MG. No terceiro texto, *Letramento em ensaio: letramento como definir, como avaliar, como medir*, a autora faz uma tradução do ensaio publicado em inglês, por solicitação da Seção de Estatística da UNESCO - Paris, em 1992.

Portanto, em síntese, vejamos algumas definições dadas por Magda Soares em relação ao significado de **letramento** que foram extraídas da obra acima:

Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. - O estado ou condição que adquire. - [...] um grupo social ou um indivíduo. - [...] como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, 1992, p. 63-121).

A autora, ao traduzir o texto *Letramento em ensaio: letramento como definir, como avaliar, como medir*, enfatiza a complexa e multifacetada natureza do fenômeno do letramento e aponta as dificuldades para sua definição. Além disso, ela trata das dimensões individual e social, dos problemas da avaliação e mediação, contextos escolares, censos nacionais e pesquisas por amostragem como elementos que interessam aos significados do letramento.

Ao apresentar sua pesquisa sobre as *Novas práticas de leitura e escrita: letramento e cibercultura*, no Dossiê Letramento, publicado na Revista Educação e Sociedade, Soares (2002) relaciona a temática de seu texto com as *tecnologias digitais de leitura e escrita*, reconhece a dificuldade na definição do termo, mas admite que se trata de um “fenômeno e conceito plurais” (SOARES, 2002, p. 155), inclusive sinaliza para a possibilidade da concepção de *letramento* como sendo o antônimo de *analfabetismo*.

Tanto assim que Soares (2003), em estudos sobre *Alfabetização e letramento*, propõe releituras sobre os temas alfabetização e letramento publicados no período entre 1985 a 1998, com base em três partes que compõem a obra: a primeira apresenta e discute *concepções* de alfabetização e letramento; a segunda reúne textos voltados para uma reflexão sobre *práticas escolares* de alfabetização e de alfabetização e letramento; a terceira parte articula e integra as duas partes anteriores da obra, no intuito de considerar que *concepções* de alfabetização e letramento e *práticas* de alfabetização e letramento possam ser consideradas como independentes e autônomas.

Ribeiro (2002), na obra *Alfabetismo e atitudes*, que é resultante de sua tese de doutorado, discute o termo “alfabetismo” na área de educação de jovens e adultos, a partir do sentido que ela própria fornece, em texto que consta da nota de rodapé, na introdução de sua obra, conforme transcrevemos a seguir:

Neste estudo, o termo alfabetismo é utilizado com o mesmo sentido do termo em inglês *literacy*, designado a condição de pessoas ou grupos que não apenas sabem ler e escrever, mas também, como propõe Magda Becker Soares, utilizam a leitura e a escrita, incorporando-as em seu viver, transformando por isso sua condição (SOARES, 1995). Apesar de alguns autores brasileiros utilizarem o neologismo “letramento” com o mesmo sentido, referiu-se, aqui, empregar o termo alfabetismo, tal como sugere a autora acima referida, por ser um termo já dicionarizado e também por

guardar a mesma raiz do termo “alfabetização”, relativo ao ato de ensinar ou disseminar o ensino da leitura e da escrita (RIBEIRO, 2002, p. 16).

Outro trabalho que organiza Ribeiro (2001) sobre *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*, a autora discute no texto *A promoção do alfabetismo em programas de educação de jovens e adultos* com diversos estudiosos do alfabetismo e coloca em evidência “[...] a postulação da necessidade de ampliar as capacidades de leitura e escrita da população em geral, atualizando-as em relação às exigências de inovação da tecnologia e dos sistemas organizacionais (OECD³ 1995)” (RIBEIRO, 2001, p. 46). A este respeito, esclarece a autora:

O conceito de alfabetismo integra tanto a dimensão psicológica, relativa ao domínio de certas habilidades cognitivas, quanto à dimensão sociológica, relativa às práticas sociais de uso da escrita e as ideologias de que investem. Em ambas as dimensões, o fenômeno assume um caráter multifacetado (RIBEIRO, 2002, p. 46).

O principal desafio que se coloca nesse campo de estudos é o desenvolvimento de uma metodologia de avaliação que corresponda a uma concepção ampla do alfabetismo, abarcando suas dimensões individual e social. [...], na pesquisa sobre o alfabetismo de jovens e adultos, em São Paulo, foi possível definir quatro domínios atitudinais [...].

Um primeiro domínio atitudinal no qual o alfabetismo incide é o da expressão da subjetividade [...].

O segundo domínio é o que se relaciona a busca de informação, [...]. Outro domínio em que o alfabetismo incide é aquele relacionado a tarefas de planejamento e monitoramento, especialmente no domínio do trabalho, referente a tarefas de organização e controle [...].

Finalmente, o quarto domínio atitudinal relacionado ao alfabetismo é o da aprendizagem [...].

Os estudos nesse campo deveriam interessar-se pelos impactos mais imediatos dos programas educativos, assim como do problema de retenção das habilidades ao longo da vida, (RIBEIRO, 2002, p. 46-61).

Em síntese, concluindo com Ribeiro (2002), pode-se dizer que um estudo dessa natureza exige investimento na criação de novas metodologias de pesquisa em que possam ser confrontados dados etnográficos relativos a práticas culturais diversas, com informação sobre habilidades cognitivas complexas relacionadas a contextos práticos específicos.

³ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

É curioso notar que Rojo (2005) organiza a obra⁴, com a temática *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas* no intuito de fazer um convite aos psicólogos, pedagogos, educadores em geral e também os linguistas (teóricos e aplicados) a participarem da reflexão sobre o fenômeno e a interagir nesse cotidiano. Rojo (2005) também discute seu texto, nesta obra, denominada *O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista*. A este respeito, a autora argumenta:

Adotar uma visão socioconstrutivista da construção do letramento e da linguagem escrita significa, entre outras coisas, repensar as relações entre as modalidades oral e escrita do discurso neste processo. Significa também afirmar o papel constitutivo da interação social para a construção da linguagem (letrada) e, logo, para os usos e conhecimentos do objeto escrito construído pela criança. O termo (socio) construção da escrita, presentes nos textos [...], é indicativo da adoção de pressupostos sócio-históricos (vygotskianos) e construtivistas no que diz respeito à apropriação, por parte da criança, das práticas dos significados, dos usos e dos conhecimentos ligados à escrita numa sociedade letrada (ROJO, 2005, p. 121).

Na obra organizada pelos autores Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005) sobre *Gêneros: teorias, métodos, debates*, Rojo publica a temática *Gêneros de discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas*⁵ e reconhece que, no Brasil, a partir de 1995, sobretudo no campo da Linguística Aplicada (LA), tem-se dado grande atenção às teorias de gênero de textos e do discurso, no ensino de línguas estrangeiras e materna. Considera Rojo (2005) que isto se deve

[...] aos novos referenciais nacionais de ensino de línguas (PCNs de língua portuguesa, de línguas estrangeiras) que fazem indicação explícita dos gêneros como objeto de ensino ou destacam a importância de considerar as características dos gêneros, na leitura e na produção dos textos (ROJO, 2005, p. 186).

Em seguida, Rojo (2005) apresenta os teóricos de seu estudo, como Adam, Bakhtin, Bronckart, Charraudeau, Kerbrat-Orecchioni, Maingueneau, Marcuschi, entre outros, e, em seguida, acrescenta para o pesquisador que tanto o estudo dos gêneros do discurso quanto o

⁴ Livro publicado em 1998 e reimpresso pela segunda vez em 2005. É resultado do I Grupo de Trabalho sobre Letramento, Alfabetização e Desenvolvimento de Escrita, realizado sob a coordenação de Roxane Rojo, na PUC-SP, pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (LAEL), desde o início dos anos 1990 até o final de outubro de 1991.

⁵ Segundo Rojo (2005), em nota de rodapé, este texto foi originalmente apresentado no XV Encontro Nacional da ANPOLL - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística, por solicitação do Sub-GT da ANPOLL “Teorias de Gêneros em Práticas Sociais”, em julho de 2000.

dos gêneros textuais admite especificamente que os estudos do discurso não têm sido uma tarefa exclusiva da LA. Assim, admite Rojo (2005) que também é de interesse para o estudo dos gêneros do discurso/texto os autores ligados à Análise da Conversação, à Linguística Textual e ao Interacionismo Sociodiscursivo (ROJO, 2005, p. 186-187).

Em tais circunstâncias, a escolha das teorias para a análise dos gêneros textuais vai depender do pesquisador ou do analista, que, segundo Rojo (2005, p. 206):

Do ponto de vista aplicado, sobretudo em educação e didática de línguas, que tipos de resultados para a melhoria das práticas didáticas teremos, a partir da transposição de cada uma das perspectivas, tendo em vista as recentes orientações no campo da política de ensino de línguas (BRASIL⁶, 1997, p. 47).

Rojo e Cordeiro (2004), como tradutores do texto *Gêneros orais e escritos na escola*, dos autores Bernard Schneuwly⁷ e Joaquim Dolz⁸ (2004), no texto introdutório que trata sobre a referida obra com a temática *Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer*, antes de mostrar a organização da estrutura da obra por eles traduzida, passam a comentar algumas passagens dos PCNs em uso no Brasil a partir de 1997/1998. Conforme afirmam Rojo e Cordeiro (2004, p. 7-8, grifo das autoras):

Não é de hoje que circula e é aceita, no Brasil, a ideia de que o *texto* – seja como material concreto, sobre o qual se exerce o conjunto dos domínios de aprendizagem, sobretudo leitura e produção de textos, sejam como objeto de ensino propriamente dito – é a base do ensino aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental. Já desde a década de 1980, esse princípio foi sendo afirmado por diversas propostas curriculares e programas [...].

Do ponto de vista de passagens dos PCNs, as autoras observam a existência que elas têm, ao mesmo tempo porque fazem forte apelo ao gênero como objeto de ensino dos eixos do uso da língua materna em leitura e produção, e indicam o lugar do texto oral e escrito como

⁶ BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa: volume 2. Brasília: MEC/SEF, 1997.

⁷ Bernard Schneuwly é professor titular e tem trabalhos publicados na área de desenvolvimento e ensino da linguagem oral e escrita, assim como em didática de línguas. Suas pesquisas atuais à época têm se centrado na elaboração de princípios e métodos em didática do francês.

⁸ Joaquim Dolz trabalhou vários anos com a formação de professores e como colaborador científico no Departamento de Instrução Pública do cantão de Genebra. Atualmente, é mestre de ensino e de pesquisa na Universidade e desenvolve pesquisa em didática de línguas relacionadas ao ensino-aprendizagem da produção de gêneros orais e escritos.

materialização de um gênero enquanto *unidade de trabalho* e, logo, como suporte de aprendizagem e de suas propriedades, a saber:

Ainda que a unidade de trabalho seja o *texto*, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do *gênero*, quanto das particularidades do texto selecionado... [...]. Os *textos* se organizam sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de *gênero*, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino... (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 11).

Quanto à estrutura da obra *Gêneros orais e escritos na escola*, o texto está organizado em três partes, cada uma com três capítulos, perfazendo um total geral da obra de nove capítulos: A Primeira Parte apresenta *Os gêneros do discurso e a escola*. A Segunda Parte refere-se a *Planejar o ensino de um gênero* e, por fim, a Terceira Parte fornece *Propostas de ensino de gêneros*. Portanto, uma obra com um conteúdo de natureza didática que auxilia o professor com teoria e sugestão prática para o ensino de gêneros orais/escritos no âmbito da escola.

Concluindo com a BNCC/2017, pode-se aqui, dizer que o texto continua, nos dias atuais, como o elemento central no Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Pois, no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens, inclusive a linguagem digital e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais.

2.2 Conceitos de letramento digital (LD)

Parece consensual entre os pesquisadores a informação de que a compreensão ou a definição sobre o que significa “letramento digital” (LD) como resultado de suas investigações não tem sido algo fácil, mas complexo e, por muitas vezes, atrelado às relações entre as questões de identidade do sujeito, das práticas sociais de letramento, das condições de

utilização tanto da cultura do letramento escolar quanto dos recursos tecnológicos de informação e de comunicação (TICs), no contexto de sua convivência atual.

Os estudos na perspectiva sociocultural revelam que o Letramento emergiu do diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, tais como a Linguística, a Antropologia, a Sociologia, a Análise Conversacional, a Etnografia da Fala, a Psicologia Social etc. Esse modo de investigação traduziu-se, na prática, em diferentes correntes ou movimentos de pesquisa, no intuito de reagir à tendência cognitivista relacionada ao letramento e à escolarização das décadas passadas, e, com isso, houve a inserção da perspectiva social mais ampla pela qual passaram as Ciências Humanas no terceiro quarto do século XX (GEE, 2000 *apud* BUZATO, 2009, p. 11).

Na compreensão de leituras em Braga e Ricarte (2005), Buzato (2009), Coscarelli (2016), Costa (2000), Kleiman (2012), Rojo (2005, 2009), Ribeiro (2018), Soares (2002), entre outros, entendemos que foi a partir dos estudos de autores como Bolter (1993), Heath (1983) e Street (1984) que surgem na produção acadêmica os chamados Novos Estudos sobre a distinção entre o modelo de Letramento Autônomo (LA) e o modelo de Letramento Ideológico (LI), com marcos conceituais. De um lado, os Novos Estudos sobre o Letramento representam uma tradição questionadora das abordagens dominantes do letramento; de outro, o letramento varia de contexto a contexto e de cultura a cultura e, portanto, também variam os efeitos de diferentes letramentos em diferentes condições, inclusive para o letramento digital.

Encontramos nos “Estudos do Letramento” dois aspectos importantes, como a etimologia do letramento digital e a evolução desse conceito conforme expomos a seguir⁹:

Etimologicamente, a expressão "letramento digital" é formada pelo vocábulo “letramento” (ler o verbete "letramento"), que vem da palavra inglesa “*literacy*”, com a representação etimológica de estado, condição, ou qualidade de ser *literate* (pode ser definido como o indivíduo educado, especialmente, para ler e escrever Soares, 1998), acrescido do adjetivo digital que deriva de *dígito* que por sua vez procede do latim *digitus*, significando dedo. Destacam-se duas grandes áreas do conhecimento em que o termo é estudado: Ciências Humanas (Pedagogia, Antropologia, Letras) e Ciências Exatas e Tecnologia (Informática) (SILVA, s.d., *on-line*).

⁹ Disponível em: <<https://sites.google.com/site/estudosdeletramento/letramento-digital-1>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

Sobre a evolução do conceito de letramento:

Na década de 80, o termo “Letramento de informática” tornou-se importante e o termo “Letramento da Informação” ganhou popularidade na década de 90 com base no fato de o indivíduo ser capaz de operar pacotes de *softwares* comumente utilizados de forma eficaz.

Em 1995 Lanham, usa o termo “Letramento Multimídia” e assinala que tendo em vista que uma fonte digital pode gerar muitas formas de informação (texto, imagens, sons, entre outros) uma nova forma de letramento se faz necessária, a fim de dar sentido às inovações que surgem nas formas de apresentação e comunicação.

Outro lembrete é que, a combinação de conhecimentos gerais e de atitudes com as habilidades específicas, também têm sido descritas para a aproximação conceitual com outros termos. Para tanto, podemos citar, segundo Mercury (2010), os títulos de “Network Literacy” (McClure, 1994), “Informacy” (Neelameghan, 1995), “Mediacy” (Inoue, Naito & Koshizuka, 1997). Esclarecendo melhor, a primeira centraliza-se na informação digital em forma de rede, e é sinônimo de “Letramento de *Internet*”; a segunda implica a alfabetização tradicional, além de letramento; já o terceiro enfatiza a capacidade de lidar com a informação digital em vários meios de comunicação. (ler os verbetes: “cibercultura”, “hipertexto”, “interação midiática”).

Para Martin (2006), o termo “*e-literacy*” de “*eletronic-literacy*” (letramento eletrônico) são, em geral, usados como sinônimo de letramento digital, que por sua vez, é definido como a maneira de combinar a habilidade tradicional de letramento de informática¹⁰, aspectos do letramento da informação (a capacidade de localizar, organizar e fazer uso de informação digital), com questões de interpretação, construção do conhecimento e expressão, de acordo com o dicionário de ensino tecnológico da Leeds University (Reino Unido), conforme Mercury (2010) (SILVA, s.d., *on-line*).

Também fica claro aqui que a noção de letramentos digitais (LDs), conforme Buzato (2006) define, significa que:

Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente (BUZATO, 2006, p. 16).

Por sua vez, Xavier (In: SANTOS e MENDONÇA 2007, p.135) afirma que “a principal condição para a apropriação do letramento digital é o domínio do letramento alfabético pelo indivíduo”. Isto quer dizer que um indivíduo só pode utilizar plenamente as

¹⁰ Disponível em: <<http://priscilasantosrodrigues.blogspot.com/>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

vantagens da era digital à sua necessidade se tiver aprendido a escrever, a compreender o lido, se tiver dominado o sistema alfabético a ponto de ter alcançado um grau elevado das convenções ortográficas que “[...] orientam o funcionamento da modalidade escrita de uma língua” Xavier (In: SANTOS e MENDONÇA 2007, p.139). Em síntese, apenas o letrado alfabético tem a qualificação para se apropriar totalmente do letramento digital¹¹.

Lendo esses autores, é muito provável que se tenha a impressão de que a cultura digital é o que tem facilitado à vida das pessoas no mundo contemporâneo com o avanço das tecnologias da informação e da comunicação (TIC). Um mundo de compartilhamento, cooperação, diálogo, leituras móveis, andanças, liberdade e troca. De modo geral, a vida das pessoas tem recebido influência da tecnologia em diferentes situações de letramento e contraído mudanças na forma como essas pessoas produzem hoje (2019) a interação, leem os textos dos gêneros chamados digitais, considerando objetivos, expectativas, conhecimentos, crenças, valores e novos objetos de leitura, as formas como interagem e lidam com os textos por meio da *Internet*.

Então, a leitura, nessa perspectiva, não se restringe à escrita alfabética do letramento escolar. Sendo assim, precisamos romper com as barreiras que algumas instituições, como a escola, construíram e procurar promover mudanças na forma de desenvolver uma pedagogia cujo letramento possa ir além da escola.

Nessa perspectiva, será necessário atentar para algumas noções de pesquisadores acerca dos estudos já realizados sobre o letramento digital, conforme trataremos a seguir.

Zacharias (*apud* COSCARELLI, 2016, p. 21) define “letramento digital”, na visão de Martin, a partir dos estudos de Rosa e Dias (2012), como sendo:

[...] o letramento digital envolve a capacidade de realizar ações digitais bem-sucedidas como parte de situações da vida [...]. Ele varia de acordo com a situação de vida de cada indivíduo, ao mesmo tempo em que é um processo contínuo ao longo do desenvolvimento da vida. Envolve aquisição de conhecimentos, técnicas, atitudes e qualidades pessoais, e inclui a capacidade de planejar, executar e avaliar ações digitais na solução de tarefas da vida, e a capacidade de refletir sobre o próprio desenvolvimento de seu letramento digital (ZACHARIAS *apud* COSCARELLI, 2016, p. 21).

Letramento digital, na visão de Soares (2002 *apud* ZACHARIAS, 2016, p. 21), significa:

¹¹ Disponível em:

<<http://www.colegiosalesiano.com.br/portal/images/stories/2010/janeiro/institucional/circuitodolivro.jpg>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

O letramento digital parte desse pluralismo, vai exigir tanto a apropriação das tecnologias – como usar o *mouse*, o teclado, a barra de rolagem, ligar e desligar os dispositivos – quanto o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos. Escolher o conteúdo a ser disponibilizado em uma rede de relacionamentos, selecionar informação relevante e confiável na *web*, navegar em um *site* de pesquisa, construir um *blog*, ou definir a linguagem mais apropriada a ser usada em *e-mails* pessoais e profissionais são exemplos de competências que ultrapassam o conhecimento da técnica.

Para o letramento digital, o acesso à informação é considerado palavra de ordem na era da *Internet*. Nesse sentido, Santaella (2004, p. 19) esclarece:

Uma diferença significativa entre informação e bens duráveis está na replicabilidade. Informação não é uma qualidade conservada. Se eu lhe dou informação, você a tem e eu também. Passa-se aí da posse para o acesso. Este difere da posse porque o acesso vasculha padrões em lugar de presenças. É por essa razão que a era digital vem sendo também chamada de cultura do acesso.

O autor americano David Barton (2008 *apud* XAVIER, s.d., p. 4) defende a existência paralela de vários *tipos* de letramento. Dessa forma, o letramento digital seria mais um *tipo* e não um novo *paradigma* de letramento imposto à sociedade contemporânea pelas inovações tecnológicas. Segundo esse autor:

Letramento não é o mesmo em todos os contextos; ao contrário, **há diferentes Letramentos**. A noção de diferentes letramentos tem vários sentidos: por exemplo, práticas que envolvem variadas mídias e sistemas simbólicos, tais como um filme ou computador, podem ser considerados diferentes letramentos, como letramento fílmico e **letramento computacional**” (*computer literacy*) (BARTON, 2008 *apud* XAVIER, s.d., p. 4, grifos do autor).

Sobre a noção de letramento digital, para Carmo (2009 *apud* SILVA, s.d.¹²):

Entende-se por Letramento digital tanto a habilidade do indivíduo de (re) construir sentidos através de textos multimodais, quanto à capacidade para localizar, filtrar e avaliar as informações disponibilizadas eletronicamente, em busca de responder adequadamente às demandas sociais que envolvem a utilização dos recursos tecnológicos e da escrita no meio digital (CARMO, 2009, *apud* SILVA, s.d., p. 1).

¹² Sugerimos a leitura sobre o significado de Letramento digital disponível em: Estudos de Letramento – Google Sites, no link abaixo.
<<https://sites.google.com/site/estudosdeletramento/letramento-digital-1>>. Acesso em: 06 fev. 2019.

Definição de letramento crítico¹³:

Entende-se por letramento crítico uma série de princípios educacionais para o desenvolvimento de práticas discursivas de construção de sentidos. Práticas de letramento crítico “incluem uma consciência de como, porque, e segundo os interesses de quem, textos em particular podem funcionar. Ensinar letramento crítico, assim, encoraja o desenvolvimento de posições e práticas de leitura alternativas para questionar e criticar textos e suas formações sociais e assunções sociais afiliadas. Também pressupõe desenvolver estratégias para se falar sobre, reescrever e contestar textos da vida cotidiana” (Luke e Freebody, 1997: 218, apud Wielewicki e Jordão). Há várias perspectivas teóricas sobre o letramento crítico. Todas requerem uma abordagem ativa e desafiadora em relação à leitura e as práticas sociais. O letramento crítico envolve análise e crítica da relação entre textos, linguagem, poder, grupos sociais e práticas sociais. **Características de uma abordagem de letramento crítico:** Desconstrução da estrutura e das características do texto; Os textos não são considerados como atemporais; universais e não tende tendenciosos; Exploração de leitura alternativa (implica questionamento de valores subjacentes ao texto); Foco nas crenças e nos valores do autor do texto; Consideração do tempo e da cultura nos quais o texto foi construído (OLIVEIRA, s.d., p. 1, grifo do autor).

A *hipertextualidade*, outro conceito recorrente na cultura digital, que estimula e amplia a discussão em relação à leitura e ao papel do leitor, tem sido estudada por diversos autores. Para Koch (2007, p. 28-29), “Constitui um suporte linguístico-semiótico hoje intensamente utilizado para estabelecer interações virtuais desterritorizadas”. Para a maioria dos autores, o termo designa uma escritura não sequencial e não linear, que se ramifica e permite ao leitor virtual o acesso praticamente ilimitado a outros textos, a partir de escolhas locais e sucessivas em tempo real. Ou, como nos ensina Marcuschi (*apud* AREZEDO, 2010, p. 87), “trata-se de um processo de leitura/escrita multilinearizado, multissequencial e não determinado, realizado em um novo espaço - o ciberespaço”.

Nesse sentido, o mérito fica com Marcuschi, ao afirmar que:

No meu entender, os desafios mais sérios do hipertexto estão na área da produção e do ensino e não da tecnologia, porque esta já está relativamente clara e seus problemas não são de conceituação. No ensino não é assim. O hipertexto é um ponto de chegada e não um ponto de partida no caso do ensino. O hipertexto acarretará redefinições curriculares, revisa e identificação de fonte e estabelecimento de um corpo de conhecimentos que possibilite a ordenação do fragmentário. Exigirá a solução dos problemas relativos à noção de relevância e, não por último, teremos que rever nosso sistema de classificação e ligação dos conhecimentos (MARCUSCHI *apud* AZEREDO, 2010, p. 87).

¹³ Disponível em: <<https://sites.google.com/site/estudosdeletramento/letramento-digital-1>>. Acesso em: 05 fev. 2019.

O *hipertexto*¹⁴ é também uma forma de estruturação textual que faz do leitor, simultaneamente, um coautor do texto, oferecendo-lhe a possibilidade de opção entre caminhos diversificados, de maneira a permitir diferentes níveis de desenvolvimento e aprofundamento de um tema. No hipertexto, contudo, tais possibilidades se abrem a partir de elementos específicos nele presentes, que se encontram interconectados, embora não necessariamente correlacionados - os *hiperlinks*. A este respeito, esclarece Koch (2007, p. 26) sobre os *hiperlinks* que:

São "dispositivos técnico-informáticos que permitem efetivar ágeis deslocamentos de navegação *on-line*, bem como realizar remissões que possibilitam acessos virtuais do leitor a outros hipertextos de alguma forma correlacionados. Os *hiperlinks*, que podem ser fixos (aqueles que têm um espaço estável e constante no *site*), ou móveis (os que flutuam no *site*, variando a sua aparição conforme a conveniência do enunciador), exercem no texto diversas funções, dentre as quais gostaria de ressaltar aqui as funções dêitica, coesiva e cognitiva".

Portanto, ensinar por meio do letramento digital, segundo Coscarelli, Ribeiro e Souza (apud, PAIVA In: COSCARELLI, 2016, p.48), aponta para “os desafios demandados pelas mídias digitais, com relação aos textos e com a produção de sentidos, que exige do professor modificar suas formas de ensinar, por exemplo, a leitura, para desenvolver o letramento digital”. Nesse sentido, Ribeiro (2018, p. 107-113), orienta: “cabe ao professor antes de fazer o uso da tecnologia digital na escola possa refletir, sobre seis elementos básicos como um meio de se pensar a forma de agir nas aulas, como sendo: vontade de aprender; usar; relacionar; experimentar; avaliar; gestão do tempo de trabalho”.

E, finalmente, falo do lugar de pedagoga e do compromisso de ser responsável pela formação inicial/continuada de professores alfabetizadores, ao mesmo tempo concordando com a sugestão dos estudos de Carlos A. Faraco, Pedro Demo e Bernie Dodge, segundo os quais, no agir docente, o professor precisa fazer uso de uma ferramenta pedagógica que motive/estime o desejo curioso. A palavra “desejo”, aqui, é compreendida na perspectiva da pedagogia freireana, no sentido de a pessoa se apropriar da aprendizagem, em que “a linguagem dialógica” em Bakhtin assume o estilo próprio em que “a temática se estrutura na relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal” (2003, p. 285), sobretudo quando se trata do ensino da língua materna. Em seu desafio aos linguistas, não linguistas, pedagogos e outras categorias e em relação ao compromisso com o ensino da língua materna,

¹⁴ A este respeito, sugerimos a visualização do *site* de Chico Buarque, <<http://www.chicobuarque.com.br>>, como um bom exemplo de hipertexto: cada página possui diversas ligações que auxiliam o leitor digital na busca por informações específicas sobre esta personalidade.

Faraco et al. (2007 p. 21-50) discutem a possibilidade de uma “pedagogia da variação linguística” no ensino da língua materna, inclusive com a possibilidade de uso da tecnologia a partir de 5 pontos: linguística e ensino; o linguístico e o sociolinguístico; variedades cultas e ensino (letramento); variedades cultas e norma-padrão; escola e variação linguística.

2.3 Noções sobre compreensão leitora, leitura digital e formação docente

A palavra leitura é um substantivo advindo do morfema *lect-*, radical latino do supino do verbo *legere* – reunir. De acordo com o Dicionário Houaiss¹⁵ temos:

(1) ação ou efeito de ler; (2); ato de apreender o conteúdo de um texto escrito; (3) ato de ler em voz alta; (4) hábito de ler (5) o que se lê; (6) conjunto de obras lidas (7) maneira de compreender, de interpretar um texto, uma mensagem, um acontecimento (em sentido figurado); (8) ato de decifrar qualquer notação; o resultado desse ato.

Neste item, iremos situar brevemente algumas noções da atividade de leitura para o desenvolvimento do letramento focado no discente e na formação do professor dos anos iniciais. Lemos para construir saberes, para nos manter informados, para entender o mundo. Compreender um texto, por exemplo, envolve inúmeras habilidades, que ultrapassam a capacidade de simplesmente reconhecer as palavras, decodificá-las, atribuir-lhes significado. Assim, ler é produzir sentido em um processo de interação construído geralmente entre *autor – leitor – texto – mundo*. Em Freire (1980), a leitura do mundo precede a leitura da/do palavra/texto. Na perspectiva freireana, ler é construir sentido, é estar mergulhado no/com o mundo e no que ele significa dentro de uma cultura, que é uma expressão da classe social à qual os educandos pertencem. Assim, no ato de ler, a noção leitora para compreender o texto exige que o leitor (aluno ou professor) acione conhecimentos prévios que facilitarão estabelecer conexões de trocas de aprendizado entre as informações novas presentes no texto e as que ele já conhece.

Por sua vez, segundo Marquesi et al. (*apud* BENTES; LEITE, 2010, p. 374), o ensino e o aprendizado da leitura e da escrita por meio do uso das tecnologias amplia as possibilidades de informação e de comunicação. Além disso, abre novas perspectivas de formação em que leitura e escrita têm um papel de grande importância. Assim, no contexto

¹⁵ LIMA, Sandra M. A. de. Leitura. In: OLIVEIRA, Maria do S. (Coord.). Letramento digital. In: **Glossário de Estudos de Letramento**. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/estudosdeletramento/leitura>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

em que a palavra escrita tem destaque central, *professores e discentes*, como sujeitos aprendentes, são levados a assumir, de modo ativo, a todo instante, os papéis de leitores e produtores de texto, devendo, para isto, estabelecer convenções diferentes.

Essa conjuntura de que trata Marquesi et al. (*apud* BENTES; LEITE, 2010) exige novas habilidades tanto do professor quanto do discente. Do professor, exige-se a busca de novas formas de ensinar, objetivando tornar o estudo mais interessante, desafiante e significativo, impondo-se a ele principalmente o exercício da escrita. Ao passo que do discente exige-se mais autonomia, curiosidade, vontade de aprender e, sobretudo, o exercício da leitura.

Pesquisas revelam que a leitura, como uma atividade interativa em que o sujeito leitor atribui sentidos ao texto através de suas experiências relacionadas ao mundo e ao contexto em que está inserido, mobiliza, desta forma, três níveis de conhecimento: *linguístico, textual e discursivo*. Em Orlandi (1996, p. 35), a leitura é, ao mesmo tempo, uma questão linguística, pedagógica e social, sendo papel da escola e do professor propiciar as condições necessárias para que nossos alunos se tornem leitores autônomos, com domínio dos mecanismos com os quais lidamos quando lemos ou escrevemos. Para Kleiman (2000, p. 10), “a leitura é um ato social entre dois sujeitos - leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinadas”. Assim, a leitura caracteriza-se como um processo social e interativo.

No recente documento oficial intitulado Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 69-73), o “Eixo Leitura” do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades.

A leitura, no contexto da BNCC, é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.

O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, tais como as apresentamos a seguir:

- I- Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana.
- II- Dialogia e relação entre texto.
- III- Reconstrução e textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto.
- IV- Reflexão crítica sobre temáticas tratadas e validade das informações.
- V- Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos.
- VI- Estratégias e procedimentos de leitura.
- VII- Adesão às práticas de leitura (BRASIL, 2017, p. 71-74).

É oportuno lembrar que, no tocante à leitura, na perspectiva da BNCC, as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos *campos* (**da vida cotidiana, *artístico-literário, *das práticas de estudo e pesquisa e no *campo da vida pública*) de atividade humana. Assim, em cada um dos quatro campos já citados acima, serão destacadas as habilidades de leitura, oralidade e escrita, de forma contextualizada, pelas práticas, gêneros e diferentes objetos do conhecimento em questão.

Por outro lado, ensinar a leitura enquanto prática digital é, para Coscarelli e Novais, (2010 *apud* ZACHARIAS, 2016, p. 18), uma tarefa complexa, que exige muita formação por parte do professor:

[...] é um processo de integração de várias operações. Ler envolve desde a percepção de elementos gráficos do texto até a produção de inferências e a apreensão da ideia global, a integração conceptual, passando pelo processamento lexical, morfosintático, semântico, considerando fatores pragmáticos e discursivos, imprescindíveis a construção de sentido.

Para que a escola adote um ambiente de ensino e aprendizagem da leitura, conforme foi citado acima, é necessário que a escola leve em consideração tanto as condições de produção da leitura com os recursos variados e as formas de organizar os saberes e de lidar com textos de diferentes mídias em sala de aula, quanto as orientações de base pedagógica e do campo das ciências da linguagem que orientam as práticas dos professores. Podem contribuir, nessa direção, desde as concepções de cunho behaviorista, comportamentalista ou abordagens mais construtivistas (Piaget), construcionistas (Seymour Papert) e/ou sociointeracionista (Vygotsky). Assim, a concepção de linguagem adotada vai reger os

critérios de escolha dos gêneros textuais e as formas de interação dos discentes com os objetos de leitura.

A leitura de “infográficos” contempla textos visuais informativos produzidos com informações verbais e não verbais como imagens, sons, animações, vídeos, hiperlinks, entre outros, em uma forma composicional. Assim, para Manovich (2011 *apud* PAIVA, 2016, p. 44), a leitura digital pode ser realizada por meio de “textos visuais informativos [os quais] são todos os textos que permitem visualizar informações”, a saber:

Incluem-se nessa categoria de texto mapas, fluxogramas, capas de jornais e *homes* de portais eletrônicos, gráficos, tabelas e uma gama de *designs* gráficos muito comuns no meio editorial midiático contemporâneo. Os infográficos são um desses textos.

Para o norte-americano Marc Prensky (2001 *apud* RIBEIRO, 2016, p. 44), “os jovens nascidos a partir dos anos 1980 ou 1990 seriam todos o que chamou de ‘nativos digitais’ [...]”. O autor também descreveu os chamados “imigrantes digitais”. Para ele, os nativos digitais seriam, então, crianças e adolescentes, nesse caso, estudantes do básico ou da faculdade nascidos após a popularização do computador e das redes.

Concluindo com Kock e Elias (2006 *apud* BENTES; LEITE, 2010), podemos dizer que a leitura é uma atividade interativa complexa de produção de sentidos, que se realizam com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de conjunto de saberes no interior do evento comunicativo entre os sujeitos discente e professor.

CAPÍTULO 3

DISCUTINDO A WEBQUEST ENQUANTO METODOLOGIA DE PESQUISA PARA APRENDIZAGEM NA *INTERNET*

FIGURA 01- Imagem do portal *Webquestfacil*.



Fonte: <<http://www.webquestfacil.com.br/imagens/logo.png>>.

Neste capítulo, focamos a pesquisa do sujeito aprendente¹⁶ que tem interesse pelas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) e procura entender como *Web* enquanto *Webquest* pode contribuir, no intuito de compreender e adquirir uma maior autonomia em relação ao modo como as pessoas pesquisam e se apropriam dessa nova forma de pesquisa, cuja técnica visa à aprendizagem na rede *Internet*.

A ideia de vivermos em uma sociedade do conhecimento, da informação, das tecnologias e das tecnologias da informação tornou-se um exercício em que usamos esses termos como se fossem equivalentes. Todavia, como não se produz mais o efeito pretendido, logo se vê a sutil substituição que houve ao se ir deixando de se utilizar a expressão “sociedade do conhecimento”, substituindo-a por “sociedade da Informação”. Também não o é a mudanças de “comunicação” por “informação” e a posterior redução de “sociedade da informação” ao mundo das “novas tecnologias” sendo chamadas “da informação” - que têm provocado forças da mudança na economia e nas políticas que dominam os mercados globalizados e, conseqüentemente, o sistema educacional que também é uma dessas redes

¹⁶ A este respeito, indicamos o texto de Hugo Assmann (2007, p. 18-22), “*Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*, o qual nos fala sobre os abundantes documentos oficiais da União Europeia sobre as mutações no mundo de hoje ressaltam três choques da sociedade da informação, o choque da mundialização e o choque da civilização científica e técnica. É a esse fenômeno complexo que se referem os diversos nomes: sociedade da informação (SI), sociedade do conhecimento (*knowledge society*), sociedade aprendente (*learning society*; em francês, *société cognitive*). Os diferentes nomes indicam ênfases no enfoque analítico e na proposta sócio-pedagógica. [...]. O mundo está se transformando numa trama complexa de sistemas aprendentes”.

especializadas em *informar* crianças, pessoas jovens, adultas e idosas que buscam informação e que se comunicam por procedimentos singulares de regras concretas, porém nem sempre reconhecíveis.

Em decorrência dessas constantes e rápidas transformações exercidas pelas pessoas sobre as novas tecnologias da informação e do conhecimento, estas se fazem acompanhar forte impacto na sociedade em geral, no sistema educacional e nos estudantes, em particular. Eles são a primeira geração a crescer com computadores em casa, *downloads* de música, correio eletrônico, *mensagem* através de telemóveis. O conceito de informação e comunicação adquiriu uma nova dinâmica e uma aceção ainda mais ampliada. Ferramentas como o computador, a *Internet*. O uso da informática na educação redimensionou todos os outros meios de informação e comunicação recuperaram instrumentos anteriores e converteram-nos em novas estruturas com potencialidades educativas outrora impensáveis. O número de discentes para os quais estas ferramentas são já familiares tem vindo a aumentar, cada vez mais, nos diferentes níveis ou modalidades de ensino pelo que podem facilmente transformar-se em poderosos objetos de ensino-aprendizagem com estrutura reutilizável. Não são apenas mais alguns recursos do professor para transmitir a informação aos seus discentes, mas de processos distintos, cujo processamento dessa informação se efetiva por meio de aprendizagem.

3.1 O uso das tecnologias modifica as formas de aprendizagem do homem

As pesquisas revelam que as tecnologias computacionais produzem resultados significativos na aprendizagem em sala de aula. Com o resultado dessa prática refletida entre professor/discente ou discente/discente mediado pelo objeto do conhecimento, surge a necessidade de elaborar um procedimento capaz de poder tratar e representar a informação construída de forma efetiva como ocorreu com a metodologia de investigação orientada para pesquisa na *Internet*.

Em se tratando do envolvimento dos professores e das professoras em relação ao uso da pesquisa na *Internet*, Tajra (2008, p. 16) afirma que já ouviu muitas respostas, tais como:

A minha escola ainda não tem computadores, o diretor da escola não investe nos seus profissionais, os cursos que fiz no magistério e na universidade não abordam o uso da informática na educação, porque meu salário é muito pouco. Percebo que a maior parte das justificativas está apoiada nas ações de terceiros, e poucos são os professores que percebem que o ponto de partida de qualquer mudança é um processo interno de sensibilização para uma nova

realidade. Volto a questionar: os professores não estão sensibilizados quanto ao uso da informática na área educacional? Por que não, se os demais profissionais das diversas áreas do conhecimento humano já utilizam a informática como instrumento auxiliar de seus trabalhos?

Com base nessas reflexões acima, a autora nos chama a atenção para o novo paradigma educacional e apresenta o resultado de pesquisas realizadas nos Estados Unidos, neste século XXI, cujos aspectos poderiam garantir o sucesso dos discentes e, conseqüentemente, o envolvimento da técnica de ensino do (a) professor (a) baseada na *Internet*, contribuindo, assim, para uma maior autonomia de aprendizagem na *Internet*. Entre os aspectos dados por Tajra (2008), temos:

Habilidades em leitura básica, escrita e habilidades matemáticas; bons hábitos profissionais, como ser responsável, pontual e disciplinado; habilidades de computação e tecnologia de mídia; valorização do trabalho; honestidade e tolerância com os outros; hábitos de cidadania (TAJRA, 2008, p. 16).

A pesquisa de Bernardo Toro (*apud* TAJRA, 2008, p. 17) relaciona os aspectos de garantia para o sucesso no século XXI e os define como “código de modernidade”, como sendo:

Alta competência em leitura e escrita; alta competência em cálculo matemático e solução de problemas em todas as ordens; alta compreensão da escrita: precisão para descrever fenômenos e situações, analisar, comparar e expressar o próprio pensamento; capacidade para analisar o ambiente social e criar governabilidade; capacidade para recepção crítica dos meios de comunicação de massa; capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo; capacidade para localizar, acionar e usar as informações acumuladas (TORO *apud* TAJRA, 2008, p. 17).

Observa-se no resultado das pesquisas acima relacionadas que existe similaridade entre elas quanto ao seu conteúdo, bem como existe consonância entre a definição de inteligência e as competências intelectuais de que trata Gardner (*apud* TAJRA, 2008, p. 17): *inteligência* (linguística; lógica-matemática; corporal-cinestésica; musical; espacial; intrapessoal; interpessoal; pictórica; naturalista e existencial). Podemos verificar que o uso do computador pode ser importante para o próprio desenvolvimento das habilidades específicas do ser humano nos dias atuais.

Entendemos que, se a sociedade da informação enfrenta fatores como a desigualdades entre indivíduos, grupos e países; desregulação dos mercados; hegemonia do liberalismo; enfraquecimento das democracias; fortalecimento do conservadorismo; desvalorização do papel do Estado; discriminações por gênero, cultura etc., interessa-nos ver que implicações tem essa sociedade da informação para a educação e se existe a educação, não pode ser alheia a ela ou ficar indiferente ante suas transformações na sociedade da informação. Tal conjuntura exige que possamos ir reconstruindo nossa visão de realidade, os discursos que mantemos, e assim, com o impulso renovado, as tecnologias informáticas modificam o modo de aprender e de organizar cognitivamente a informação, além de amplificar o desenvolvimento cognitivo porque assentam em formalismos diferentes dos convencionais. Estudos como os de Gardener, Coll e Monereo, Piaget, Vygotsky, entre outros, ajudam-nos a melhor compreender este aspecto.

Com o fenômeno da *Internet* e seu impacto na vida das pessoas, tratar-se-ia, nesse sentido, apenas de uma manifestação a mais do novo paradigma tecnológico e das transformações socioeconômicas e socioculturais a ele associadas. Com efeito, Castells (2001 *apud* COLL; MONEREO, 2016, p. 2) afirma que:

A internet não é apenas uma ferramenta de comunicação e de busca, de processamento e de transmissão de informações, que oferece alguns serviços extraordinários; ela constitui, além disso, um novo e complexo espaço global para a ação social e, por extensão, para o aprendizado e para a ação educacional.

Entendemos que a tecnologia em rede global permite que os discentes desenvolvam as suas competências sociais, de leitura, de escrita, de comunicação e de colaboração através da participação em discussões *síncronas* ou *assíncronas*, o que resulta em poderosas ferramentas cognitivas. As trocas interpessoais, focalizadas num determinado objetivo, fazem com que os discentes sejam expostos a uma maior diversidade de perspectivas e, por sua vez, desenvolvam capacidades ativas e reflexivas de debate. O tema central da “conversação” pode ser a resolução de um problema, a construção de uma apresentação ou de um relatório, mas é igualmente possível imaginar uma troca de ideias e convicções para apoiar atividades de dramatização em que os discentes defendem os interesses de diferentes personagens da história, literatura, política ou religião, entre outros.

3.2 Fundamentos teóricos da *webquest* que orientam para pesquisa na *Internet*

Em 1995, Bernie Dodge, professor de tecnologia educativa da Universidade Estatal de San Diego, concebeu uma proposta única de utilização da *Internet* na sala de aula como parte essencial da aprendizagem de qualquer assunto em qualquer nível de escolaridade. Tom March¹⁷ colaborou com Bernie Dodge neste projeto e o resultado foi o desenvolvimento do modelo *Webquest* e/ou *WebQuest* (WQ), possivelmente uma das metodologias mais eficazes para integrar nos nossos objetivos educativos as potencialidades que a *Web* nos oferece.

Na sequência, vejamos algumas definições importantes para compreender a *WQ* enquanto uma metodologia de pesquisa orientada. Nas palavras de Bernie Dodge (2006 *apud* TEIXEIRA, s.d., *on-line*)¹⁸:

Uma *WQ* é uma atividade orientada para pesquisa em que alguma, ou toda, a informação com que os alunos interagem provém de recursos da *Internet* (Dodge, 1995). É desse modo, que o professor Bernard Dodge, mais conhecido como Bernie Dodge, apresenta sua criação em 1995.

O objetivo desse modelo de metodologia é favorecer a aprendizagem colaborativa, tendo a *Internet* como mecanismo base. O professor apresenta aos discentes um tema e uma tarefa executável e interessante, que envolva participação ativa dos integrantes do grupo. Essa tarefa deve estimular seus executores à pesquisa, ao trabalho em grupo, ao pensamento crítico e à produção de materiais. Na verdade, Dodge apresenta seu modelo quase como uma espécie de roteiro para a aprendizagem de conteúdos significativos e vários outros objetivos educacionais.

Ainda em seu primeiro artigo sobre a *WQ*, Dodge (2006, p. 1-2) demonstra sua preocupação em transmitir ao leitor noções sobre a **estrutura da *WQ***. Com isso, ele afirma que toda *WQ* deve ter seis atributos críticos, a saber:

¹⁷ Por exemplo, March (1998), Mercado e Viana (2004) e Ribeiro e Sousa Jr. (2002). Disponível em: <<http://www.webquest.futuro.usp.br>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

¹⁸ TEIXEIRA, Silvana. **WebQuest**: o que significa e qual a sua importância para a educação? Disponível em: <<https://www.cpt.com.br/artigos/webquest-o-que-significa-e-qual-a-sua-importancia-para-a-educacao>>. Acesso em: 15 mar. 2019. A este respeito, sugerimos a leitura deste artigo. Disponível em: <http://www.webquest.futuro.usp.br/artigos/textos_bernie.html>. Acesso em: 01 ago. 2006. Trata-se de uma tradução realizada pelo Prof. Jarbas Novelino Barato do artigo intitulado *WebQuests: A Technique for Internet – Based Learning*, publicado em *The Distance Educator*, v.1, n 2, 1995.

1. Uma introdução que prepare o "palco" e forneça algumas informações de fundo.
2. Uma tarefa factível e interessante.
3. Um conjunto de fontes de informações necessárias à execução da tarefa. Muitos (não necessariamente todos) dos recursos estão embutidos no próprio documento da WebQuest como âncoras que indicam fontes de informação no *World Wide Web* (a rede mundial de informação conhecida como *WWW* ou *Web*). As fontes de informação podem incluir documentos da *WWW*, especialistas disponíveis via e-mail ou conferências em tempo real, base de dados pesquisáveis na rede, livros e documentos acessíveis no ambiente de aprendizagem ou trabalho dos participantes. Uma vez que a proposta inclui ponteiros para os recursos, o aprendiz não corre o risco de ficar surfando completamente adernado pelo "Webspace".
4. Uma descrição do processo que os aprendizes devem utilizar para efetuar a tarefa. O processo deve estar dividido em passos claramente descritos.
5. Alguma orientação sobre como organizar a informação adquirida. Isto pode aparecer sob a forma de questões orientadoras ou como direções para completar quadros organizacionais no prazo, como mapas conceituais ou como diagramas de causa e efeito descritos por Marzano (1988, 1992) e Clarke (1990 *apud* DODGE, 2006, p. 2).
6. Uma conclusão que encerre a investigação, e que se mostre aos alunos o que eles aprenderam e, talvez, os encoraje a levar a experiência para outros domínios.

Dodge (1995, p. 2) considera ainda **três atributos desejáveis**; porém, não críticos:

1. Embora possam ser utilizadas como atividades individuais, as *WebQuests* devem priorizar trabalhos em grupos.
2. *WebQuests* devem apresentar elementos motivacionais, como investigações que os discentes são convidados a incorporar personagens, enriquecem as *WebQuests*. Outros elementos podem ser a criação de um personagem fictício com o qual os alunos devem interagir por e-mail, ou um cenário real, com nomes de pessoas e lugares reais, dentro do qual os alunos irão trabalhar.
3. *WebQuests* são ótimas ferramentas para se trabalhar temas interdisciplinares. Devido ao fato que *WebQuests* interdisciplinares geralmente são mais complexas, professores devem elaborar *WebQuests* que abordem apenas uma área do conhecimento até que se tenha uma certa experiência com esta ferramenta.

Observa Dodge (1995) que existem dois níveis de WQ: curta-duração e longa-duração.

O tempo de duração numa *WQ* de curta-duração é de uma a três aulas, o objetivo educacional está na aquisição e integração de conhecimentos. Os estudantes, isolados ou coletivamente, obtêm, principalmente da *WWW*, uma quantidade significativa de novas informações e as processam dando-lhes significado quando constroem um produto. Esse produto pode variar desde um texto original até a construção de *web pages*, passando pelo desenvolvimento de apresentações multimídia ou do tipo *slide show* ou *slide*

presentation. O desenvolvimento desse produto pode ser uma estratégia interessante para que os discentes desenvolvam habilidades como pensamento criativo e capacidade de tomada de decisão, habilidades cujo desenvolvimento a escola deve estimular (US DEPARTMENT OF LABOR, 1991).

Já o tempo de desenvolvimento da *WQ* de longa-duração é de uma a quatro semanas. Os objetivos educacionais numa atividade desse tipo buscam atingir níveis mais elevados do que na *WQ* de curta-duração. Os estudantes são desafiados a ampliar e refinar o seu conhecimento. Os estudantes analisam mais profundamente as informações disponíveis na WWW e em outros materiais, integram-nas à sua base de conhecimento e demonstram a sua compreensão também através de uma apresentação para a sua turma.

Assim, as habilidades de pensamento que uma atividade de *WQ* de longa-duração pode ou deve exigir incluem, segundo Marzano (1992 *apud* DODGE, 2006, p. 2):

1. *Comparar*– Identificar e articular similaridades entre as coisas.
2. *Classificar*– Agrupar coisas em categorias definíveis com base em seus atributos.
3. *Induzir*– Inferir generalizações ou princípios desconhecidos desde observações ou análises.
4. *Deduzir* – Inferir consequências e condições não explicitadas desde dados princípios ou generalizações.
5. *Analisar erros* - Identificar e articular erros no pensamento próprio ou de outros.
6. *Construir Apoio* – Construir um sistema de apoio ou de prova para uma afirmação.
7. *Abstrair*– Identificar e articular o tema ou padrão subjacente da informação.
8. *Analisar Perspectivas* – Identificar e articular perspectivas pessoais sobre questões ou tema.

As formas que uma investigação orientada do nível *WQ* longa-duração estão abertas à imaginação e podem assumir algumas ideias, como as que se seguem:

1. Uma base de dados pesquisável dentro da qual as categorias em cada campo foram criadas pelos aprendizes.
2. Um micromundo, representando um espaço físico, que possa ser navegado pelos usuários.
3. Uma estória interativa ou um "*case study*" criados pelos aprendizes.
4. Um documento que descreve a análise de uma situação controversa, assumindo uma posição e convidando os usuários a concordar ou discordar dela.
5. Uma personagem que pode ser entrevistada "*online*". As perguntas e respostas deverão ser geradas por aprendizes que estudaram profundamente

a personagem. Além disso, é importante elaborar os passos do planejamento da *WQ*, sobre o que trataremos a seguir.

3.2.1 Passos para a ação de Planejamento da *WQ*

Segundo Dodge (2006), aprender a ser um planejador de *WQ* é um processo que deve ir do simples e familiar para o mais complexo e novo. Isto significa começar por uma única disciplina com uma *WQ* curta e ir depois para atividades mais longas e interdisciplinares. Eis aqui os passos recomendados:

O **primeiro** passo para um docente aprender a ser um planejador de *WQ* é o de familiarizar-se com os recursos disponíveis *online* na sua própria disciplina. No final desta comunicação, preparamos um catálogo para professores chamado *Catalog of Catalogs of Web Sites for Teachers* (veja mais à frente). Isto oferece uma pequena lista como ponto de partida para exploração, dividida em disciplinas ou matérias.

O **segundo** passo é organizar o próprio conhecimento do que há lá fora (lá na *Internet*). Empregar algumas horas na *Non-WebQuest3* irá ajudar o docente a organizar os recursos de sua disciplina em categorias como bases de dados pesquisáveis, materiais de referência, ideias de projetos etc.

No **terceiro**, os docentes devem identificar os tópicos que cabem em seu currículo e para os quais há materiais apropriados *online*.

O **quarto** passo sugere que se use um gabarito (*template*) para organizar as atividades de investigação do aprendiz no âmbito de uma única disciplina. Um gabarito – *template* – desse tipo está disponível em *EdWeb*. Ele inclui seções separadas para desenvolver os seguintes pontos: explicar a tarefa aos aprendizes, listar os recursos necessários, descrever o processo que os aprendizes devem percorrer e proporcionar, orientações de aprendizagem e apresentar uma conclusão.

E, finalmente, no **quinto** passo, uma vez que os educadores se sintam confortáveis em planejar *WQs* no âmbito de sua matéria, estarão prontos para enfrentar prazos maiores e abordagens interdisciplinares com o mesmo formato.

Sendo assim, as *WQs* têm a virtude da simplicidade. Podem ser desenvolvidas tanto para discentes da escola básica e do Ensino Médio quanto para a pós-graduação. Na medida em que mais e mais recursos aparecem na *World Wide Web*, será ainda mais fácil planejar atividades que engajam os aprendizes em investigações ativas e com um bom uso do tempo disponível. Daí a necessidade de se pensar uma estrutura para a *WQ*.

3.2.2 A estrutura de uma atividade de WQ

Na construção de uma WQ, existem alguns atributos críticos que formam seus componentes principais. Inicialmente, eram cinco esses atributos: *introdução*, *tarefa*, *processo*, *fontes* e *conclusão*, conforme propostos por Bernie Dodge. Posteriormente, ele acrescentou um sexto atributo, a *avaliação* (DODGE, 1995; GIGGLEPOTZ, 2000; HEIDE; STILBORNE, 2000).

[1] **Introdução** fornece informações básicas sobre a atividade, buscando ainda estimular o interesse dos discentes pela tarefa.

[2] **Tarefa**, que deve ser interessante e concreta. Se a WQ prevê um cenário ou um papel a ser desempenhado pelos discentes, isso pode ser destacado na Introdução, de modo a fazer com que a tarefa fique ainda mais atraente. Informações básicas, introdutórias ao tema em estudo também podem ser colocadas nessa parte. Como destaca Dodge (1995), aqui que se coloca a —Grande Questão (DODGE, 1995, p. 1).

Mas o que faz com que a atividade seja interessante para o discente?

Sua relevância com a experiência anterior do estudante ou com metas futuras. Se for atrativa e visualmente interessante; se for importante por causa de suas implicações globais; se for urgente por conta da necessidade de uma solução imediata; se for engraçada.

Na parte referente à tarefa, a WQ colocada para o discente pode ser a de recontar que aprendeu, desde que isso não signifique buscar respostas prontas para questões predeterminadas, compilar informações de diferentes fontes e organizá-las num formato comum, resolver mistérios, atuar como repórter, desenvolver um plano de ação, desenvolver um produto criativo (uma pintura, um jogo, uma canção), construir consenso, construir argumentos para a persuasão, analisar ou julgar, conforme a Taxonomia das Tarefas proposta por Dodge (1999).

Os passos necessários para o cumprimento da tarefa são descritos no processo.

[3] **Processo**, que pode ainda servir para orientar os estudantes na forma ou estratégia para organizar as informações coletadas para o desenvolvimento do produto final na tarefa. Essa organização pode ser na forma de bloco de notas, fluxograma, mapas conceituais, coletânea de endereços de *sites* na *www* e outros, todos desenvolvidos com auxílio do computador através de *software* apropriado. No Processo pode ainda ser sugerida uma escala de tempo para o desenvolvimento de cada etapa ou passo no cumprimento integral da tarefa, buscando aperfeiçoar o tempo dos discentes. Aqui a tarefa pode ainda ser dividida em subtarefas, de modo a facilitar o trabalho dos

discentes, ou serem explicitados os papéis que eventualmente os alunos desempenharão.

[4] **Fontes** de informação, correspondendo à *web pages* selecionadas para ajudar os discentes a cumprirem a tarefa, são indicadas através de hiperlinks (nós). Isso permite que num simples clique os discentes possam imediatamente acessar os *sites* da *www* selecionados pelo professor para a atividade.¹⁹ Essa seleção prévia não significa que os alunos devam se restringir aos *sites* indicados. A atividade pode mesmo estimular a busca, pelos alunos, de outras fontes de informação, permitindo-lhes praticar a busca na *WWW* com auxílio de *sites* apropriados para esse fim (DODGE, 1995, p. 2).

A indicação dos *sites* necessários para o cumprimento da tarefa facilita o trabalho dos alunos, ao evitar a sua dispersão. Além disso, as visitas às fontes associadas à necessidade de que haja um produto concreto a ser desenvolvido numa tarefa interessante que tem um prazo estabelecido evitam que o discente fique navegando sem orientação segura para usar a *Internet*, e, principalmente, acessando *sites* que não sejam convenientes. Esse uso inconveniente da *Internet* é um risco que tanto os professores como os pais querem evitar a custo. Para tanto, em alguns casos da *WQ*, pode-se adotar a estratégia de disponibilizar o endereço eletrônico (*e-mail*) do autor ou responsável por um *site* selecionado para a atividade. Assim, cria-se a possibilidade de os discentes entrarem em contato com essa pessoa na busca de mais informações para a tarefa. Faz-se, portanto, um uso ampliado da *Internet*, permitindo aos discentes a prática do *e-mail*, de modo a ampliar o seu letramento tecnológico.

A etapa de seleção das fontes é, com certeza, a que demanda mais empenho do professor e vai exigir maior capacidade crítica e técnica, no caso de usar *sites* de busca na *WWW*. O professor tem que selecionar *sites* com informação adequada e correta, que possam realmente contribuir para o processo de aprendizagem que se busca com a *WQ*. Essa dificuldade é agravada pela carência de *sites* em língua portuguesa em muitos temas. No nosso caso, fizemos sobre a leitura dos anos iniciais. Por isso, não basta ao professor querer organizar uma *WQ* sobre um determinado tema, por mais interessante e oportuno que ele seja, por mais interessante que possa ser a atividade. A concretização do projeto dependerá da disponibilidade de fontes na *WWW*, exigindo ao professor uma atividade de garimpagem criteriosa para sua orientação.

¹⁹ Para evitar que os discentes fiquem conectados na *Internet* por tempos muito prolongados, o que de maneira geral representa custos para a escola, é possível utilizar-se a chamada navegação *off-line*. Usando *software* especial (como o *Weblicator* ou o *MemoWeb*), faz-se uma cópia de todas as páginas (incluindo as imagens) dos *sites* selecionados, mantendo absolutamente seu aspecto. Essas cópias locais são disponibilizadas na rede interna de computadores da escola. Os discentes teriam a sensação de estar navegando na rede, como se estivessem efetivamente *online*, de modo que não seriam afetados no seu interesse pela atividade

[5] **Avaliação** da tarefa é recomendada. Sabendo antecipadamente em que e, como serão avaliados e, com isto definido, os discentes poderão ser mais eficientes na construção do seu produto na tarefa.

[6] **Conclusão**, é onde se comenta o que os discentes teriam aprendido com a atividade. Neste aspecto, se estimula mais aprendizagem, no tema ou em assunto correlato, e se encoraja uma reflexão sobre todo o processo. Aqui se faz realmente uma síntese, que procura também ser estimuladora da ampliação da aprendizagem, que pode ser feita com a participação do professor em outro momento (DODGE, 1995, p.2).

Para a completa organização e desenvolvimento inicial de uma atividade de *WQ*, algumas atividades são essenciais. Elas estão sumarizadas no elenco abaixo:

- 1- Escolha um assunto;
- 2- Estabeleça objetivos;
- 3- Especifique a tarefa;
- 4- Identifique as fontes;
- 5- Faça avaliação do design;
- 6- Desenhe a lição;
- 7- Desenvolva *web pages*;
- 8- Implemente a *WQ*;
- 9- Avalie e faça revisão.

Diante de tais exigências, cabe então uma discussão sobre alguns dos “objetivos educacionais” necessários, pedagogicamente, à aprendizagem dos discentes e, conseqüentemente, sobre o perfil do professor desejado na utilização da *WQ* que possa “cuidar dessa aprendizagem”, a partir do que se expõe a seguir:

1. Modernizar o jeito de se fazer educação, já que as *webquests* fazem o uso da *Internet*, o que é uma maneira de praticar uma educação sintonizada com nosso tempo;
2. Garantir o acesso a informações autênticas e atualizadas, pois os professores têm também o objetivo de selecionar as fontes de pesquisa para se possam obter informações confiáveis;
3. Promover aprendizagem cooperativa;
4. Desenvolver as aptidões cognitivas, pois a *webquest* oferece oportunidades para o desenvolvimento das habilidades do conhecer;
5. Incentivar a criatividade.
6. Transformar as informações existentes ao invés de apenas reproduzi-las, tendo em vista a necessidade de solucionar as questões e metas propostas pela *WQ* (DEMO, 2004, p. 18).

Refletindo sobre o perfil do professor no contexto acadêmico de profissionais da Educação, sobretudo com a inserção das Novas Tecnologias da Informação (NTI), abrem-se novas possibilidades à Educação, exigindo uma nova postura do educador.

Com a utilização de redes telemáticas na Educação, podem-se obter informações nas fontes, como centros de pesquisa, Universidades, Bibliotecas, permitindo trabalhos em parceria com diferentes escolas; conexão com discentes e professores a qualquer hora e local, favorecendo o desenvolvimento de trabalhos com troca de informações entre escolas, estados e países, através de cartas, contos, de modo que o professor trabalhe melhor o desenvolvimento do conhecimento.

Amplia-se, assim, o acesso às redes de computadores interconectadas à distância, e, com isto, permitem que a aprendizagem ocorra frequentemente no espaço virtual, que precisa ser inserido nas práticas pedagógicas. A escola passa a ser um espaço privilegiado de interação social, mas este deve interligar-se e integrar-se aos demais espaços de conhecimento hoje existentes e incorporar os recursos tecnológicos e a comunicação via redes, construindo pontes entre conhecimentos de maneira a se tornar um novo elemento de cooperação e transformação.

Surge, com isso, uma “nova” forma de produzir, armazenar e disseminar a informação, que muda constantemente. Há, portanto, um enorme volume de fontes de pesquisa que é aberto para o acesso dos discentes pela *Internet* e bibliotecas digitais em substituição às publicações impressas e os cursos à distância, seja por videoconferências, seja pela *Internet*. Tudo isso vai exigir do professor mais formação e, conseqüentemente, “outro perfil” de ser professor.

Nesse sentido, se aposta naquele (a) professor (a), sobretudo o professor-alfabetizador da língua materna, que gosta de pesquisar, estimular e orientar em parceria com o seu discente a atividade de pesquisa enquanto espaço e caminhos abertos, a criação e recriação sistemática que valoriza o contexto em que se desenvolve a sua atividade e a população-alvo desta atividade. A metodologia exige tanto o conhecimento das novas tecnologias quanto a competência prática em relação à forma de aplicá-las e, sobretudo, o domínio de habilidades sobre o uso dos recursos tecnológicos. Assim, surgem algumas exigências a considerar:

1. Capacidade de provocar hipóteses e deduções que possam servir de base à construção e compreensão de conceitos;
2. Habilidade de permitir que o discente justifique as hipóteses que construiu e as discuta;

3. Especialidade de conduzir a análise grupal a níveis satisfatórios de conclusão do grupo a partir de posições diferentes ou encaminhamentos diferentes do problema;
4. Capacidade de divulgar os resultados da análise individual e grupal de tal forma que cada situação suscite novos problemas interessantes à pesquisa;
5. Compromisso com as transformações sociais e políticas; com o projeto pedagógico do curso assumido com a instituição de ensino;
6. Competência na evidência de uma sólida cultura geral que lhe possibilite uma prática interdisciplinar e contextualizada, dominando novas tecnologias educacionais. Um profissional reflexivo, crítico, competente no âmbito do próprio conteúdo do componente curricular e capacitado para exercer a docência e realizar atividades de investigação;
7. Crítico e exigente capaz de revelar, através da sua postura suas convicções, valores e a competência epistemológica de sua formação permanente;
8. Aberto às mudanças, ao diálogo, à ação colaborativa, contribuindo, assim para a relevância teórica e prática dos discentes;
9. Interativo que constrói a autonomia intelectual e moral no diálogo com os seus discentes dentro das dimensões cognitiva, afetiva, social, moral, física, estética e cultural (MERCADO, 1998, p. 4).

3.3 Trabalho produzido e apresentado no III CINTEDI - Congresso Internacional de Educação Inclusiva

Este tópico apresenta a contribuição do uso dos recursos tecnológicos para a formação inicial/continuada e de profissionais da educação, em nível de graduação ou de pós-graduação, como mediadores da leitura. Nele, o leitor encontrará por meio da interação em sala de aula, o desempenho da relação entre docente/discente de pedagogia sobre -“A prática de leitura nos anos iniciais”- e aponta resultados construídos por esses investigadores acerca de sua própria prática, que resultou na produção do o texto intitulado de “Conversa sobre o uso da *Internet/Webquest* no curso de pedagogia da UEPB: o que dizem os discentes que atuam nos anos iniciais?”²⁰

Convém esclarecer que este trabalho foi inscrito, aceito, apresentado na modalidade comunicação oral, durante o III Congresso Internacional de Educação Inclusiva e III Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva e Direitos Humanos, no Grupo de trabalho – GT 2: TDICs, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDICs, em Campina Grande, Paraíba, Brasil, no período de 29 a 31 de agosto de 2018.

3.4 Apresentando o *site da Webquestfacil*

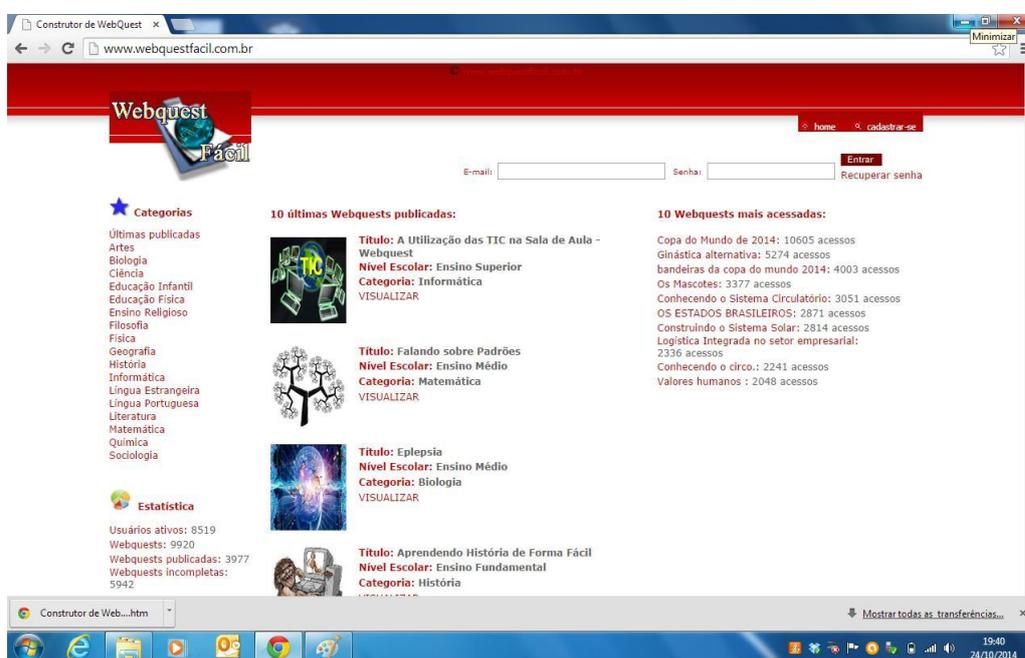
²⁰ O texto está disponível em <www.cintedi.com.br CONVERSA SOBRE O USO DA INTERNET ... editorarealize.com.br/.../TRABALHO_EV110_MD1_SA2_ID399_02082018064938....>, de Maria José Guerra. Artigos relacionados. Resumo da *webquest* quanto possui a vantagem de engajar alunos e...

Site gratuito e em português, conhecido como “construtor” de *Webquests*, sendo possível, para o professor, utilizar os modelos já disponíveis no próprio site ou elaborar a sua própria *Webquest*. O site possibilita ainda ao professor a oportunidade de escolher e decidir o que pretende fazer.

3.4.1 Construindo etapas procedimentais de descrição, no modo de como acessar e utilizar o site *Webquestsfacil* para elaborar uma WQ

1ª ETAPA: Acessar o site através do endereço <<http://webquestfacil.com.br>>. Abrirá a página inicial (página de entrada) do site (Fig. 02).

FIGURA 02 - Página inicial do site *Webquestfacil*.



Fonte: <<http://webquestfacil.com.br>>.

2ª ETAPA: Realizar o cadastro criando uma conta com um e-mail pessoal e senha (Fig. 03).

FIGURA 03 - Página de cadastro/ acesso do site *Webquestfacil*.



Fonte: <<http://webquestfacil.com.br>>.

3ª ETAPA: Após o cadastro, abre uma página - Painel de Controle - com alternativas como: Criar Nova *Webquest*, Minhas *Webquests*, Alterar Perfil e Ajuda. Clicar em Criar Nova *Webquest* para iniciar a edição da sua *Webquest* (Fig. 04).

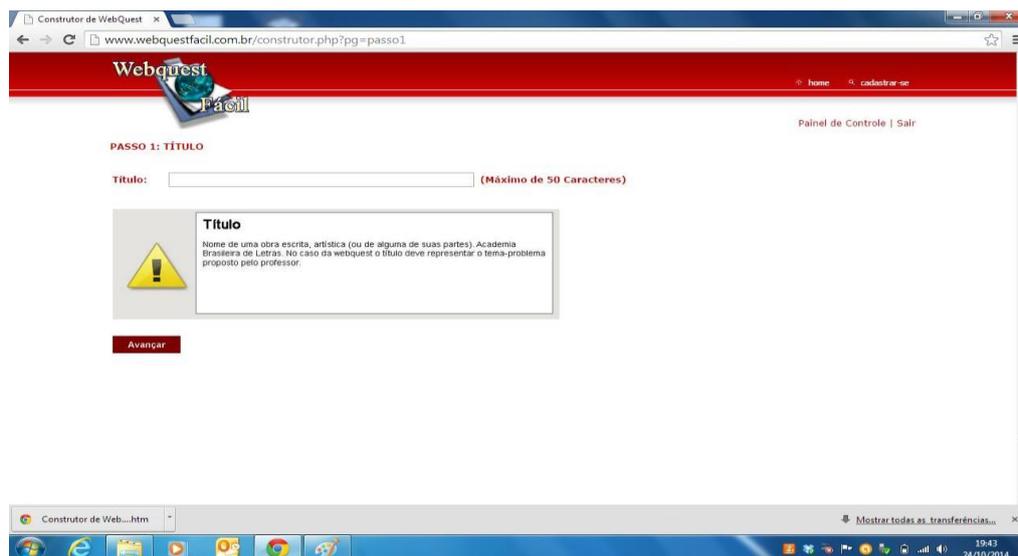
FIGURA 04 - Página de edição do site *Webquestfacil* - Painel de controle.



Fonte: <<http://webquestfacil.com.br>>.

4ª ETAPA: Iniciar a *Webquest* digitando o Título (nome da sua *Webquest*). Clicar em Avançar (Fig. 05).

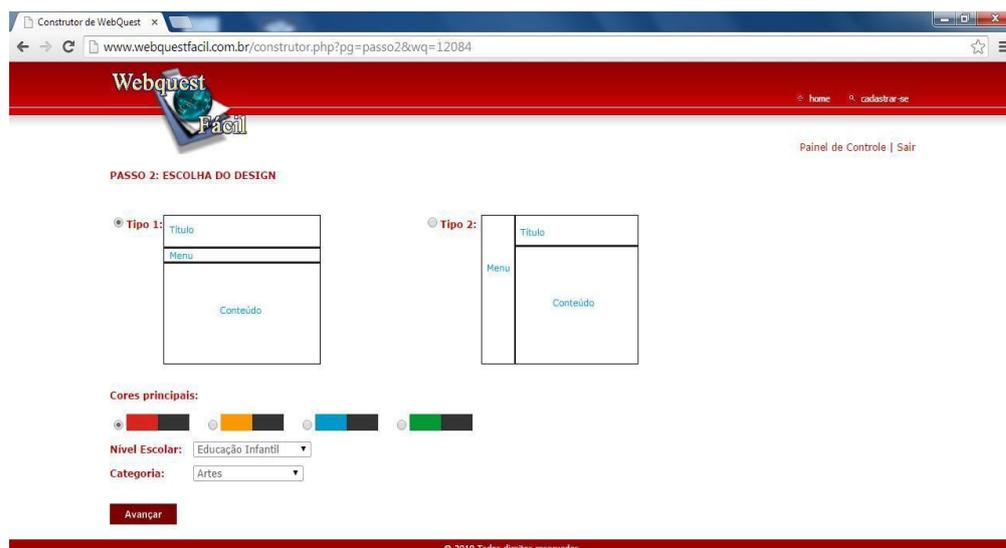
FIGURA 05 - Página de edição do site *Webquestfacil* - **Título.**



Fonte: <<http://webquestfacil.com.br>>.

5ª ETAPA: Escolher o Design (modelo, cor) da *Webquest*, o Nível Escolar e a Categoria (Área do conhecimento). Clicar em Avançar (Fig. 06).

FIGURA 06 - Página de edição do site *Webquestfacil* - **Design.**



Fonte: <<http://webquestfacil.com.br>>.

Na sequência, fiquemos atentos para as páginas seguintes (seções/etapas da *Webquest*) sugerem a inserção de imagens. Para inserir uma imagem/figura na página, basta seguir as orientações abaixo:

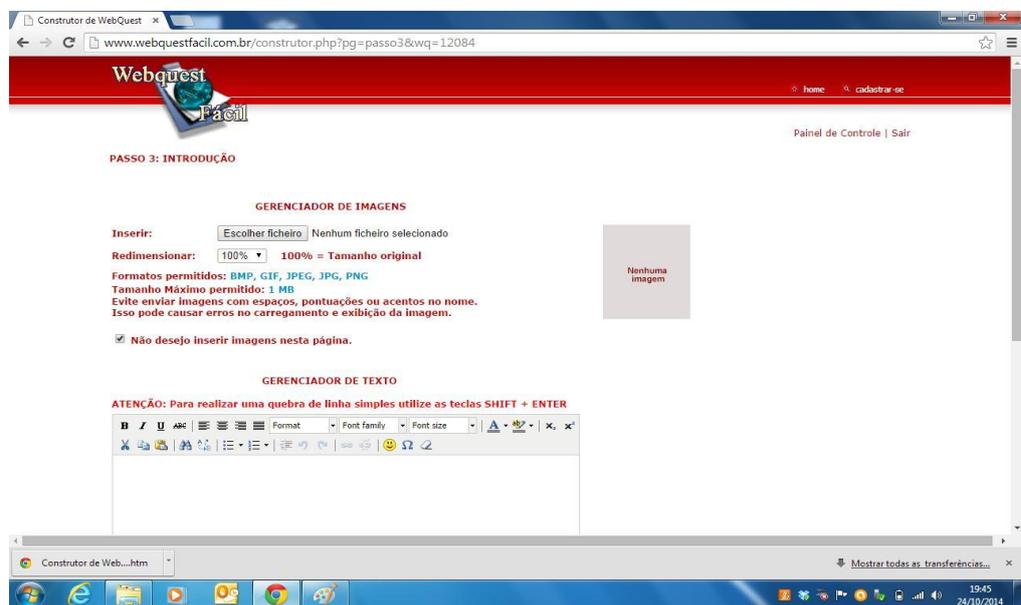
1. Clicar em Escolher ficheiro na página do site *Webquestfacil*;

2. Abrirá uma página com vários arquivos do Word (Windows). Abra, portanto, o arquivo (Área de Trabalho, Documentos, Imagens etc.) que possui a imagem/figura que será utilizada na sua *Webquest*;
3. Clicar em Abrir. A imagem/figura aparecerá na página escolhida (Introdução, Processo etc.). É possível inserir imagem/figura em todas as seções/etapas (páginas) da *Webquest*.

Sugerimos que, para aumentar ou diminuir o tamanho da imagem/figura nas próximas páginas, seguir as seguintes orientações: Clicar em Redimensionar e escolher o tamanho (porcentagem) desejado da imagem.

6ª ETAPA: Iniciar a Edição da *Webquest* pela Introdução. Nessa seção, é possível inserir uma imagem (orientações acima). Clicar em Avançar (Fig. 07).

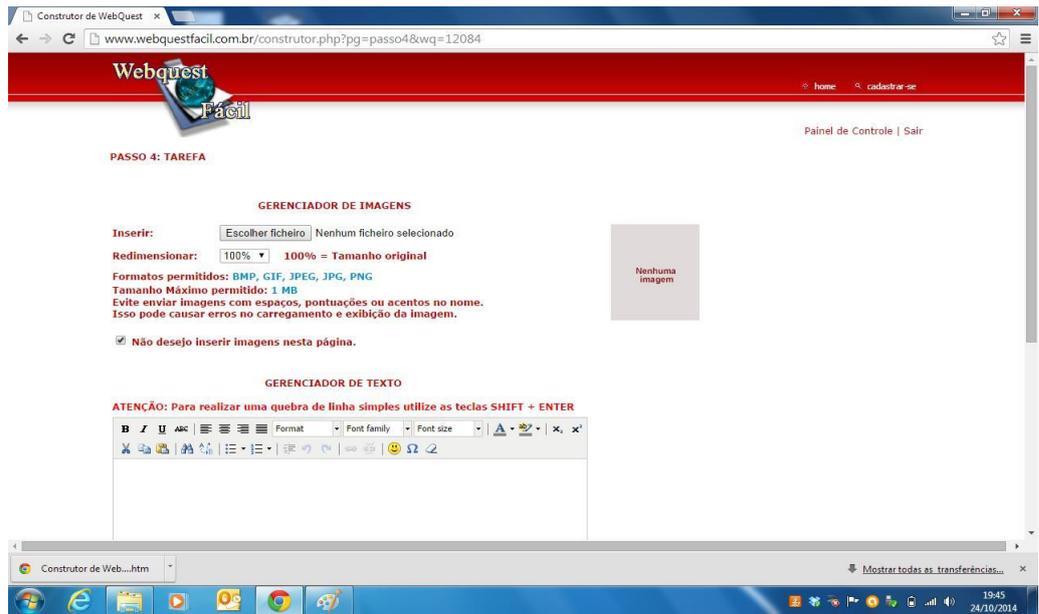
FIGURA 07 - Página de edição do site *Webquestfacil* - **Introdução.**



Fonte: <<http://webquestfacil.com.br>>.

7ª ETAPA: Edição da Tarefa da *Webquest*. É possível inserir uma imagem nesta página (orientações página 43). Clicar em Avançar (Fig. 08).

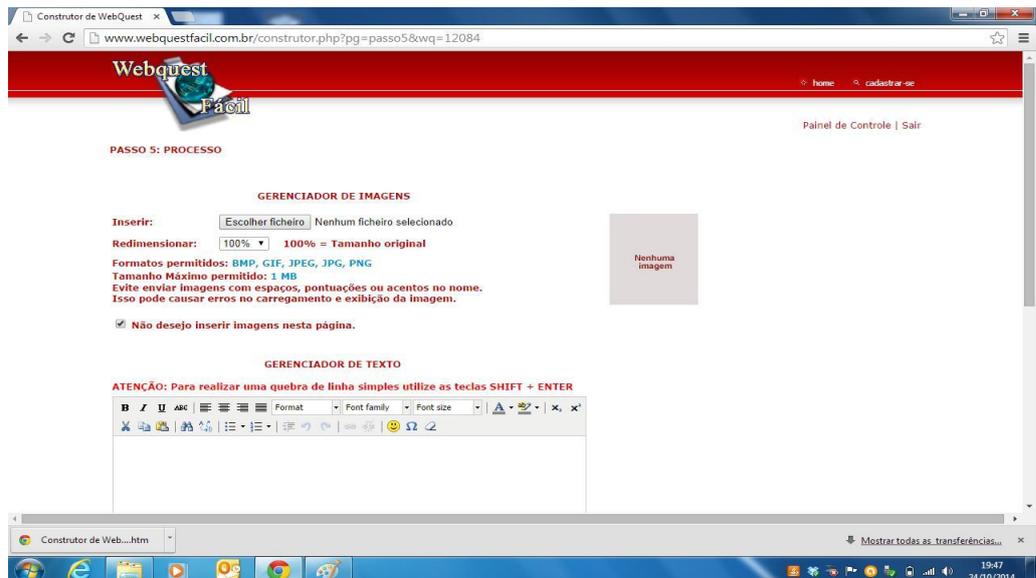
FIGURA 08 - Página de edição do site *Webquestfacil* - **Tarefa.**



Fonte: <<http://webquestfacil.com.br>>.

8ª ETAPA: Editar todas as seções/etapas da *Webquest*. O procedimento é o mesmo realizado para editar a Introdução e a Tarefa. É possível inserir uma imagem (orientações página acima). Clicar em Avançar (Fig. 09).

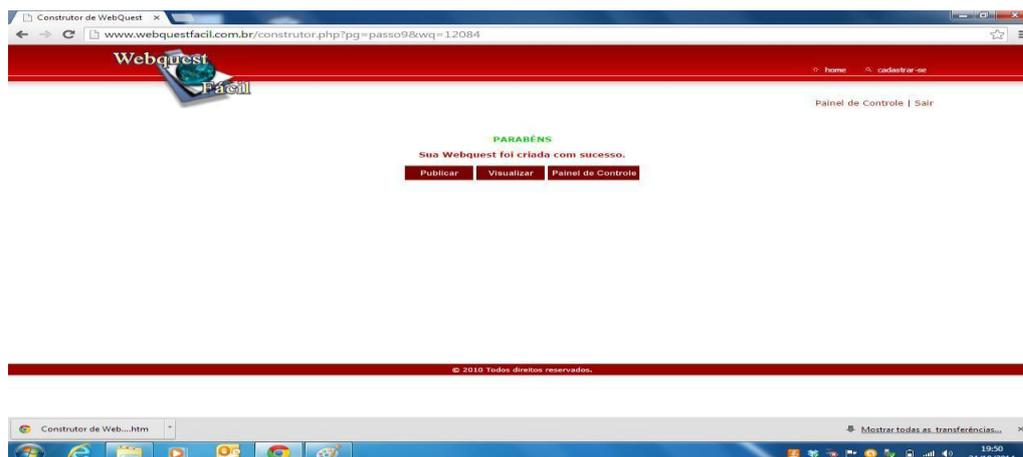
FIGURA 09 - Página de edição do site *Webquestfacil* - **Processo.**



Fonte: <<http://webquestfacil.com.br>>.

9ª ETAPA: Finalização da *Webquest*. O site apresenta uma página mostrando que a *Webquest* foi finalizada com sucesso. Clicar em Publicar, Visualizar ou Painel de Controle, de acordo com o que se pretende fazer (Fig. 10).

FIGURA 10 - Página de edição do site *Webquestfacil* - Finalização.

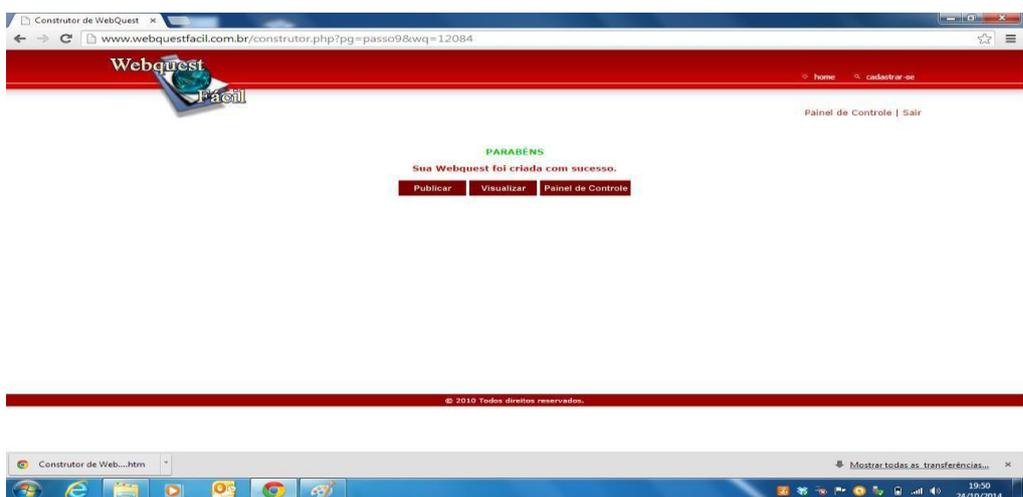


Fonte: <<http://webquestfacil.com.br>>.

10ª ETAPA: E, finalmente, chegou a hora de editar a *WQ*!

Antes de Publicar, é possível Visualizar a *WQ* pronta. O professor e os alunos podem verificar juntos, ambos responsáveis pela produção da *WQ*, se tudo está adequado e correto (texto, ortografia, imagem etc.). Clicar em Visualizar para verificar como ficou a sua *WQ* completa e finalizada. Se acharem necessário, a *WQ* pode ser reeditada/refeita. Com a sua *WQ* pronta e finalizada, é possível Publicar para que outros profissionais da Educação (professores) e o público em geral interessado no assunto possam visualizá-la e utilizá-la (clicar em Publicar). Ao Publicar, o site emitirá um endereço eletrônico para divulgar (expor) a sua *Webquest* (Fig. 11).

FIGURA 11 - Página de edição do site *Webquestfacil* - Finalização.



Fonte: <<http://webquestfacil.com.br>>.

E, finalmente, antes da publicação, aconselha-se a tarefa de fazer uma descrição clara, embora mais geral, do resultado que se espera da atividade dos discentes. Esse resultado está, geralmente, na forma de um produto concreto a ser desenvolvido pelos discentes, seja como um texto, uma apresentação ou outro. Tem sido bastante comum a exigência de que essa produção seja feita na forma cooperativa, estimulando o trabalho com os outros, uma competência necessária no novo mundo do trabalho da *WQ* (US DEPARTMENT OF LABOR, 1991).

CAPÍTULO 4

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo apresenta os procedimentos realizados para a coleta dos dados e faz uma rápida síntese à metodologia proposta para esta pesquisa, que foi o estudo da análise conversacional, na perspectiva discursiva do contexto acadêmico social de sala de aula entre professor e discente. A base da proposta teórico-metodológica para este estudo se fundamenta numa pesquisa qualitativa de natureza educacional e cunho interpretativista (OLIVEIRA, 2007), que toma o conceito de linguagem como atividade verbal impregnada pelo contexto como espaço-temporal e sócio-histórico, em que os interlocutores se relacionam por meio de *pergunta e resposta* (MARCUSCHI, 1999), mediada por um objeto do conhecimento.

Nessa perspectiva, a interação verbal é compreendida como resultado do exercício de uma competência comunicativa. Competência esta que se manifesta na efetivação da atividade discursiva (BAKHTIN, 2003) de mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. O texto do diálogo passa a ser a unidade de análise na formulação e circulação de sentidos (ORLANDI, 2001, p. 66) que organiza (individualiza) a significação em um espaço material concreto. Através de dados presentes no texto, é possível identificar os indícios do modo de funcionamento desse sistema de desempenho do falante. E é só a teoria que permite detectar a configuração da organização das unidades do texto que são significativas em relação a essa ordem do conteúdo já dado no texto/discurso falado ou escrito. Trata-se da relação do real do discurso com o imaginário e que a textualidade representa. Neste caso, interessa saber: como este texto significa?

Para cumprir, portanto, com o objetivo de propor uma unidade analítica compatível com a forma de conceber o texto, sua organização e o significado já construído em sala de aula acerca do *letramento digital, leitura, e metodologia de pesquisa orientada para a aprendizagem na Internet*, buscou-se compreender a relação textual-interativa efetivada na ação discursiva do discente de Pedagogia, a partir da teoria estudada, os traços de concernência da relevância assumida pelo interlocutor para dar significado ao seu texto. Traçamos, pois, o desenvolvimento de algumas ações procedimentais, no sentido de:

(a) observar e identificar, na organização do texto oral da interação em sala de aula, as formas e as finalidades básicas da leitura da fala espontânea do discente de pedagogia, que caracterizam a ação da linguagem na função do letramento digital;

(b) Fazer a seleção, levantamento e a classificação das ocorrências mais frequentes de cada temática presente na construção do texto falado do discente de Pedagogia, observando o procedimento de uso tecnológico em torno do letramento digital;

(c) Reconhecer as diferenças e identidades múltiplas presentes nas falas do discente, a partir das diferentes formas de como os interlocutores organizam a estrutura tópica, participam e interagem para manter as continuidades e descontinuidades entre os ambientes da leitura;

(d) Classificar quais são as finalidades das práticas sociais da leitura, múltiplas leituras, multiletramentos mais frequentes que designam a pesquisa na *Internet*, e de que forma esses recursos são organizados para a análise interpretativa do gênero oral, na perspectiva do letramento digital.

Sendo assim, foi utilizado um banco de dados coletados em sala de aula de duas turmas de discentes do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), num total de 45 discentes matriculados no componente curricular - *Ensino de língua portuguesa* – com uma carga horária de seis horas semanais e de 90 horas semestrais para o ano letivo de 2018.1. A turma do turno **diurno** é formada por (20 mulheres (solteiras) do 7º período, na faixa etária entre 22 e 35 anos), enquanto no turno **noturno** é constituída de (23 mulheres: 3 divorciadas e 7 casadas, 15 solteiras) e 2 homens (solteiros; do 9º período, na faixa etária entre 22 e 45 anos).

O *corpus* é composto de uma amostra de dez discentes, selecionados aleatoriamente porque tomou-se por base os cinco primeiros alunos-falantes que efetivaram suas respostas, considerados como sendo também os primeiros falantes de cada tópico construído, a partir do enunciado de cada *pergunta* e desenvolvido pela *resposta* dada em cada exemplo construído da relação entre docente/discente.

Para a transcrição do *corpus*, seguiu-se o sistema mínimo de notação, apresentado em *Diálogos na fala e na escrita* Preti²¹ (2005, p, 17-18), e a equipe de pesquisadores dos Projetos Norma Urbana Culta de São Paulo – Núcleo USP - e projetos paralelos coordenados/organizados pelo autor e por outros pesquisadores. Nesse sentido, construímos instrumentos a serem utilizados no processo de transcrição do texto falado, conforme trataremos a seguir.

²¹ PRETI, Dino (Org.). **O discurso oral culto**. 2. ed. São Paulo: Himanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 (Projetos Paralelos; v.2). 224p.

Quadro 01 – Convenções dos sinais usados para transcrição do texto oral.

SINAIS USADOS NA TRANSCRIÇÃO DO TEXTO ORAL		
OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Alongamento de vogal ou consoante (com s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	Ao emprestarem os éh: :: ... o dinheiro
Citações literais, reproduções de discurso direto ou leitura de textos, durante a gravação	“.....”	são oito horas... ou passa de oito...
Comentários descritivos do transcritor	...((minúsculas))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição (desvio temático)	- - - -	...a demanda de moeda – vamos dar essa notação – demanda de moeda
Corte pelo analista	/.../	
Entonação enfática	maiúsculas	porque as pessoas reTÊM moeda
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o relógio)
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... (...) nível de renda nominal...
Interrogação	?	e o País... Brasil... entende?
O uso de letras maiúsculas para designar nomes próprios e de lugares		eu... moro... na Parafba...
Qualquer pausa é marcada com reticências	...	
Sobreposição de vozes é indicada com o sinal	[...]	
Truncamento	/	e comé/ e reinicia
<ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.) 2. Fáticos: ah, éh, ahn ehn, uhm, tá (não porestá: tá? Vocêestá brava?) 3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados. 4. Número por extenso. 5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa). 6. Não se anota o <i>cadenciamento da frase</i>. 7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa) 8. Não se utilizam sinais de <i>pausa</i>, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de <i>pausa</i>. 		

Fonte: Adaptação feita pela autora dos “Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP nº338 EF e 331 D2”.

CAPÍTULO 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo tem por objetivo registrar os resultados da pesquisa e focalizar, desde os elementos das variáveis presentes no texto em análise, a partir de cada diálogo/Exemplo, e de algumas estratégias utilizadas por falantes em contextos de interação verbal. Neste caso, refere-se aos sujeitos (*docente e discentes*) em sala de aula do componente curricular *Ensino de Língua Portuguesa* do curso de formação de professores alfabetizadores dos anos iniciais em licenciatura de Pedagogia da UEPB.

Os exemplos transcritos seguem as instruções da interação verbal na forma (estrutural) dialogada, particularmente no contexto específico dos pares adjacentes do tipo “P-R”, tal como definidos por Schegloff (1968 *apud* MARCUSCHI, 2007, p. 99-100, grifos do autor), os quais têm mais a ver com a noção de *causalidade* linear ou com a noção de *processos*.

Na literatura sobre o assunto, toma-se como par *adjacente* toda a produção sequenciada entre dois falantes em que um deles produz uma primeira parte, por exemplo, uma pergunta, e o outro produz a segunda parte, por exemplo, a resposta, condicionada pela primeira. [...]. Um *par adjacente* consiste em duas ações praticadas uma por cada falante, sendo a primeira uma *ação relevante* que condiciona outra ação complementar notável como *reação correspondente*. [...]. Em suma, o par adjacente é muito mais uma noção teórica, de configuração formal, do que um índice empírico passível de uma observação pura e simples.

Nesse sentido, para que se possa compreender o processo interacional na conversação, é necessário considerar a situação, as características dos participantes da interação em foco e as estratégias por eles utilizadas durante o diálogo.

Entendemos que a interação é um elemento do processo de comunicação, de significação, de construção de sentido e que faz parte de todo ato de linguagem. Consiste em um fenômeno sociocultural com características linguísticas e discursivas passivas de serem observadas, descritas, analisadas e interpretadas. Desse modo, na interação verbal dialogada, o seu objeto de estudo envolve vários campos do conhecimento. É o caso da Análise da Conversação, da Filosofia da Linguagem, da Etnografia da Comunicação, da Sociologia da Linguagem, da Sociolinguística, da Psicossociologia, da Educação, inclusive as condições de leitura e letramento digital (ZACHARIAS *apud* COSCARELLI, 2016, p. 17-29).

Contudo, para Bakhtin (2003, p. 118), “a interação verbal é a realidade fundamental da linguagem”. Com isto, observa-se que, no conjunto das disciplinas, está o esforço dos estudos

interacionais em refletir sobre a linguagem e, mais especificamente, a teoria na prática revelada de seus interlocutores, num momento em que se abre espaço para a especificidade do texto oral. Isto significa que, no texto oral, compreender o que diz o discente de Pedagogia sobre a sua experiência de *sujeito-leitor* universitário, de letramento digital, pode representar os desafios e possibilidades para a teoria da aprendizagem no contexto acadêmico do ensino em relação à pesquisa orientada de uso da *Internet*.

Em relação à análise do texto/discurso fornecido pelos interlocutores, seguimos as orientações de Marcuschi (1999, p. 77) quando diz que a Análise da Conversação se interessa pelo tópico discursivo, que diz respeito à unidade de segmentos mais abrangentes que a simples sentença. Sendo assim, ele não se opõe a comentário, mas àquilo acerca do qual está sendo falado. Mais do que um sintagma, o tópico discursivo é uma proposição ou um conjunto de proposições sobre o mesmo conteúdo em pauta.

Para a transcrição das falas na relação falante/texto, seguimos as orientações Castilho e Preti (1990) do projeto de estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (Projeto NURC/SP). Nesse sentido, **adotamos para Professora (P)** e para **fala do Aluno de Pedagogia** matriculado no componente curricular *Ensino de Língua Portuguesa* do Ensino Fundamental - Anos Iniciais (**Ap1, Ap2... Ap10**). Já para quando ouvimos “a voz de muitos Alunos falando ao mesmo tempo” denominamos de (**Als**), conforme trataremos a seguir, a partir da classificação das variáveis explícitas ou implícitas presentes (ou presentificadas) em cada Exemplo elencado:

5.1 Manifestações de novas formas de interação na *Internet*

EXEMPLO (1)

Contexto: A **P** conversa informalmente com o aluno para saber: você possui computador e *Internet* em sua casa?

1	Ap1	sim
2	Ap2	sim
3	Ap3	sim
4	Ap4	sim
5	Ap5	sim
6	Ap6	não...tenho computador:... mais eu tem <i>Internet</i> no celular...
7	Ap7	sim
8	Ap8	sim
9	Ap9	sim
10	Ap10	sim /.../

Nesse momento do diálogo, a atenção está voltada não mais para o tópico em andamento, e sim para a solução conjunta de um problema no qual “quase” todos os participantes se engajam: identificar se o aluno possui computador e *Internet* em suas casas ou não. Como se observa, nas respostas dadas do Exemplo (1) acima, apenas na (*Linha 6*) vamos encontrar **Ap6** que não possui computador, mas que faz uso do celular, e que possui *Internet*.

A partir da compreensão de Castells (2003), podemos dizer que a *Internet* é uma sociedade que tem processos, interesses, valores e instituições sociais, que de certo modo tem influenciado o mundo globalizado. É a estrutura material e tecnológica da sociedade em rede que caracteriza a infraestrutura tecnológica e o meio no qual se organizam e se desenvolvem novas formas de relações sociais, não necessariamente originadas na *Internet*, mas que não poderiam perdurar sem essa rede mundial de informação.

Na verdade, a ação de ler hoje, seja no celular ou no computador, propõe sua própria ordem na vida. A escolaridade aos poucos foi se configurando historicamente para ler e pela leitura, mas de acordo com seus próprios moldes de sociedade da informação e da comunicação (RIBEIRO, 2016).

EXEMPLO (2)

Contexto: A **P** continua a conversa para saber se o aluno do curso de Pedagogia participa de algum tipo de rede social. Então, e você está em alguma rede social? Qual?

21	Ap1	sim... Instagram
22	Ap2	sim... Instagram, Facebook e Twitter
23	Ap3	sim... Instagram, WhatsApp
24	Ap4	sim... Instagram
25	Ap5	sim... Facebook... Instagram... WhatsApp
26	Ap6	sim... Instagram... WhatsApp... e:... Facebook
27	Ap7	sim... WhatsApp
28	Ap8	sim... Facebook, Instagram e WhatsApp
29	Ap9	sim... Facebook, Instagram e WhatsApp
30	Ap10	sim... Facebook e Instagram

Como se pode observar nas respostas dadas acima, todos os alunos (**Ap1, Ap2, Ap3... Ap10**) foram unânimes em informar que participam de algum tipo de rede ou mídia social (*Facebook, Instagram, Twitter e WhatsApp*). As redes sociais são estruturas sociais (comumente atribuídas ao universo virtual) compostas por pessoas ou organizações, nas quais os participantes se conectam e interagem sobre interesses comuns. Uma de suas características

mais importantes é que elas permitem a produção e o compartilhamento de informações e conteúdos diversos (TAJRA, 2010).

Em um mundo cada vez mais digital, as redes sociais se tornaram ferramentas essenciais para as marcas e empresas que desejam aumentar a sua visibilidade e credibilidade, além de alavancar as vendas. Atualmente, determinadas redes sociais abrangem um número maior de segmentos e outras estão mais focadas em nichos²² específicos de rede profissional²³. Na opinião de Moran (1997), as experiências pessoais de ensino utilizando a *Internet* podem deixar o aluno mais curioso, pelo fato de ver o seu nome na *Internet* e a possibilidade de divulgar os seus trabalhos e pesquisas, o que exerce uma forte motivação nos alunos e os estimula a participar mais ativamente de todas as atividades do curso. Enquanto preparam os trabalhos pessoais, vou desenvolvendo com eles algumas atividades.

5.2 O letramento digital e a pedagogia dos multiletramentos

EXEMPLO (3)

Contexto: A **P** continua a conversa com a turma de Pedagogia da UEPB e faz a seguinte pergunta: com que frequência você acessa a *Internet*? E o que você sabe sobre o letramento digital?

21	Ap1	todos os dias em virtude da universidade... .. letramento... digital
22		nada...
23	Ap2	sempre que posso... é coisa de leitura... né?
24	Ap3	sessenta por cento do meu dia... eu sei... que letramento é de
25		alfabetizar...
26	Ap4	todos os dias em virtude da universidade... sei nada::... de
27		letramento digital não::...
28	Ap5	meu acesso na <i>Internet</i> só é maior quando tem trabalho da Uepb /.../
29		pois não::... é...sou muito adepta::... da tecnologia... sei nada... não
30	Ap6	diariamente...acho... quié de::... saber ler na... tela...
31	Ap7	todos os dias... letramento::... digital sei não...
32	Ap8	todos os dias... várias vezes ao dia... acho::... que é::... de quem sabe
33		navegar na... <i>Internet</i>
34	Ap9	durante todo o dia... acho... assim... ((rindo)) saber usar o
35		computador... será?
36	P	podemos estudar e... também discutir... sobre... esta possibilidade...
37		do que... seja o letramento... digital... como você trata... /.../
38	Ap10	sempre... a maior parte do dia estou conectada... mais o letramento
39		digital sei não... mas vamos estudar ai::... chego... lá /.../

²² Este nicho reúne um público segmentado e se enfatizam os interesses em comum entre os usuários. Nele, os temas são variados e as possibilidades infinitas, desde profissionais programadores, designers, comunicadores, aos amantes de quadrinhos e de moda.

²³ O *LinkedIn* é o principal exemplo de rede profissional e, por meio de sua plataforma, os usuários podem fazer *networking*, conhecer e contatar empresas, acessar e divulgar vagas e projetos, participar de grupos de discussão profissional, entre outros.

O que se pode constatar, de uma perspectiva geral, no **Exemplo (3)** acima é de que os interlocutores (**Ap1, Ap2, Ap3, Ap4, Ap6, Ap7, Ap8, Ap9, Ap10**) apresentam seu interesse pessoal de acesso frequente à *Internet* manifestado por meio de expressões do tipo: “todos os dias”, “sempre que posso”, “durante todo dia”, “diariamente”, “sessenta por cento do meu dia”, “sempre a maior parte do dia”. Diferentemente de (**Ap5**), que afirma que: “meu acesso na *Internet* só é maior quando tem trabalho da uepb /.../ pois não::... é... sou muito adepta:... da tecnologia...”.

Na literatura sobre o assunto, o fenômeno da *Internet* e seu impacto na vida das pessoas seriam, nesse sentido, apenas uma manifestação a mais, e não a última do novo paradigma tecnológico e das transformações socioeconômicas e socioculturais a ele associadas. A *Internet* não é apenas uma ferramenta de busca e acesso à comunicação, de processamento e de transmissão de informações que oferece alguns serviços extraordinários; ela constitui, além disso, um novo espaço global para a ação social e, por extensão, para o aprendizado e para a ação educacional (CASTELLS, 2001).

Quanto à pergunta complementar do segundo tópico do **Exemplo (3)**: *E o que você sabe sobre o letramento digital?*, como se observa, cinco interlocutores (**Ap1, Ap4, Ap5, Ap7, Ap10**) demonstraram ausência de conhecimento e não responderam sobre o LD. Já os outros interlocutores responderam: (**Ap2**) “é coisa de leitura... né?” (**Ap3**) “letramento é de alfabetizar...” (**Ap6**) “acho... quié de::... saber ler na... tela...” (**Ap8**) “acho::... que é::... de quem sabe navegar na...*Internet*” (**Ap9**) “saber usar o computador... será?”. Assim, o LD, na perspectiva de Soares (2002), parte de um certo pluralismo, que vai exigir tanto a apropriação das tecnologias no sentido de saber como usar o *mouse*, o teclado, a barra de rolagem, ligar e desligar os diapositivos, quanto o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos.

A proposta de uma pedagogia dos multiletramentos se fundamenta na necessidade de a escola tomar a seu cargo os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea não somente em relação às Tecnologias da Informação e da Comunicação (**TICS**), mas de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de cultura escolar e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade. O que caracteriza os multiletramentos é a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se comunica e se informa. Desse modo, a pedagogia tem a condição de organizar, pedagogicamente os procedimentos de cunho cultural na dinâmica de suas relações que constroem sobre os multiletramentos, sobretudo no âmbito da aprendizagem e da pesquisa escolar orientada na *Internet*.

Assim, a hipertextualidade é outro elemento recorrente da cultura que estimula uma ampla discussão a respeito da leitura e do papel do leitor, sobretudo quando se torna um hábito contínuo. Nela, vamos encontrar capacidades associativas pelos *links* e a multiplicidade de textos na rede que está tanto nos ambientes impressos quanto nos digitais (ZACHARIAS *apud* COSCARELLI, 2016, p. 20). Como consequência, vêm surgindo outros modos de ler e de ser leitor no mundo contemporâneo, conforme veremos no Exemplo (4) a seguir.

5.3 A leitura acadêmica e as formas de ler e de serem leitores

EXEMPLO (4)

Contexto: A P conversa informalmente, com os alunos da turma e faz a seguinte pergunta: você se considera um leitor ou uma leitora virtual? Por quê?

72	Ap1	me considero ((<i>balançando a cabeça</i>)) sim... pois além de... é gostar
73		de ler e... pesquisar informações e acontecimentos... necessito... está
74		sempre interada::... para administrar as disciplinas atividades e
75		trabalhos exigidos no... curso de Pedagogia...
76	Ap2	sim... pois costume::... utilizar é::...muito a <i>Internet</i> para... estudar
77	Ap3	parcialmente... pois eu...utilizo do computador ou
78		celular((<i>balançando com os dedos das mãos</i>)) para muitas coisas e
79		quia::... todo instante::... requer leitura... quanto aos trabalhos
80		acadêmicos sempre::... sempre recorro... a impressão dos materiais
81		em Pdf e Word... pois não gosto... de ler textos longos
82		virtualmente...((<i>balançando a cabeça</i>)) a não ser por necessidade...
83		/.../
84	Ap4	me considero sim... pois... além de::... é... gostar de ler e pesquisar
85		informações e... acon... acontecimentos necessito... está sempre
86		interada::... para... entender melhor as disciplinas e::... as atividades e
87		trabalho... exigidos no::... no curso... de::... PEDAGOGIA /.../
88	Ap5	sim porque... utilizo::... este meio::... pra buscar informações
89		necessárias para::... a minha formação... e ampliar meus
90		conhecimentos de mundo...
91	Ap6	sim... pois... sempre utilizo::... é... como meio... de pesquisa::... acadêmica...
92		
93	Ap7	ah! sim... com os novos tempos... e... e a praticidade... em se ler no...
94		computador ou... celular... nos faz serem leitores virtuais... ler para
95		divertir... relaxar...
96	Ap8	sim... pois... a maioria das minhas leituras são... realizadas através
97		das tecnologias digitais...
98	Ap9	sim... pois sempre... que::... posso... busco::... pelo meio... virtual
99		informações sobre... o que está acontecendo::... no PAÍS e... no
100		mundo... bem como... artigos publicados em revistas e... na própria...
101		<i>Internet</i> para... é... obter um maior conhecimento... de determinado...
102		assunto e... para... assim... melhor aprimorar minhas práticas /.../
103	Ap10	sim... tenho é::... o hábito de ler matérias... em diversas fontes jornais
104		online... e blogs de... escritores que... gosto... é isso...

O Exemplo (4) mostra que a compreensão de leitor virtual entre os interlocutores é defendida por “quase” todos, com exceção de (Ap3), que, apesar de fazer uso dos meios tecnológicos, considera-se “parcialmente”²⁴ uma leitora virtual.

O mais curioso, porém, ouvindo-se o restante do que diz cada interlocutor nos momentos seguintes, é perceber que persistiu o porquê de sintonia cognitiva em que cada um se considera “um leitor ou uma leitora virtual”. Conforme síntese extraída das falas acima, vamos encontrar uma diversidade de leitura com finalidades básicas sugeridas pelos interlocutores, como sendo:

- a) Leitura como processo de pesquisa;
- b) Leitura para estudar e aprimorar a prática;
- c) Leitura para fazer trabalhos acadêmicos;
- d) Leitura para buscar informações necessárias à formação e ampliar seus conhecimentos de mundo;
- e) Leitura com finalidade recreativa e para relaxar;
- f) Leitura para o conhecimento da atualidade;
- g) Leitura para encontrar artigos publicados em revistas e na própria *Internet*;
- h) Leitura para aprender e entender determinados temas;
- i) Leitura como matérias em diversas fontes de jornais *online*, blogs e de escritores apreciados;
- j) Leitura por obrigação da atividade acadêmica.

Coll e Martin (2004, p. 25) defendem que “Na educação básica a leitura é obrigatória e há uma dupla finalidade: formar futuros cidadãos e cidadãs e prepará-los para prosseguir com sucesso sua formação posterior”. Esta forma de apresentar os objetivos gerais da educação básica pode levá-los, de fato, a refletir sobre os critérios que adotamos enquanto letramento escolar para escolher os conteúdos que veem primeiro a leitura como objeto de ensino.

Coscarelli e Ribeir (2005 *apud* PAIVA, 2016, p. 48) admitem que não existem diferenças entre as habilidades mais amplas necessárias para ler no meio impresso ou digital. O que pode existir é uma ampliação do uso da linguagem com o advento do meio digital, fazendo com que algumas habilidades amplas de leitura já existentes sejam mais exigidas do leitor, que teve diante de si o mundo letrado ampliado pelas telas de computadores, celulares e *tablets* durante as duas últimas décadas.

²⁴ A este respeito, justifica-se (Ap3) ao dizer que sempre faz a impressão dos materiais encontrados na *Internet* no formato de PDF ou Word, pois não gosta de ler textos longos virtualmente.

Nesse sentido, três fatores contribuem para se poder falar da existência dessas habilidades complexas exigidas do leitor, como sendo: *os novos modos de localização da informação; as exigências de relacionamento de informação verbais e não verbais; e, por fim, o modo como usamos as informações.* Além disso, importa também reconhecer que a leitura *online* envolve “[...] estratégias cognitivas de leitura entrelaçadas com ações físicas de leitura” (COIRO; DOBLER, 2007 *apud* COSCARELLI, 2016, p. 63).

A este respeito, Santaella (2004) nos fala da existência de três tipos principais de leitores virtuais, os quais podem ser caracterizados pelo pesquisador segundo seu estilo de navegação:

[...] o **leitor errante** [seria aquele que explora aleatoriamente o ambiente virtual, constrói gradativamente sua compreensão do ambiente e não teme errar. Ele deriva sem rumo [...]. Suas rotas são idiossincráticas, turbulentas e, no mais das vezes dispersivas e desorientadas]. [...] o **leitor detetive** [é disciplinado, fareja indícios, orienta-se racional e logicamente pelos índices dos ambientes hipermediáticos, aprende com sua experiência (seus acertos e erros) e adapta-se diante das dificuldades] e o **leitor previdente** [seria o leitor que, já familiarizado com o ambiente, movimenta-se seguindo a lógica da previsibilidade, antecipando as consequências de suas escolhas [...]. É o leitor que se orienta por uma memória de longo prazo que o livra dos riscos do inesperado] (SANTAELLA, 2004, p. 178-179, grifos do autor).

Portanto, navegar requer dos leitores algumas habilidades diferentemente daquelas exigidas na leitura do impresso para encontrar, de forma eficiente, as informações adequadas (SANTAELLA, 2004 *apud* CASCARELLI, 2016, p. 67-68).

5.4 O uso da tecnologia e letramento digital

EXEMPLO (5)

Contexto: A P conversa com os alunos em sala de aula, sobre o uso da *Internet* nos dias atuais e, depois, faz a seguinte pergunta: que tipo de atividade você mais gosta de realizar hoje, com o uso da tecnologia? Por quê?

122	Ap1	leitura...
123	Ap2	ler notícia...
124	Ap3	no computador assistir filme... ((<i>não gosto de assistir filme na sala de sula, nem mais outras pessoas, mas gosto de assistir sozinha</i>))
125		quando... solicitado... por professores ou vídeo aula... e escrever no
126		<i>Word</i> ((<i>a aluna explica que gosta muito de escrever usando o</i>
127		<i>computador, que é melhor do que no caderno, tanto para apagar</i>
128		<i>ideias ou palavras erradas, rascunhar, grafar, fazer pesquisas enfim,</i>
129		

130		<i>a questão, da rapidez e facilidade que é oferecido pelas</i>
131		<i>pelas tecnologias digitais)) são atividades que... eu:::... faço ((rindo</i>
132		<i>bastante)) de forma prazerosa...</i>
133	Ap4	leitura:::...
134	Ap5	ouvir música:::... porque... é uma forma... mais fácil de... se encontrar
135		as novidades na área... da... da na... área musical...
136	Ap6	uso:::... é... do whatsapp por ser de:::... fácil comunicação
137	Ap7	assistir vídeo:::... aula... pelo YouTube:::...
138	Ap8	atividades acadêmicas... de::... é... de lazer como... ouvir uma
139		música... assistir alguns filmes ou... documentários...
140	Ap9	preparar aulas diferentes... que... é... são:::... bem mais atrativas e... os
141		resultados são... muito... melhores que::... as aulas tradicionais
142	Ap10	divulgação... de:::... resenhas de livros lidos... por ser a... é a... prática
143		mais comum no... meu contexto /.../

A partir de uma análise criteriosa no conteúdo de cada resposta já concedida no texto produzido por cada interlocutor, podemos dizer, conforme Exemplo (5), que há uma diversidade de atividades que o aluno do curso de Pedagogia gosta de realizar com o uso da tecnologia (computador e celular), tais como:

- a) Leitura;
- b) Ler notícias;
- c) Assistir a filmes ou videoaulas (quando solicitado por professores) e escrever no Word são atividades que eu faço de forma prazerosa;
- d) Ouvir música porque é uma forma mais fácil de encontrar as novidades na área musical;
- e) Usar WhatsApp por ser de fácil comunicação;
- f) Ouvir música, assistir a filmes e documentários;
- g) Preparar aulas diferentes, atrativas;
- h) Divulgar resenhas de livros lidos por ser a prática mais comum no meu contexto.

Concordando com Ribeiro (2005 *apud* COSCARELLI, 2016, p. 101), podemos dizer que as tecnologias eletrônicas digitais fundaram novas maneiras de escrever e ler, utilizando interfaces como o teclado e o monitor no lugar de caneta e do papel, a impressora, a utilização de *softwares*, tais como o Word, o bloco de notas, os navegadores para leitura na *Internet*. A autora considera que tudo isso são novas interfaces, tanto para o escritor quanto para o leitor, ou até mesmo como novas tecnologias para fixar a escrita e fazer a leitura, seja na tela ou na página impressa.

Destaca-se, ainda, que as tecnologias aderem a possibilidades já existentes e estáveis há tempos. Melhor do que dizer que são exclusivas e excludentes, essas tecnologias se somam a um rol de práticas de leitura e escrita, são híbridas em sua natureza e origem, já que são, em

parte, familiares ao leitor e são alternativas que veem o ensino híbrido²⁵ como possibilidade ao modo de ler e escrever.

Na perspectiva sociodiscursiva, em que a leitura se aproxima de práticas letradas originadas em diferentes situações comunicativas, pode ocorrer o que nos orienta Marcuschi (2010) – o ensino da linguagem por meio dos gêneros textuais pode ser uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia. Dessa forma, para o autor, é necessário incluir no contexto escolar uma pedagogia que valorize e reconheça o universo multimidiático e multissemiótico marcado pelos ambientes digitais, uma pedagogia que não se restrinja à cultura do impresso. Na sequência, vejamos o que diz o aluno sobre letramento e tecnologia no exemplo a seguir.

EXEMPLO (6)

Contexto: A P conversa em sala de aula com os alunos do curso de Pedagogia para ouvir o relato discursivo²⁶ de cada aluno sobre a experiência vivenciada na escola pública em relação ao uso dos recursos tecnológicos e ao significado do letramento digital (LD) no ensino da língua portuguesa dos anos iniciais (*a partir do estudo do texto Letramento e tecnologia, por parte dos alunos de Pedagogia*).

192	Ap1	pois... em meio a era tecnológica... devemos agregar o letramento
193		digital... nos métodos de ensino... e aprendizagem para... ministrar
194		aulas mais didáticas e interessantes... agora ainda é pouco o nível de
195		letramento do professor da escola pública...
196	Ap2	aprendi que hoje:... temos que... lançar mão... dos meios e... recursos
197		digitais que:... o aluno... dos anos iniciais sabe:::... é... sabe ((<i>saber</i>))
198		usar o letramento digital para:... estimular esse aluno... a gostar da sua
199		língua... materna /.../mais no ensino público a professora... não se
200		atreve
201	Ap3	/.../ aprendi que é impossível hoje o professor seja de qual nível...
202		ensinar apenas fazendo... uso do livro didático... lousa e giz... é
203		preciso... usar a tecnologia... buscar contextualizar o ensino... a
204		professora disse que não gosta de <i>Internet</i>
205	Ap4	eu entendi que:... a evolução das tecnologias da informação... e
206		comunicação... trás a necessidade de mudanças significativas na área
207		de::...na área educacional agora... o professor precisa melhorar o seu
208		nível de letramento digital/.../a partir de mim
209	Ap5	eu...vi que é importante... o letramento digital pois... torna:::... a aula
210		mais atrativa... e dinâmica... com a tecnologia se pode... fazer relação
211		da teoria... com a prática...

²⁵ Segundo os autores Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 51-52, grifo dos autores): “A expressão *ensino híbrido* está enraizada em uma ideia de educação híbrida, em que não existe uma forma única de aprender e na qual a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços”.

²⁶ Cf. PAIVA; RODRIGUES-JÚNIOR. O *fotting* do moderador em fóruns educacionais. In: RODRIGUES-JÚNIOR et al. **Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios**. 2. ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009. Na visão dos autores sobre **discurso relatado**, “Nesse tipo de alinhamento, o enunciador faz uso das palavras do outro, expressando sentimento ou opinião alheia. O discurso relatado é interpretado segundo Goffman (2002, p. 136), como ‘sutis alterações de *footing*’, visto que quem fala é, ao mesmo tempo, o ‘responsável’ pelo discurso relatado e o ‘animador’ do discurso do outro” (PAIVA; RODRIGUES-JÚNIOR, 2009, p. 157-158).

212	Ap6	assim eu... aprendi no estudo... que... o letramento digital é algo
213		que...chama a atenção do aluno:... muitos vivem no mundo digital
214		então... isso::... se torna mais fácil de introduzir o ensino... e a
215		aprendizagem de português dos anos iniciais...
216	Ap7	entendi porque o letramento digital pode ser é... uma ferramenta
217		didática... inovadora... que mexe com os alunos por ser algo... de seu
218		dia a dia... e eu compreendi... que além de facilitar a aprendizagem dos
219		alunos /.../
220	Ap8	eu... é percebiqui... as pessoas se encontram tão... imersas ao meio
221		digital e os avanços tecnológicos que... é impossível que o uso da
222		<i>Internet</i> e do letramento digital::... não interfira nas formas de
223		aprendizagens dos alunos /.../
224	Ap9	o professor não pode... permanecer como::... se nada estivesse
225		mudado... ele deve melhorar o seu nível de letramento digital/.../
226	Ap10	porque:: é... o letramento digital é uma forma... lúdica de trabalhar em
227		sala de aula::... como também prender a atenção... motivar e incentivar
228		o aluno::... tanto na aprendizagem... como na interação... com a aula...
229		mais as vez o nível de letramento do professor não ajuda...

A questão que nos propomos discutir neste exemplo tem-se colocado no Exemplo (3) (antes de o aluno ter estudado, discutido e elaborado em grupo ou individualmente com o professor experiências para trabalhar os conteúdos específicos de língua portuguesa do *primeiro, segundo, terceiro, quarto, ou quinto* ano do Ensino Fundamental, a partir da teoria da prática observada na escola pública, utilizando os recursos de aprendizagem do texto sobre “letramento e tecnologia”) e, no Exemplo (6), busca-se investigar se foi compreendido e se houve aprendizagem acerca do significado do termo letramento digital (LD), e, sobretudo, no âmbito da formação inicial do aluno de Pedagogia.

Quadro 02: Vamos comparar o nível de aprendizagem do aluno sobre o significado de LD nos dois textos de cada exemplo dado:

O SIGNIFICADO DO LETRAMENTO DIGITAL EM DOIS EXEMPLOS DADOS NO TEXTO	
EXEMPLO (3)	SÍNTESE DA IDEIA DO TEXTO DO ALUNO – EXEMPLO (6)
Ap1 - “letramento... digital nada...”	Ap1 - agregar o letramento digital nos métodos de ensino e aprendizagem para ministrar aulas mais didáticas e interessantes. (agora ainda é pouco o nível de letramento do professor da escola pública)
Ap2 - “é coisa de leitura... né?”	Ap2 - aprendi temos que lançar mão dos meios e recursos digitais que o aluno dos anos iniciais sabe usar o letramento digital para estimular esse aluno a gostar da sua língua materna.
Ap3 - “letramento é de alfabetizar...”	Ap3 -aprendi que é impossível hoje o professor ensinar sem usar a tecnologia buscar contextualizar o ensino.
Ap4 - “sei nada:... de letramento digital não:...”	Ap4 - eu entendi que a evolução das tecnologias da informação e comunicação trás a necessidade de mudanças significativas na área educacional. (agora... o professor precisa melhorar o seu nível de letramento digital)/.../
Ap5 - “sei nada... não”	Ap5 -eu vi que é importante o letramento digital, pois, torna a aula mais atrativa e dinâmica; com a tecnologia se pode fazer relação da teoria com a prática.
Ap6 - “acho... quié de:... saber ler na... tela...”	Ap6 - eu aprendi no estudo que o letramento digital é algo que chama a atenção do aluno; muitos vivem no mundo digital então, isso se torna mais fácil de introduzir o ensino e a aprendizagem de português dos anos iniciais.
Ap7 - “letramento:... digital sei não...”	Ap7 - entendi o letramento digital pode ser uma ferramenta didática inovadora, que mexe com os alunos por ser algo de seu dia a dia; e eu compreendi que /.../ além de facilitar a aprendizagem dos alunos.
Ap8 - “acho:... que é:... de quem sabe navegar na...Internet”	Ap8 - eu percebi que as pessoas se encontram imersas ao meio digital e os avanços tecnológicos que é impossível que o uso da <i>Internet</i> e do letramento digital não interfira nas formas de aprendizagens dos alunos.
Ap9 - “saber usar o computador... será?”	Ap9 - o professor não pode permanecer como se nada estivesse mudado, ele deve melhorar o seu nível de letramento digital.
Ap10 - “mais o letramento digital sei não... mas vamos estudar ai:... chego... lá /.../”	Ap10 - porque o letramento digital é uma forma lúdica de trabalhar em sala de aula, como também de prender a atenção, motivar e incentivar o aluno, tanto na aprendizagem, como na interação com a aula. (mais as vez o nível de letramento do professor não ajuda).

Fonte: Elaboração própria.

Conforme tentamos mostrar em cada um desses Exemplos (3) e (6) do **Quadro 02** acima, o foco comparativo está na diferença que o texto tem com as suas condições de produção (os sujeitos e a situação) em relação a outros textos já existentes, possíveis ou imaginados, isto é, o interdiscurso e a memória do dizer que significa hoje, o “letramento digital” para o aluno de Pedagogia.

Inicialmente, com base na análise da pesquisa sobre “estratégias de leitura e a interação entre leitor e mediador no contexto desse processo” (MAGALHÃES; MACHADO, 2012, p. 45)²⁷, e o conteúdo do texto já dado em cada fragmento, no quadro acima, por cada **Aluno do curso de Licenciatura em Pedagogia (Ap)**, observou-se que a linguagem e a interação entre as pessoas são essenciais no processo de aprendizagem das ações humanas, pois constituem esforços construídos de modo cooperativo e conjunto pelos interagentes, sobretudo porque exige um conhecimento prévio de experiências vividas, experimentadas e, neste caso, no Exemplo (3), só foi manifestado por cinco Alunos (**Ap1, Ap4, Ap5, Ap7 e Ap10**). Isto nos mostra que, para ser um *cibercidadão*, o novo sujeito social precisa dominar a

²⁷ A este respeito, sugerimos a leitura de MAGALHÃES, R.; MACHADO, V. R. Leitura e interação no enquadre de protocolos verbais. In: BORTONI-RICARDO, S. M. et al. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 45-64.

tecnologia da escrita, isto é, desenvolver habilidades para construir sentidos através dessas práticas. Em síntese, precisa ser letrado. Nessa ótica, o letramento tradicional se diferencia do letramento digital, que exige as práticas de leitura e da escrita digitais, na cibercultura de modo diferente de qualquer atividade humana de natureza social e cultural. No dizer de Vygotsky (2003), significa um jogo como recurso didático-pedagógico para mediar oportunidades de desenvolvimento cognitivo, neste caso, da tecnologia da informação e da comunicação no âmbito educacional na contemporaneidade.

Em relação às respostas efetivadas no Exemplo (6), podemos observar que o aluno se coloca como “sujeito do acontecimento” (ORLANDI, 2000), cuja manifestação de aprendizagem ocorre por meio de uma “ação discursiva dialógica” defendida por Bakhtin (2003), sobre “os gênero do discurso em uma teoria da prática” (HANKS, 2008, p. 64) . Nessa ótica, compreender a teoria na prática do aluno de Pedagogia é reconhecer que as práticas de leitura e de escrita digitais na cibercultura ocorrem de modo diferente daquele como são conduzidas as práticas de leitura e de escrita quirográfica e tipográfica (SOARES, 2002).

Enfim, o conteúdo do quadro em análise mostra a importância de o professor ter e fazer uso das práticas sociais de leitura e escrita em relação ao letramento digital e de acesso à *Internet*, como tem sido tratada por alguns autores que o consideram fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos (KLEIMAN, 2001) a partir de cinco pontos críticos: o debate público sobre o letramento da professora; letramento profissional e pedagogia culturalmente sensível; capacidade de comunicação oral; a explicação e definição da do letramento da professora do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o nível de letramento no ambiente de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tínhamos como objetivo principal analisar as práticas leitoras e as formas de ler e de serem leitores, interpretando-as em função dos ambientes da experiência e das suas vivências socioeducativas subjacentes ao letramento digital (LD), e, conseqüentemente, da leitura; e de que maneira está havendo compreensão dessas inovações, bem como que relações mantêm com as teorias sobre letramento e gênero discursivo, que caracterizam a temática presente na construção do texto falado do discente de Pedagogia, observando o procedimento de uso tecnológico em torno do LD.

Os dados identificam as diferenças e identidades múltiplas presentes nas falas do discente a partir do modo como o interlocutor organiza a estrutura tópica, participa e interage para manter as continuidades e descontinuidades entre os ambientes da leitura. Além disso, pudemos verificar se essas inovações têm contribuído para as finalidades das práticas sociais de letramento dos discentes, múltiplas leituras, multiletramentos, mais frequentes, que designam a pesquisa na *Internet*, de que forma esses recursos são organizados para a análise interpretativa do gênero oral na perspectiva do LD e o que poderia ser feito, em termos de prática de sala de aula, para que haja de fato essa contribuição.

Os resultados obtidos durante a investigação trazem uma contribuição muito importante para a área do ensino de língua materna (Ensino Fundamental - Anos Iniciais), visto que nos leva a refletir sobre a ocorrência de que não adianta somente divulgar as novas teorias ou inovações pedagógicas. É preciso também que sejam oferecidas ao discente-pedagogo condições para que ele possa conhecer melhor tais inovações, suas implicações pedagógicas; para que possa repensar o seu fazer docente e redirecioná-lo, a fim de alcançar melhores resultados em relação às formas de ler e de serem leitores, interpretando-as em função de suas vivências socioeducativas subjacentes ao LD.

Vejamos, na intencionalidade das falas dos sujeitos universitários pesquisados ou de conclusões explícitas ou implícitas já dadas no texto pesquisado, o que eles revelaram sobre a compreensão do uso da leitura na *Internet* e do LD, em quatro dimensões a seguir:

I- A primeira dimensão sobre o **leitor virtual** implica hoje diferentes necessidades pessoais e acadêmicas, tais como:

- A leitura como processo de pesquisa;
- Ler para estudar e aprimorar a prática;
- Ler para fazer trabalhos acadêmicos;

- Ler para buscar informações necessárias à formação e ampliar seus conhecimentos de mundo;
- Ler para relaxar, para divertir-se, para recrear;
- Ler para conhecer a atualidade;
- Ler para encontrar artigos publicados em revistas e na própria *Internet*;
- Ler para aprender e entender determinados temas;
- Ler para informar-se em diversas fontes de jornais *online*, blogs e de escritores apreciados;
- Ler para orientar-se como realizar atividades acadêmicas.

II - Em relação ao **tipo de atividade com o uso da tecnologia** que o universitário pesquisado mais gosta de realizar hoje, foi apontado o seguinte:

- Fazer leitura *online*;
- Ler notícia;
- Assistir a filmes ou videoaulas (quando solicitado por professores) e escrever no Word são atividades que eu faço de forma prazerosa;
- Ouvir música porque é uma forma mais fácil de encontrar as novidades na área musical;
- Usar WhatsApp por ser de fácil comunicação;
- Ouvir música, assistir a filmes e documentários;
- Preparar aulas diferentes e atrativas;
- Divulgar resenhas de livros lidos, por ser a prática mais comum no meu contexto.

III- Quanto ao **uso dos recursos tecnológicos** e ao **significado do LD** no ensino da língua portuguesa dos anos iniciais, os sujeitos pesquisados revelaram ter adquirido diferentes condições de aprendizagem e suscitaram o desejo de que o alfabetizador na prática de sala de aula necessita possuir o domínio de habilidades, dentro de certo nível de letramento que o seu trabalho exige, para:

- Saber fazer uso dos recursos tecnológicos que fornecem meios de agregar o LD nos métodos de ensino e aprendizagem para ministrar aulas mais didáticas e interessantes;
- Fazer uso dos meios e recursos tecnológicos do LD que o aluno dos anos iniciais já sabe usar para estimulá-lo a gostar da sua língua materna;
- Reconhecer que é quase impossível hoje o professor ensinar e contextualizar o ensino sem usar a tecnologia;

- Entender que a evolução das tecnologias da informação e comunicação (TIC) traz a necessidade de algumas mudanças significativas na área educacional;
- Compreender que com os recursos da tecnologia se pode fazer relação entre teoria e prática, e que o uso do LD pode tornar uma aula de alfabetização dos anos iniciais mais atrativa e dinâmica;
- Usar o LD hoje é algo que chama a atenção do aluno, já que muitos vivem e são “nativos do mundo digital”. Então, torna-se mais fácil de o alfabetizador introduzir o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa nos anos iniciais;
- Saber usar o LD pode ser uma ferramenta didática inovadora, que mexe com os alunos, por ser algo de seu dia a dia, além de facilitar a aprendizagem desses alunos;
- Perceber que as pessoas se encontram imersas no meio digital e os avanços tecnológicos em que o uso da *Internet* e do LD muitas vezes interfere nas formas de aprendizagem dos alunos;
- Interagir por meio do LD é uma forma lúdica de trabalhar em sala de aula, como também de prender a atenção, motivar e incentivar o aluno, tanto na aprendizagem como na interação com a aula;
- Compreender que essa consciência de melhorar seu nível de LD por parte tanto do discente pedagogo quanto do professor que já atua em sala de aula é, sem dúvida, uma necessidade da ação pedagógica para desenvolver as capacidades de leitura, inserindo os alunos em eventos de diferentes esferas de circulação de textos.

IV- Indispensavelmente, na quarta dimensão quando se propõe a prática e se processa o ato educativo fundamentado em princípios e aportes com ferramentas pedagógicas, é preciso reconhecer e reafirmar a recorrência das práticas sociais do letramento dos discentes, incluindo o digital, leitura e metodologia de pesquisa orientada na *Internet*. Desse modo, o ato educativo é, portanto, pedagógico, de dimensão e contexto diferenciados de aprendizagem que exige do docente uma compreensão da teoria na prática do discente de Pedagogia/UEPB, quando considera que:

- Hoje, as novas formas de interação na *Internet* têm demonstrado o grande avanço tecnológico vivenciado no tempo presente por crianças, jovens, adultos, idosos, sobretudo no ambiente universitário, pela inserção de celulares, computadores, *tablets*, dentre outros dispositivos digitais conectados à *Internet*, com a finalidade de estabelecer interação na rede *online* com o outro ou os outros;

- A inserção das tecnologias digitais e o impacto da informação e da comunicação sobre as novas ferramentas de aprendizagem têm contribuído para a transformação na forma de pensar a educação a partir das possibilidades oferecidas pelas (TICs);

- O ensino da língua materna (anos iniciais) reverencia a necessidade de se educar para saber ler, utilizar a leitura e acessar a cultura escrita que é atraída por uma variedade de gêneros discursivos e se manifesta em múltiplos suportes, que orientam profundas modificações no universo da cultura digital;

- A pedagogia dos multiletramentos se baseia na perspectiva teórico-metodológica do interacionismo sociodiscursivo (ISD) e orienta que a prática do ensino-aprendizagem seja auxiliada por alguém que domine o LD e seja competente nessa forma de comunicação. Interessa a competência *usual funcional* técnica-prática, *criadora de sentidos* (entre diferentes tipos de texto e de tecnologia que operam), como *analista crítico* (o dizer sobre estudo prévio) e acredita no mundo *transformador* em que a motivação está no professor/discente, no modo de como saber usar o que foi aprendido, de novas formas de ler e modos sobre o LD;

- As formas de ler e de serem sujeitos-leitores na academia têm hoje múltiplos sentidos em relação ao LD, que se exprimem desde as condições de acesso aos recursos tecnológicos para atender às necessidades da leitura exigida pela academia até a finalidade de recreação e satisfação pessoal de viver intensamente as aventuras das redes sociais e do mundo dos hipertextos.

Portanto, mais um desafio para o professor que forma o leitor. Viver hoje numa sociedade letrada que se orienta pela circulação nas mídias sociais da tecnologia da informação e da comunicação entre as pessoas do mundo inteiro implica, pois, criar novas formas de pensar e de orientar os efeitos das leituras que nos circulam sobre os mais diversos processos de letramentos, desde o multi, pluri, hiper e trans, entre outros. Pois o leitor é alguém que pensa. Logo, entendemos que, quando lemos, tornamo-nos mais híbridos.

REFERÊNCIAS

ASSMAN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 9.ed. Rio de Janeiro; Vozes, 2007.

AZEREDO, José Carlos de (Org.). **Língua portuguesa em debate**: conhecimento e ensino. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p. 87-111.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI; Fernando de M. (Orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. Tradução de Michel Lahud e Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

BENFICA, Patrícia do N.; FOOHS, Marcelo M. O uso das ferramentas midiáticas na Língua Portuguesa. In: TAROUÇO, Liane M. R. [et al.,]. **Objetos de aprendizagem**: teoria e prática. teoria e prática. 1.ed. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

BENTES, Anna. C.; LEITE, Marli Q. (Orgs.). **Linguística de texto e análise da conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010.

BRAGA, Denise Bértoli; RICARTE, Ivan L.M. Letramento na era digital: construindo sentidos através da interação com hipertextos. **Revista da ANPOLL**, n. 18, p. 59-82, jan./jun. 2005.

BRAIT, Bete. Processo interacional. In: PRETI, Dino (org.). **Análise de textos orais**. 7. ed. São Paulo: Humanitas, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, (versão final). 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_publicacao.pdf Acesso em 20 de maio de 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Ensino de primeira à quarta série. Volume 2. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf Acesso em: 20 de dezembro de 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa: volume 2. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramento, novas tecnologias e a Teoria Autor-Rede: um convite à pesquisa. **Remate de Males**, v. 29, n. 1, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8636289>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

_____. Letramento digital: um lugar para pensar em internet, educação e oportunidades. In: **CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE - Anais... 3.**, São Paulo: CENPEC. 1 CD-ROM, 2006.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COOK-GUMPERZ, J. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

COLL, Cesar; MONEREO, Carles. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: MONEREO, Carles et al. **Psicologia da educação**. Consultoria editorial de Beatriz Vargas Dorneles. Porto Alegre: Penso, 2016.

COLL, César; MARTÍN, Elena e colaboradores. **Aprender conteúdos & desenvolver capacidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COSCARELLI, Carla V. A leitura de hipertextos: charge. In: ARAÚJO, Júlio C. e DIEB, Messias. **Linguagem e educação**: fios que se entrecruzam na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2007 (p. 65-88).

_____. (org.) **Tecnologias para aprender**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2016.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. 3.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

DODGE, Bernie. **WebQuests**: A Technique for Internet – Based Learning, publicado em *The Distance Educator*, v.1, n 2, 1995. Artigo, extraído e traduzido em 1/08/2006 por, Jarbas Novelino Barato. Disponível em: http://www.webquest.futuro.usp.br/artigos/textos_bernie.html Acesso: em 03 de junho de 2018.

_____. Novo método orienta pesquisa na Internet. **Revista Educa Rede**. Disponível em: http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/tecnologia4.html Acesso em: 10.06.2018.

FARACO, Carlos A. Por uma pedagogia da variação linguística. In: _____ [et al.]. **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 10.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **A educação na cidade**. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

GARDNER, HOWARD. Uma versão aperfeiçoada – Em co-autoria com Joseph Walters In: _____. **Inteligências múltiplas: à teoria na prática**. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GARDNER, Howard. Perguntas e respostas sobre a teoria das inteligências múltiplas – Com Joseph Walters. In: _____. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. A mente disciplinada. In: _____. **Cinco mentes para o futuro**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. A mente sintetizadora. In: _____. **Cinco mentes para o futuro**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. A mente criadora. In: _____. **Cinco mentes para o futuro**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. A mente respeitosa. In: _____. **Cinco mentes para o futuro**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. A mente ética. In: _____. **Cinco mentes para o futuro**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HANKS, William F. **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. Tradução de Anna C. Bentes, Renato C. Resende e Marco A. R. Machado. São Paulo: Cortez, 2008.

HEIDE, A.; STILBORNE, L. **Guia do professor para a Internet**: completo e fácil. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KOCH, Ingedore G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990.

_____; MOREIRA, Nadja R.; TARALLO, Fernando. **Estudos em alfabetização**. São Paulo: Pontes, 1998.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. **Os significados do letramento**. 2. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2012.

_____. **Preciso ensinar Letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Unicamp, 2005.

_____. **A formação do professor**: perspectivas da Linguística Aplicada. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

_____. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. 4. reimpressão. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

_____. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 10. ed. São Paulo: Pontes, 2007.

_____. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo: Unicamp, v. 9, n. 2, p. 72-91, ago./dez. 2014.

MARCUSCHI, Luiz A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1999.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

_____. O diálogo no contexto da aula expositiva: continuidade, ruptura e integração. In: PRETI, Dino (Org.). **Diálogos na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2005.

_____. Atividades de compreensão na interação verbal. In: PRETI, Dino (Org.). **Estudos da língua falada: variações e confrontos**. 3. ed. São Paulo: Humanitas, 2006.

_____. **Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. In: AZEREDO, José Carlos de (Org.). **Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010, p. 87-111.

_____; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MAGALHÃES, R.; MACHADO, V. R. Leitura e interação no enquadre de protocolos verbais. In: BORTONI-RICARDO, S. M. et al. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

MONEREO, Carles [et al.]. **Psicologia da educação**. Consultoria editorial- Beatriz Vargas Dorneles. Porto Alegre: Penso, 2016.

MARQUESI, Sueli C. et al. Ensino em meios digitais: uma questão de leitura e escrita. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2001.

MERCADO, Luís P.; VIANA, Maria Aparecida P. A Experiência do trabalho com projetos na Internet: O Webquest na escola. In: MERCADO, L. (Org.). **Tendências na utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação**. Maceio: EDUFAL, 2004.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

MORAN, José M.. **Como utilizar a Internet na educação - Ciência da Informação**, Brasília, v. 26, n. 2, mai./ago. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19651997000200006>. Acesso em: 15 mar. 2019.

OLIVEIRA, Maria do Socorro (Coord.). Letramento digital. In:_____. **Glossário de Estudos de Letramento - Google Sites** Disponível em: <<https://sites.google.com/site/estudosdeletramento/>>. Acesso em: 08 nov. 2018.

OLIVEIRA, Marly de O. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. **Discurso e leitura**. 3.ed. São Paulo: Unicamp, 1996.

_____. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. São Paulo: Pontes, 2000.

_____. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para discussão no campo aplicado**. 4ª reimpressão. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

_____. **Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia**. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2012.

PAIVA, Francis A. Leitura de imagens em infográficos. In: COSCARELLI, Carla V. (Org.). **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016.

PAIVA; RODRIGUES-JÚNIOR. O *fotting* do moderador em fóruns educacionais. In: RODRIGUES-JÚNIOR et al. **Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios**. 2. ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

PRETI, Dino (Org.). **Diálogos na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2005.

_____. (Org.). **O discurso oral culto**. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 1999 (Projetos Paralelos; v.2).

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

_____. Como centenas de “nativos digitais” leem “ícones”. In: _____. **Escrever hoje:** palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

RIBEIRO, Vera M. M. **Alfabetismo e atitudes:** pesquisa com jovens e adultos. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

RODRIGUES-JÚNIOR, Adail Sebastião et al. **Internet & ensino:** novos gêneros, outros desafios. 2. ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento:** perspectivas linguísticas. 2ª reimpressão. São Paulo: Mercado de Letras, 2005.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

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

_____ e MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

SACRISTÁN, J. G. **A educação que ainda é possível:** ensaios sobre uma cultura para a educação. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço:** o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SETTON, Maria da G. **Mídia e educação.** 1.ed.2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

SCHNEUWLY, G.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola.** Traduzido e organizado por Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004

SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros catalisadores:** Letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006.

SILVA, Maria da Guia. Letramento digital. In: _____. **Estudos de letramento.** Disponível em: <<https://sites.google.com/site/estudosdeletramento/>>. Acesso em: 04 jan. 2019.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo escolar. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda B. Língua escrita sociedade e cultura: relações e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação, ANPED**, n. 0, p. 5-16, set./out./nov./dez. 1995. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_0.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

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

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1.ed.1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

SQUARISI, Dad. **Como escrever na internet**. São Paulo: Contexto, 2014.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática**: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. 5. ed. São Paulo: Érica, 2010.

_____. **Informática na Educação**: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. 8. ed. revisada e ampliada. São Paulo: Érica, 2008.

TAROUCO, Liane M. R. [et al.,]. **Objetos de aprendizagem**: teoria e prática. teoria e prática. 1.ed. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

TEIXEIRA, Silvana. **WebQuest**: o que significa e qual a sua importância para a educação? Disponível em: <<https://www.cpt.com.br/artigos/webquest-o-que-significa-e-qual-a-sua-importancia-para-a-educacao>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

TFOUNI, Leda V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. Edição revisada. São Paulo: Cortez, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

_____. **O Desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins fontes, 2003c.

XAVIER, Antonio C. **Letramento digital e ensino**. Disponível em: <nehte.com.br/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

ZACHARIAS, Valéria R. de C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla V. (Org.). **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016.