

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Sílvia Helena Santos Vasconcellos

**PLATAFORMA ONLINE CURRÍCULO+: recursos
tecnológicos digitais para o ensino de Língua
Portuguesa**

Taubaté - SP
2016

Sílvia Helena Santos Vasconcellos

**PLATAFORMA ONLINE CURRÍCULO+: recursos
tecnológicos digitais para o ensino de Língua
Portuguesa**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto de Oliveira

Taubaté - SP

2016

**Ficha Catalográfica elaborada pelo
SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU**

V331p Vasconcellos, Silvia Helena Santos
Plataforma online Currículo+: recursos tecnológicos digitais
para o ensino de Língua Portuguesa. /Silvia Helena Santos
Vasconcellos . – 2016.
87f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2016
Orientação: Prof. Dr. Carlos Alberto de Oliveira,
Departamento de Ciências Sociais e Letras

1. Plataforma online. 2. Recursos tecnológicos digitais.
3. Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). I. Título.

Sílvia Helena Santos Vasconcellos

PLATAFORMA ONLINE CURRÍCULO+: recursos tecnológicos digitais para o ensino de Língua Portuguesa

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Data: 25 / 04 / 2016

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr.: Carlos Alberto de Oliveira

Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dr^a.: Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi

Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dr^a.: Sonia Maria Alvarez

Faculdade de Tecnologia de São Paulo

Assinatura: _____

A Deus, pela possibilidade de aprender. Aos meus pais, que me fizeram acreditar na importância do conhecimento. Ao meu esposo, por todo apoio e incentivo.

AGRADECIMENTOS

Ao prof. Dr. Carlos Alberto de Oliveira, pela orientação e por todos os momentos de sabedoria, compreensão, incentivo e competência.

Aos professores do curso de Mestrado, pelos conhecimentos transmitidos com tanta dedicação.

Aos funcionários da UNITAU, pela atenção nas diversas solicitações.

Aos amigos do curso de Mestrado, que compartilharam momentos de aprendizado. Em especial, aos amigos Pedro e Regiane, que permitiram que a caminhada fosse menos solitária.

É maravilhoso crescer, evoluir, comunicar-se plenamente com tantas tecnologias de apoio. É frustrante, por outro lado, constatar que muitos só utilizam essas tecnologias nas suas dimensões mais superficiais, alienantes ou autoritárias. O reencantamento, em grande parte, vai depender de nós.

José Manuel Moran

RESUMO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais têm como um dos objetivos gerais para o ensino fundamental que os estudantes sejam capazes de “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (BRASIL, 1997, p. 69). Considerando essa premissa e a necessidade da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação no cotidiano social, a educação também tem sido alvo de soluções de cunho tecnológico, que podem fornecer materiais de referência para professores e alunos pela utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação e pelo desenvolvimento de um trabalho reflexivo sobre a linguagem digital. Nesse sentido, este estudo justifica-se pela necessidade de trabalhar as Tecnologias de Informação e Comunicação nos ambientes escolares e, mais precisamente, com a linguagem digital. O objetivo da pesquisa é fazer um levantamento das características da plataforma online Currículo+ com relação aos conceitos de Hipertextualidade, Interatividade e Usabilidade e apontar alguns fatores que possam auxiliar os professores na utilização dessa plataforma no que diz respeito à Língua Portuguesa. Como fundamentação teórica, utilizam-se os estudos sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no ambiente escolar, bem como estudos sobre as concepções de linguagem que podem auxiliar o embasamento teórico para o uso da linguagem digital. Em seguida são utilizados os estudos sobre algumas características das Tecnologias de Informação e Comunicação como a Hipertextualidade, Interatividade e Usabilidade. Os resultados demonstraram que a plataforma Currículo+ pode se tornar uma importante ferramenta de auxílio para o professor de Língua Portuguesa. Entretanto, também apontam para a necessidade de observar a qualidade dos recursos digitais disponíveis, para que o recurso auxilie de fato a aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Plataforma online. Recursos tecnológicos digitais. Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC).

ABSTRACT

The National Curriculum Parameters have as one of the general objectives for elementary school students to be able to "know how to use different sources of information and technological resources to acquire and build knowledge" (BRAZIL, 1997, p. 69). Given this premise and the emergence of the use of information and communication technologies in everyday social life, education has also been the target of technological nature solutions, which can provide reference materials for teachers and students through the use of Information and Communication Technologies and the development of a reflective work on digital language. In this way, this study is justified by the need of working the Information and Communication Technologies in school environments and, more precisely, with the digital language. The objective of the research is to survey the online platform features Curriculum + with respect to the concepts of Hypertextuality, Usability and Interactivity and point out some factors that can assist teachers in the use of this platform with regard to Portuguese. As a theoretical basis, the studies on the use of Information and Communication Technologies in the school environment are used, as well as studies on the language concepts that can help the theoretical basis for the use of digital language. Then studies on some characteristics of the Information and Communication Technologies are used as Hypertextuality, Usability and Interactivity. The results showed that the Currículo+ platform can become an important support tool for the Portuguese teacher. However, they also point to the need of observing the quality of digital resources available so that the resource really assists the learning process.

KEY-WORDS: Online platform. Technological resources. Information and communications technology (ICT).

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1. Princípios da Pedagogia dos multiletramentos. | 39 |
| Figura 2. Características do Multiletramento | 40 |
| Figura 3. Página inicial da plataforma Currículo+..... | 57 |
| Figura 4. Hipertextualidade na página inicial da plataforma Currículo+ | 60 |
| Figura 5. Visualizar Ficha técnica do recurso digital na plataforma Currículo+ | 62 |
| Figura 6. Apresentação de uma Ficha técnica de recursos digitais na Plataforma Currículo+..... | 63 |
| Figura 7. Busca por Aula Digital - Plataforma Currículo+ | 65 |
| Figura 8. Interatividade na Ficha Técnica dos recursos digitais na Plataforma Currículo+..... | 67 |
| Figura 9. Ficha de indicação de recurso digital da Plataforma Currículo+ | 68 |
| Figura 10. Ilustração da página da plataforma referente ao jogo Descubra as erradas, na Plataforma Currículo+..... | 74 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1. Exigências para a formação de professores no contexto atual | 21 |
| Quadro 2. Características do hipertexto | 43 |
| Quadro 3. Níveis desejáveis de interatividade | 45 |
| Quadro 4. Classificação da Interatividade | 45 |
| Quadro 5: Principais características da Hipertextualidade, Interatividade e Usabilidade..... | 57 |
| Quadro 6. Tipos de mídia referentes à disciplina de Língua Portuguesa disponíveis na plataforma Currículo+ | 59 |
| Quadro 7. Avaliação da interatividade..... | 66 |

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

| | |
|-------|---|
| GNL | Grupo Nova Londres |
| PCN | Parâmetro Curriculares Nacionais |
| PCNEM | Parâmetro Curriculares Nacionais – Ensino Médio |
| REA | Recursos Educacionais Abertos |
| TIC | Tecnologia de Informação e Comunicação |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 15 |
| 1.1 Cenário atual da escola para o uso das tecnologias | 15 |
| 1.2 Proposta Curricular do Estado de São Paulo e o uso das TIC | 23 |
| 1.3 Linguagem Digital e Multiletramentos | 27 |
| 1.3.1 Da leitura no papel à leitura digital | 27 |
| 1.3.2 Leitura em meios digitais | 30 |
| 1.3.3 Multimodalidade e Multiletramento | 35 |
| 1.4 Algumas características das TIC | 41 |
| 1.4.1 Hipertextualidade | 41 |
| 1.4.2 Interatividade | 44 |
| 1.4.2 Usabilidade | 46 |
| CAPÍTULO 2: RECURSOS TECNOLÓGICOS DIGITAIS E PLATAFORMAS ONLINE | 49 |
| 2.1 Recursos tecnológicos digitais | 49 |
| 2.2 Plataformas online | 51 |
| CAPÍTULO 3: RESULTADOS E DISCUSSÕES | 55 |
| 3.1 A plataforma Currículo+ | 55 |
| 3.2 Análise da plataforma | 56 |
| 3.2.1 Página inicial | 57 |
| 3.3 A Hipertextualidade na plataforma | 59 |
| 3.3.1 Item A: apresentação da plataforma | 60 |
| 3.3.2 Item B: busca por nível de ensino e disciplina e plataformas relacionadas | 61 |
| 3.3.3 Item C: buscas por tipo de mídia | 65 |
| 3.4 A interatividade na plataforma | 66 |
| 3.5 A usabilidade na plataforma | 69 |
| 3.6 Análise de recursos digitais | 70 |
| 3.6.1 Áudios | 70 |
| 3.6.2 Vídeos | 72 |
| 3.6.3 Jogos | 74 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 78 |
| Referências | 81 |

INTRODUÇÃO

As Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC estão presentes no cotidiano da maioria das crianças e adolescentes em idade escolar. Eles aprendem desde cedo a conviver com essas tecnologias, porém quando chegam à escola deparam-se com uma realidade diferente, que não os prepara para o uso crítico e reflexivo das TIC. O advento das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC trouxe muitas inovações e novidades para a sociedade em todos os setores. Com isso, ocorreram mudanças significativas nas formas de relação entre pessoas que podem se comunicar de diversas maneiras.

De acordo com Mercado (2002), diante desse cenário de mudança, o professor necessita de conhecimentos para orientar os alunos sobre como localizar as informações e saber o que fazer com elas. Nesse sentido, o professor precisa estar preparado para poder auxiliar os estudantes a aprender como encontrar e utilizar as informações encontradas. O ambiente escolar não pode ficar alheio ao uso das TIC, pois além da aprendizagem sobre a utilização das tecnologias, o estudante também deve desenvolver um trabalho crítico e reflexivo sobre o uso delas e das linguagens que compõem o ambiente virtual. Nesse sentido, é preciso que as escolas estejam preparadas para desenvolver um trabalho aliado às tecnologias, mas observam-se poucas iniciativas para auxiliar os professores a encontrar materiais adequados que possam utilizar em suas aulas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997, p.68) têm como um dos objetivos gerais para o ensino fundamental que os estudantes sejam capazes de “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos”. Considerando essa premissa e a necessidade da utilização das tecnologias de informação e comunicação no cotidiano social, percebe-se que a educação também pode utilizar as TIC para auxiliar no processo de aprendizagem, através de materiais de referência e pelo desenvolvimento de um trabalho reflexivo sobre a linguagem digital.

Nesse sentido, a pesquisa justifica-se pela necessidade de trabalhar com as Tecnologias de Informação e Comunicação nos ambientes escolares e mais precisamente com a linguagem digital.

Diante de tal contexto, será realizada a pesquisa em uma plataforma online denominada Currículo+¹ de iniciativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, voltada para o uso das tecnologias em sala de aula. Essa plataforma é um recurso educacional aberto, que disponibiliza para a comunidade escolar recursos abertos ou com licença protegida pela lei dos Direitos Autorais com conteúdos adequados às disciplinas e séries de Ensino Fundamental e Médio de acordo com o Currículo do Estado de São Paulo.

O objetivo da pesquisa é fazer um levantamento das características da plataforma online Currículo+ com relação aos conceitos de Hipertextualidade, Interatividade e Usabilidade e apontar alguns fatores que possam auxiliar os professores na utilização dessa plataforma no que concerne ao ensino de Língua Portuguesa.

Como fundamentação teórica, utilizam-se os estudos sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no ambiente escolar, bem como estudos sobre as concepções de linguagem, que podem auxiliar o embasamento teórico para o uso da linguagem digital. Em seguida, são utilizados os estudos sobre algumas características das Tecnologias de Informação e Comunicação, como a Hipertextualidade, Interatividade e Usabilidade.

Como procedimento metodológico, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com levantamento teórico sobre a linguagem digital e algumas das características das TIC. Em seguida, foi realizada uma análise da plataforma online Currículo+ com base nas seguintes características: Hipertextualidade, Interatividade e Usabilidade.

O primeiro capítulo aborda o cenário atual da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação nos ambientes escolares, e como a Proposta Curricular do Estado de São Paulo desenvolve esse tema. Em seguida, o capítulo apresenta as contribuições de teóricos, através das quais se procura contextualizar as questões sobre Linguagem Digital e Multiletramentos. O capítulo encerra-se com a apresentação de algumas das principais características das TIC como a Hipertextualidade, Interatividade e Usabilidade. O segundo capítulo aborda os recursos digitais de aprendizagem, bem como as plataformas online. O terceiro capítulo apresenta os resultados e discussões observados durante a pesquisa. O trabalho finaliza-se com o quarto capítulo que apresenta as considerações finais sobre a pesquisa.

¹ Endereço eletrônico <http://curriculomais.educacao.sp.gov.br/>

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem como objetivo apresentar a fundamentação teórica na qual este trabalho se baseia. Primeiramente, é abordado o cenário atual para o uso das tecnologias, bem como a proposta curricular do Estado de São Paulo no que concerne ao uso das TIC no ensino de Língua Portuguesa.

Na sequência, apresenta-se a linguagem digital e o multiletramento, entretanto são discutidas algumas concepções de leitura que podem auxiliar no entendimento do contexto atual levando em consideração a linguagem digital. Por fim, o capítulo aborda algumas características das TIC como a Hipertextualidade, Interatividade e Usabilidade.

1.1 Cenário atual da escola para o uso das tecnologias

Segundo Martin-Barbero (2004), a globalização proporcionou transformações nos modos e modelos da comunicação, ao mesmo tempo em que houve mudanças em relação ao tempo e espaço, ao local e global. Essas transformações sociais e culturais alteraram as maneiras de ser e estar no mundo, sendo essa uma mudança significativa em relação aos padrões até então estabelecidos. Antes dessas transformações, essas questões de tempo e espaço, local e global eram muito bem definidas, mas, com o advento da tecnologia e globalização, esses limites deixaram de existir. A partir de então, foram necessárias adaptações a esse novo jeito de ser e estar, o que conseqüentemente gera uma resistência e necessidade de um determinado tempo para se perceber e realizar essa adaptação.

Os estudantes já vivenciam as mudanças comunicacionais proporcionadas pela utilização da tecnologia e estão sempre atentos às inúmeras novidades que aparecem e desaparecem com a mesma rapidez. Assim, estas transformações nos modos de comunicação também devem ser discutidas nos ambientes escolares para que os estudantes possam refletir sobre essa nova maneira de comunicação e saibam utilizá-la de maneira consciente e crítica. Freire (1987, p.39) considera que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. É necessário perceber a importância de a mediatização dessas novas linguagens estar inserida nos ambientes escolares, para que haja uma

educação para a nova comunicação, através de diferentes recursos disponíveis hoje em nossa sociedade.

Apesar da consciência de que deve haver uma mudança para a inserção das TIC, o que se observa nas escolas é uma realidade que está distante de ser modificada e que se torna um desafio a ser enfrentado pelos professores. De acordo com Martin-Barbero (2004), as TIC e os meios de comunicação são vistos como um desafio cultural para o ambiente escolar, pois proporcionam a percepção de uma visão cada dia mais distante entre a cultura do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, os professores têm uma visão diferenciada e ensinam a partir de seus conceitos com o objetivo de cumprir o currículo oficial, sem questionar e sem considerar a visão dos estudantes, que estão cada dia mais conectados.

Segundo Baccega (2003, p.65), a “escola parece não ter ainda percebido que o livro, o eixo sobre o qual ela se sustenta, não significa mais o único modo de transmissão do conhecimento, de informação, a única fonte de emoções”. Não levamos em consideração que os estudantes têm contato com outras linguagens diariamente, seja através da televisão, internet, ou outro meio, ou seja, a própria realidade deles. Com isso, o ensino passa a ser descontextualizado, pois a maioria das coisas que eles veem fora da escola não faz parte do ensino. Dessa forma, o ensino baseado no livro, muito usual em todas as disciplinas e séries escolares, deixa de ser um modo exclusivo de transmissão de conhecimento, pois temos outros meios que podem conter informações importantes para auxiliar no processo de conhecimento, porém ainda são recursos pouco utilizados na prática.

Conforme explica Martin-Barbero (2006), há uma forte cumplicidade entre a oralidade e a visualidade nas gerações mais novas, não porque eles leem pouco, ou não saibam ler, mas porque para essas gerações o livro não é mais o eixo central da cultura. Nesse contexto, há a necessidade de preparar o estudante para compreender além do que está no livro, pois essa nova comunicação inclui outras formas de linguagem.

Além disso, é preciso notoriamente preparar o professor para ensinar através desse novo olhar, de uma nova didática e dinâmica das aulas. Os estudantes estão imersos linguagens, que para eles são habituais e adequadas, mas na escola, ainda se deparam com o ensino baseado somente no livro impresso, o que para eles deixa de ter sentido.

A questão não é a substituição e exclusão do livro nas escolas, mas a inserção das novas linguagens que já estão presentes em nosso cotidiano, trabalhando com as diferentes possibilidades. É necessária uma reflexão sobre as imagens que a sociedade produz cotidianamente e que estão presentes em todos os meios e lugares, desde um ponto de ônibus até na própria instituição escolar. Esse pensamento não tem como objetivo subestimar o livro ou desconsiderar sua contribuição para o conhecimento, mas complementar e considerar as novas formas de linguagem que também contribuem para a construção do conhecimento e que estão cada vez mais presentes devido ao crescimento do uso das TIC.

De acordo com Baccega (2003, p.82),

Apesar de ser uma das linguagens mais usadas no século XX, a imagem permaneceu alijada da escola. Hoje, temos de correr contra o tempo. É fundamental percebermos que estamos diante de um novo paradigma educativo, que implica transformar as metodologias, os processos e, inclusive, a disposição espacial da sala de aula (que se mantém a mesma há séculos). Mais que isso, ou talvez para que isso ocorra, é preciso uma mudança de mentalidade, uma adequação a novas formas de aproximação ao conhecimento e de tratamento ao conhecimento, adaptação a novas linguagens e a novas dinâmicas educativas.

Nesse contexto, observa-se a necessidade de adequações para a realidade atual, mas precisamos nos atentar para a questão de que somente o contato com o equipamento não é suficiente para ter o acesso a essa realidade. De acordo com Teruya e Moraes (2009), colocar os recursos midiáticos na escola não é suficiente, as tecnologias sozinhas não promovem a aprendizagem se não existir uma formação política e cultural dos professores da comunidade. É necessário repensar a metodologia e proporcionar uma formação adequada aos professores para que saibam utilizar de maneira eficiente esses equipamentos e que consigam pesquisar e refletir sobre os materiais encontrados a fim de aprimorar as aulas. Com isso, os recursos passam a auxiliar o processo de aprendizagem e não servem apenas como demonstração do conteúdo.

Se as tecnologias forem bem aplicadas, podem auxiliar os docentes no processo de ensino e aprendizagem, mas é preciso uma conscientização e mudança cultural por parte dos professores e gestores, para que percebam que as tecnologias podem complementar e aprimorar as aulas. Os recursos não serão suficientes para a educação, se não houver pessoas preparadas para utilizá-los de maneira adequada.

Para Machado (2014), as tecnologias educacionais possuem diferenciados formatos que vão desde um simples lápis até os mais modernos celulares. Diante de toda essa diversidade, é muito difícil que o professor saiba trabalhar efetivamente com todas as tecnologias disponíveis. Portanto é preciso que seu processo de formação seja adequado para que ele reflita sobre esse processo e consiga definir o que é melhor, ou não, para sua prática pedagógica. Machado (2014) explica que

Tecnologias educacionais são os recursos criados (ou não) para as finalidades de ensino e aprendizagem que, adaptados às necessidades do espaço de formação, do compartilhamento e do ensejo à ciência e ao conhecimento, com finalidades de ensino, preparação e adequação à vida em todas as suas esferas, permitem aos educadores tornar ainda melhor, mais fácil, rápida e efetiva a educação.

As tecnologias podem ajudar melhorar a educação, mas para isso o professor precisa estar preparado para saber utilizá-la de maneira consciente e crítica. Segundo Freire (2002, p.18), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Nesse sentido, as mudanças devem ser pensadas desde a formação dos professores, que devem ser preparados para a criticidade, pois devem ter em suas práticas o hábito das reflexões para que consigam repensar sua realidade e assim conseguir proporcionar melhorias significativas nas práticas escolares.

Esse pensamento corrobora a afirmação de Kenski (2003, p. 50) ao descrever que:

O domínio das novas tecnologias educativas pelos professores pode lhes garantir a segurança para, com conhecimento de causa, sobrepor-se às imposições de programas e projetos tecnológicos que não tenham a necessária qualidade educativa. Criticamente, os professores vão poder aceitá-las ou rejeitá-las em suas práticas docentes, tirando o melhor proveito dessas ferramentas para auxiliar o ensino no momento adequado.

Nesse sentido, mesmo que novas tecnologias apareçam e os professores não as tenham visto em suas formações, se aprenderam a reflexão sobre a prática, aprenderão mais facilmente a trabalhar com o novo. Sendo assim, poderão até mesmo escolher por não trabalhar com determinada tecnologia. Entretanto, isso não vai ocorrer com base em um discurso vazio, mas com conhecimento sobre determinado assunto, através do pensamento reflexivo e coerente, com uma avaliação correta sobre a tecnologia proposta.

De acordo com Mercado (2002, p.12), “o professor, nesse contexto de mudança, precisa saber orientar os educandos sobre onde colher informação, como tratá-la e como utilizá-la”. Assim, altera-se a visão que temos dos professores como detentores do conhecimento, para aquele que auxilia o estudante a encontrar o que procura e o mais importante, saber o que fazer com as informações encontradas. Esse pensamento vem ao encontro das afirmações de Moran (1999, p.1), que afirma que “as tecnologias podem trazer hoje dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor - o papel principal - é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los”. Novamente, a concepção que temos sobre a profissão de professor é alterada para uma visão de alguém que auxilia o estudante na construção do conhecimento e não de alguém que fornece algo pronto e acabado, somente para ser recebido.

Essa visão corrobora o pensamento de Martinez (2004) justificando que somente o acesso às informações não assegura o conhecimento, visto que essa construção é uma tarefa complexa. Assim, não cabe mais ao professor o papel de transmissor do conhecimento, que apenas demonstra e explica um conteúdo, o seu papel vai além disso. Nessa nova visão, o professor orienta os estudantes na busca das informações e o que fazer com elas, através de um ensino reflexivo e não mais repetitivo. Dessa forma, professor e alunos caminham juntos na construção do conhecimento através da orientação.

De acordo com Mercado (2002), as instituições educacionais têm um desafio maior do que apenas inserir as tecnologias como conteúdo, mas perceber a partir da visão dos estudantes como devem ser elaboradas, organizadas e avaliadas as práticas pedagógicas através de um pensamento crítico e reflexivo sobre o uso das TIC.

Essas mudanças na realidade escolar apontam para a necessidade de mudanças em todo o processo de ensino, a começar pela formação dos professores, que devem estar preparados para esta nova realidade. Nogueira et al (2013) pontuam que a formação dos professores deve ter qualidade, para que eles trabalhem de maneira competente nesse contexto atual. Dessa forma, é preciso repensar a formação dos professores com base nas mudanças culturais e sociais de nossa sociedade.

Segundo Gurpilhares e Oliveira (2010, p. 594), “o não letramento digital no processo de formação de professores é problema grave e que deve ser discutido e

solucionado”. Essa é uma questão muito importante para a educação, pois como um professor vai ensinar o letramento digital se ele mesmo não for letrado? É necessária uma discussão para solucionar o problema, pois o letramento digital deve estar presente no cotidiano das escolas. No entanto, o professor necessita de formações adequadas que promovam de fato esse letramento.

Se as próprias formações não consideram o letramento digital, o professor não vai conseguir adquirir essa habilidade e não terá embasamento teórico e prático para inseri-lo em sala de aula. Com isso, a utilização das TIC fica comprometida, seja em relação à falta de utilização, ou em relação à qualidade das aulas. Nesse sentido, os investimentos em tecnologia na educação acabam por tornarem-se nulos, visto que não terão condições de auxiliar no processo de aprendizagem. Conforme explicam Gurpilhares e Oliveira (2010, p. 593)

de uma forma geral, o processo de formação de professores, quando enfoca as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), não privilegia o ensino e o (consequente) aprendizado da linguagem digital que as comporta, e tomam-se essas TIC como um recurso e/ou uma ferramenta adicional. Ou seja, não há um letramento digital: no máximo, quando ocorre, alfabetiza-se digitalmente o futuro professor, com a carga de ineficácia e de efeitos colaterais que o discutido até agora aponta. Abordam-se, assim e apenas, o uso de alguns softwares utilitários que ali vigem, tais como, editores de texto, editores de slides para apresentações, envio e recebimento de e-mails, por exemplo.

Os cursos de formação de professores não fazem uma abordagem com foco no ensino da linguagem digital, trazendo somente alguns conteúdos relacionados a utilização de softwares. As disciplinas têm carga horária insuficiente para proporcionar uma reflexão e conscientização sobre o tema. Assim, percebe-se a real gravidade do problema, pois a solução depende de inúmeros fatores, que envolvem inclusive a mudança de visão da própria sociedade.

Considerando os preceitos de Mercado (2002), a formação dos professores requer novas exigências, que devem preparar para um ensino que contemple a nova realidade social, embasada na construção do conhecimento, com implicação da inserção das TIC através de um ensino reflexivo e cooperativo. O autor cita algumas dessas exigências para esse novo contexto, conforme exposto no Quadro 1.

Quadro 1. Exigências para a formação de professores no contexto atual

| Ideia central | Exigências |
|-------------------------------|---|
| Trabalho docente e Currículo | Mudanças na maneira de compreender o trabalho docente, na possibilidade de flexibilização dos currículos escolares e na responsabilidade em relação à formação do cidadão; |
| Socialização do conhecimento | Socialização do conhecimento para todos, tanto em relação à informação, quanto em relação à produção; |
| Mudança de concepção | Mudança de concepção do ensino em relação a novos modos de concepção sobre o processo de aprendizagem, acesso e aquisição de conhecimento; |
| Nova configuração educacional | Organização de uma nova configuração educacional, que relacione novos espaços de conhecimento em uma proposta de inovação, na qual não haja centralidade do conhecimento no professor, espaço ou tempo escolar, mas que seja visto com um processo de construção. |
| Processos interativos | Desenvolvimento dos processos interativos que ocorrem nos ambientes virtuais, através de uma visão cooperativa. |

Fonte: adaptado de Mercado (2002, p. 19 e 20)

Dessa forma, percebe-se que há obstáculos muito maiores a enfrentar para que as TIC sejam inseridas nas escolas, promovendo a aprendizagem. Muitas vezes os estudantes têm o equipamento em mãos, mas não sabem utilizá-lo ou até mesmo não são direcionados para pesquisas e atividades que possam levá-los a essa nova forma de conhecimento. É uma mudança de pensamento que não ocorre repentinamente, pois exige mudanças metodológicas e práticas, que muitas vezes não fizeram parte da formação dos professores. Com isso, eles não conseguem decidir ou se opor a algo que não faz parte de sua realidade, pois não desenvolveram um olhar crítico sobre o uso das TIC em sala de aula.

Essa nova sociedade ainda não encontrou uma forma de trazer para a realidade escolar as vivências e práticas sociais que ocorrem fora do ambiente escolar. De acordo com Moran (2005), não é fácil mudar a educação, o processo tem que ser feito aos poucos, há desigualdades em vários níveis, seja no acesso, na situação econômica, na maturidade ou na motivação. Alguns já se demonstram estar preparados para a mudança, mas grande parte ainda não. Outra questão apontada pelo autor é que a maioria ainda não tem condições de acesso, o que facilitaria o processo. Essas desigualdades apontadas não são facilmente solucionadas e a

solução depende de alterações que superem os muros da escola, pois são questões sociais, o que dificulta ainda mais o trabalho efetivo da educação.

Para Moran (2004, p.45),

Ensinar é um processo complexo que exige neste momento mudanças significativas. Investindo na formação de professores no domínio dos processos de comunicação envolvidos na relação pedagógica e no domínio das tecnologias, podemos avançar mais depressa, sempre tendo consciência de que em educação não é tão simples mudar, porque há toda uma ligação com o passado que é necessária mantermos, além de também estarmos atentos ao futuro que é bastante imprevisível.

Ponte (2002) afirma que a escola terá que passar por uma reestruturação para conseguir suprir as necessidades dessa perspectiva educacional em que as TIC estão presentes, porém não se encaixa nos padrões já existentes. Essa perspectiva indica que há a necessidade de estrutura e equipamentos adequados que não fazem parte da realidade de grande parte das escolas. Pensando nessas mudanças, o autor discute o papel do professor e a necessidade de uma formação adequada presente desde sua formação inicial. Sendo assim, seria necessário pensar em uma mudança nos cursos de graduação, que deveriam inserir as TIC em várias disciplinas, não apenas como uma disciplina isolada.

Dessa forma, a formação dos professores de línguas para o ensino das TIC apresenta-se como um importante fator para a utilização de recursos digitais em sala de aula. Portanto, os cursos devem prepará-los de maneira adequada, com práticas que permitam a vivência e a reflexão sobre a prática. Além das questões de formação dos professores, Kenski (2007, p.45) aponta outros problemas importantes que interferem no processo educativo

por mais que as escolas usem computadores e internet em suas aulas, estas continuam sendo seriadas, finitas no tempo, definidas no espaço restrito da sala de aula, ligadas a uma única disciplina e graduadas em níveis hierárquicos e lineares de aprofundamento dos conhecimentos em áreas específicas do saber. Professores isolados desenvolvem disciplinas isoladas, sem maiores articulações com temas e assuntos que têm tudo a ver um com o outro, mas que fazem parte dos conteúdos de uma outra disciplina, ministrada por um outro professor. E isso é apenas uma pequena parte do problema para a melhoria do ensino.

Com isso, percebemos que as questões são amplas e abrangem outras questões importantes que envolvem todo o sistema educativo, porém tudo depende

da decisão de governos municipais, estaduais ou federais, o que dificulta ainda mais a obtenção de soluções a curto e médio prazo.

Nesse novo contexto, a mudança na formação dos professores deve ocorrer desde a própria forma de pensar o trabalho docente, através de uma nova configuração educacional que tem como objetivo a construção do conhecimento. De acordo com Kenski (2005), o grande desafio dos professores será lidar de maneira pedagógica com alunos e situações extremas. Na atualidade, as escolas possuem desde aqueles que já utilizam e têm acesso aos recursos tecnológicos aos que ainda não têm contato com as TIC, bem como escolas com boas estruturas e aquelas que ainda não têm estrutura adequada. Entretanto, para a autora, o maior desafio ainda é a formação do professor para enfrentar os problemas, pois é ela que proporciona segurança para que ele consiga trabalhar com essas adversidades. Nesse sentido, a formação adequada é essencial para que o professor esteja preparado para trabalhar com realidades diferentes e possa desenvolver um trabalho adequado nas mais diversas situações e com os diversos tipos de estudantes.

1.2 Proposta Curricular do Estado de São Paulo e o uso das TIC

Dentre as várias definições de currículo, Eyng (2010, p. 9) pontua que o currículo escolar, que se consolida no projeto político pedagógico, é “a principal estratégia de definição e articulação de políticas, competências, ações e papéis desenvolvidos no âmbito do Estado, da escola e da sala de aula”. Nesse sentido, o currículo é fundamental para articular as ações pedagógicas que serão desenvolvidas no ambiente escolar e é através do projeto político pedagógico que ele se fortalece, pois é nesse momento que aparecem as particularidades da escola.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo define o currículo como “a expressão de tudo o que existe na cultura científica, artística e humanista, transposto para uma situação de aprendizagem e ensino” (SÃO PAULO, 2008, p. 8). Essa abordagem permite compreender o currículo como um potencializador da cultura, pois é através da escola que os estudantes terão contato com os saberes produzidos em diferentes tempos e lugares para a construção de outros saberes.

De acordo com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008), todas as atividades que acontecem dentro do ambiente escolar são

curriculares, senão não teriam motivos para estarem na escola. Silva (2010, p. 150), considera que

o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Visto como um documento de identidade, o currículo apresenta conceitos da realidade da escola, das crianças e adolescentes. Nesse sentido, ao pensar em nossa sociedade, que é adepta cada dia mais à tecnologia, não há como desvincular essa tecnologia do currículo escolar, pois ela faz parte do cotidiano fora da escola. Assim, as diretrizes para a prática escolar também devem ser pensadas para essa realidade, inserindo as TIC nas práticas pedagógicas.

A Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997, p. 69) define como um dos objetivos gerais para o ensino fundamental que os estudantes sejam capazes de “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000, p. 62), que abordam as diretrizes para o Ensino Médio, afirmam que “a escola pode se valer de tecnologias largamente utilizadas fora dela visando promover passos metodológicos importantes para a sistematização dos conhecimentos”. Portanto, as instituições de ensino devem trazer as Tecnologias de Informação e Comunicação para os ambientes escolares a fim de que os estudantes aprendam a utilizar os recursos tecnológicos na construção do conhecimento.

Além disso, é necessário que as instituições de ensino proporcionem formações adequadas aos professores para que eles possam auxiliar os estudantes no processo de ensino e aprendizagem com a efetiva utilização das TIC. Para que o professor possa ensinar, precisa também vivenciar a construção do conhecimento baseado na utilização das TIC.

Dessa forma, observa-se que as propostas curriculares nacionais evidenciam o trabalho com as TIC e consideram que os estudantes precisam estar preparados para utilizá-las nessa construção de saberes.

Para que isso ocorra, ao longo do Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio, consideram que os estudantes devem adquirir algumas

competências relacionadas às Tecnologias de Informação e Comunicação que podem ser observadas a seguir:

- Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar.
- Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.
- Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida. (BRASIL, 2000, p.11 e 12)

Nesse contexto, os estudantes devem entender a importância das tecnologias da comunicação e da informação nos diversos contextos, sabendo fazer o uso adequado delas de acordo com suas necessidades, associando-as ao conhecimento científico. Além disso, devem familiarizar-se a tal ponto que compreendam o impacto das TIC em nossa sociedade e assim possam desenvolver a criticidade para uma utilização consciente, não somente na escola, mas para sua vida.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) prioriza a competência da leitura e da escrita, e para isso é necessário que os professores também desenvolvam essa competência para poder oportunizar experiências que promovam essas competências. Nesse sentido, a prioridade de leitura se estende para todos os textos que circulam em nossa sociedade, abordando os textos veiculados em outras mídias (que não a digital), e aqueles veiculados no meio digital.

Nesse contexto, os professores devem ser capacitados para desenvolver trabalhos que permitam o contato com a linguagem digital e as diversas possibilidades que as TIC podem oferecer e com isso os estudantes possam se tornar leitores competentes independente do suporte dos textos.

Para a Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008, p. 15)

o caráter linear dos textos verbais deverá conviver com o caráter reticular dos hipertextos eletrônicos, como, aliás, acontece em leituras de jornais impressos, em que os olhos “navegam” por uma página, ou por várias delas, aos saltos e de acordo com nossas intenções, libertos da continuidade temporal. Saber ler um jornal é uma habilidade “histórica”, porque precisamos conhecer os modos como a manchete, a notícia, o lead, a reportagem etc. conectam-se e distribuem-se, estabelecendo ligações nada lineares, e também o caráter multimídia do jornal, que se estabelece entre os diferentes códigos utilizados (uma imagem pode se contrapor a uma manchete, por exemplo, criando, até mesmo, um efeito de ironia).

Dessa forma, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo propõe o trabalho tanto com o texto quanto com o hipertexto, reconhecendo a importância do trabalho com os textos veiculados nas mídias digitais. Ao pontuar o trabalho com esses diferentes textos, percebe-se que não são pensados como uma linguagem única, mas como linguagens com características diferentes que devem fazer parte do trabalho com os estudantes.

De acordo com Macedo (2013), a tecnologia torna-se um desafio para que a escola se modernize; ele também pontua que a informática deve constar nos currículos para que os estudantes tenham contato com a tecnologia e sejam preparados para o mercado de trabalho. A autora afirma que

precisamos buscar conceituar a tecnologia não como um artefato técnico, mas como uma construção social, dialética em sua própria natureza. A partir daí, estaremos pensando um processo social no qual se constroem, conjuntamente, a tecnologia da informática e o currículo. Esse parece-nos o requisito básico para que a entrada da tecnologia no currículo escolar transcenda uma mera instrumentalização do aluno para lidar com ela. (MACEDO, 2013, p. 42)

As últimas décadas proporcionaram grandes mudanças a partir de inovações tecnológicas, que passaram a fazer parte da nossa realidade social. Nesse contexto, ao pensar a tecnologia como uma construção social e não como um simples instrumento, é possível compreender a importância da inserção do trabalho com a tecnologia nos currículos escolares.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo – Língua Portuguesa - afirma que a tecnologia é oportunizada no currículo através de dois conceitos que se complementam: “a) como educação tecnológica básica; b) como compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção” (SÃO PAULO, 2008, p. 22). Para a proposta, o primeiro conceito considera a alfabetização tecnológica efetiva a que vai além de apenas saber trabalhar com computador, mas compreende as tecnologias como integrantes das práticas da sociedade. Nesse contexto, não adianta o estudante somente aprender a ligar, desligar e trabalhar com determinados softwares. O trabalho efetivo da escola vai além dessa visão, o estudante deve compreender a tecnologia como prática social e saber integrá-la ao seu conhecimento.

O segundo conceito promove a tecnologia como um importante meio para integrar o currículo à realidade social, que busca levar o estudante a compreender a tecnologia como parte do processo de produção de bens e serviços. Esse conceito

considera a tecnologia como parte da realidade dos estudantes e, para isso, é necessário que ele compreenda esse processo e se reconheça como integrante dessa realidade.

De acordo com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo

utilizar-se da linguagem é saber colocar-se como protagonista do processo de produção/ recepção. É também entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associando-os aos conhecimentos científicos e às outras linguagens, que lhes dão suporte. (SÃO PAULO, 2008, p.37)

Nesse sentido, o estudante tem que compreender e aprender a utilizar-se da linguagem, e o trabalho com as TIC é importante para que possa vivenciar a linguagem digital, pois ela tem características próprias e entendê-las é fundamental para sua utilização.

1.3 Linguagem Digital e Multiletramentos

1.3.1 Da leitura no papel à leitura digital

A concepção cognitiva de leitura considerava que a leitura era um processo de interação entre leitor e texto (SOLÉ, 1996). O leitor era responsável pela construção de significado que ocorria nesse processo de interação entre texto e conhecimentos prévios. Porém, a partir dos anos 80, esses conceitos foram ampliados, novos estudos proporcionaram outra perspectiva de leitura que considerava o contexto sócio-histórico e a situação de comunicação.

A linguagem, de acordo com o pensamento bakhtiniano, “é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva entre os sujeitos e discursos nela envolvidos” (BRAIT, 2013, p. 65). Na concepção cognitiva, o contexto sócio-histórico não influenciava o processo de leitura, o exterior era considerado separado do leitor, porém, na abordagem sociocognitiva, o leitor tem uma relação dialógica com o texto: “os significados do texto são indissociáveis da compreensão ativa do leitor, e a compreensão, por sua vez, está intrinsecamente relacionada ao contexto específico” (SANTOS, 2014, p.85). Com isso o leitor e seu contexto estão interligados, sendo influenciados pela historicidade dos sujeitos. Nessa concepção, o sujeito é visto como

lugar de encontro dialógico do exterior e interior, onde a razão e inconsciente não se excluem, mas se relacionam. (OLIVEIRA, 2002, p.2)

A compreensão ocorre pela interação e conhecimentos prévios do leitor, que possibilitaria inferências a partir do texto. Essa abordagem foi ampliada pela abordagem sociocognitiva, em que são ampliados os conceitos de texto, contexto e conhecimentos prévios do leitor. Nessa abordagem o texto é considerado como “o próprio lugar de interação e os interlocutores como sujeitos ativos que - dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos” (KOCH, 2005, p.6). Assim, o contexto é visto como lugar de construção e reconstrução de significações, porque cada contexto determina uma significação.

Conforme explica Morato e Koch (2003, p.89):

O contexto é, pois, esse lugar onde se constroem e se reconstroem indefinidamente as significações, o árbitro das tensões entre as sistematicidades e as indeterminações do dizer e do mostrar, do dito e do implicado. Por um lado, ele apresenta-se como sendo parcialmente estruturado por contingências próprias de um lugar, de uma situação interlocutiva, de um universo interpretativo, de uma ação simbólica humana. Tendo ao mesmo tempo um papel estruturante, o contexto, por outro lado, cria e enforma os processos de significação, dando-lhes “representabilidade”.

A abordagem cognitiva considera que os conhecimentos prévios eram constituídos pelos conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo. Na concepção sociocognitiva, o conceito de conhecimento prévio foi ampliado, pois fazem parte deste, conforme Marcuschi (2008): conhecimentos linguísticos; conhecimentos factuais (enciclopédicos); conhecimentos específicos (pessoais); conhecimentos de normas (institucionais, culturais, sociais) e conhecimentos lógicos (processos). De acordo com Marcuschi (2008), os conhecimentos prévios influenciam muito na compreensão dos textos. As duas concepções consideram importantes os conhecimentos prévios, porém na abordagem cognitiva, esse conceito era mais limitado do que na abordagem sociocognitiva.

Na abordagem sociocognitiva, a leitura é uma “atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH e ELIAS, 2006). O leitor é um sujeito que participa ativamente do processo de leitura, construindo o sentido, que é resultado da interação entre texto e sujeito.

A abordagem sociocognitiva, segundo Koch e Elias (2006, p.12):

Privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação. O lugar mesmo de interação – como já dissemos – é o texto cujo sentido “não está lá”, mas é construído considerando-se, para tanto, as “sinalizações” textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que durante todo o processo de leitura, deve assumir uma “atitude responsiva”.

Nessa abordagem, tanto o sujeito quanto os conhecimentos pertencentes a ele fazem parte do processo de interação. O texto é o próprio lugar de interação e o sentido vai sendo construído nesse processo.

A língua não é um ato individual, mas depende de todos os envolvidos no processo e inclusive das influências sociais e culturais dos indivíduos. Segundo Marcuschi (2008, p. 240), “a língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto”.

Se o meio social em que vivemos interfere no uso da língua, ao vivermos em uma sociedade em que utilizar as TIC tornou-se parte do cotidiano, é preciso pensar o quanto isso também deve interferir nesse uso. Com o surgimento de novas formas de linguagens proporcionadas pela inserção das TIC, percebe-se a organização de uma nova forma de linguagem: a digital. É possível perceber que as mudanças proporcionadas pelos avanços tecnológicos que estão ocorrendo em nossa sociedade também interferem nos processos relacionados à comunicação, pois são influências que transformam a realidade.

Em essência, os mesmos conceitos necessários para a leitura em uma mídia impressa se mantêm para a leitura digital, porém há uma ampliação em relação aos conhecimentos prévios, que passam a ser outros. Para a leitura na linguagem digital, há outras habilidades necessárias específicas do meio digital como a compreensão dos ícones, hiperlinks, entre outros.

Nesse sentido, os princípios básicos de leitura se ampliam e surgem novos elementos que passam a compor a escrita; há a necessidade de ampliar ainda mais os conhecimentos prévios desse leitor no ambiente virtual. A esse respeito, surgem novas formas de interação entre texto, leitor e computador, que produzem efeitos ainda não mensuráveis, visto que a linguagem no meio digital é relativamente recente e assim há pouca referência sobre o tema.

1.3.2 Leitura em meios digitais

Barton e Lee (2015) explicam que a Comunicação mediada por computador – CMC teve como ponto de partida a utilização de conceitos que já existiam, para compreender a linguagem online. Porém, as mudanças proporcionadas pelas tecnologias indicaram a necessidade de outros estudos que fossem além da leitura e escrita. Os autores explicam que

para a linguística e o estudo da linguagem de maneira mais ampla, um conjunto de conceitos estáveis desenvolvidos nas últimas décadas caiu por terra. A palavra “texto” é um exemplo. Antes de tudo, não se pode mais pensar em textos como relativamente fixos e estáveis. Eles estão mais fluidos com as virtualidades mutantes das novas mídias. (BARTON e LEE, 2015, p. 31)

Nesse sentido, observa-se que as novas mídias permitiram a alteração da concepção de textualidade, considerando que os textos deixaram de ter uma determinada estabilidade. Com isso, pode-se notar que linguagem digital tem características diferenciadas em sua produção e também exige novas características em sua leitura, pois conforme explica Oliveira (2009, p.14) “o hipertexto pode, também, ser visto como uma nova forma de estruturação textual, um novo espaço de escrita, e que exige um ‘novo’ ver e fazer”.

Com o crescimento da utilização da tecnologia, o funcionamento da língua deixou de ser apenas através do contato face a face. Essas alterações acabaram modificando as formas de comunicação de acordo com as novas necessidades. Para Bakhtin (2006, p.127) “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes”. Então, observa-se que a língua se manifesta nas situações reais de comunicação, acompanhando as mudanças históricas que ocorrem e não há como negar que a linguagem digital passou a fazer parte da realidade de nossa sociedade.

Assim, não há como desconsiderar essa linguagem no espaço escolar, que deve estar preparado para trabalhar com as mudanças proporcionadas pelas tecnologias, proporcionando novas vivências através do uso efetivo das linguagens. Dionísio et al (2014, p. 71) corroboram esse pensamento ao explicar que “o professor que não reconhece as novas mídias como fato consolidado em nossa sociedade, que não concebe o dinamismo das linguagens, também parece ignorar a língua como um

fenômeno heterogêneo, social, histórico”. Com isso, observa-se que o professor não pode simplesmente ignorar a interferência das novas mídias em nossa sociedade e o quanto elas interferiram nas linguagens, pois assim, está desconsiderando inclusive a língua como um fenômeno social.

Ao reconhecer a língua como um fenômeno histórico e social, que acontece nas situações reais de comunicação, observa-se que ela sofre alterações de acordo com a realidade de cada sociedade e atualmente estamos imersos na linguagem digital. Com essas mudanças na estrutura dos textos, surgem também outras alterações significativas, conforme se pode observar na afirmação de Soares (2002, p. 151): “a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento”. Assim, nesse novo espaço, as transformações são tantas e tão importantes que ampliam o conhecimento.

Ao pensar na abordagem sociocognitiva, que define o leitor como um sujeito ativo no processo de leitura, e ao considerar a língua manifestando-se em seu uso, percebe-se a interação como característica desse fenômeno, em que as pessoas passam a ser sujeitos ativos no processo de comunicação. Na Comunicação mediada por computador, é necessário perceber que as formas de concepção de texto, leitura e escrita também se alteram. Conforme aponta Coscarelli (2009, p. 560)

a informática pode estar transformando algumas práticas em relação ao texto, possibilitando diferentes gestos e comportamentos de leitura que parecem evidenciar mais uma mudança na história da cultura escrita, ampliando assim nossas práticas letradas.

Essas alterações provocadas pela era da informática acabaram modificando as formas de comunicação de acordo com as novas necessidades. Para Bakhtin (2006, p.127), “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes”. Assim, ao considerar que a língua se manifesta nas situações reais de comunicação, acompanhando as mudanças históricas que ocorrem, não há como desconsiderar que a linguagem digital passou a fazer parte da realidade de nossa sociedade.

Marcuschi (2008, p. 240) considera que “a língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto”. Com o avanço tecnológico, surgiram novos recursos que permitiram vivenciar uma nova forma de

comunicação muito diferente de 20 anos atrás. Atualmente, podemos interagir e conversar com uma pessoa de qualquer lugar do mundo, em tempo real, ou não, mas que se dirige para um interlocutor mesmo que ele não esteja presente no momento da comunicação. Assim, é possível perceber que a língua não é um ato individual, mas depende de todos os envolvidos no processo e inclusive das influências sociais e culturais dos indivíduos.

Nesse contexto, ao considerar o meio social do indivíduo, é preciso considerar também essa linguagem no espaço escolar. Esse espaço deve estar preparado para trabalhar com as mudanças proporcionadas pelas tecnologias, proporcionando novas vivências através do uso efetivo das diferentes linguagens, sem priorizar uma maneira e deixar de lado outras tantas.

De acordo com Dionísio et al (2014, p. 71)

o professor que não reconhece as novas mídias como fato consolidado em nossa sociedade, que não concebe o dinamismo das linguagens, também parece ignorar a língua como um fenômeno heterogêneo, social, histórico.

Ao reconhecer a língua como um fenômeno histórico e social e que acontece nas situações reais de comunicação, percebe-se que ela sofre alterações ao decorrer da história, de acordo com a realidade de cada sociedade. Com isso, as mudanças tecnológicas proporcionaram a criação de novas mídias que interferiram diretamente nas nossas relações de comunicação e isso não pode ficar distante dos ambientes escolares. Há a necessidade de preparar os professores para esse novo olhar sobre a linguagem digital, para que possam refletir sobre essa escrita e assim quebrar os paradigmas presentes no ensino com as TIC. Se essa nova linguagem proporciona novas formas de leitura, é preciso preparar primeiro os professores sobre essa realidade para que possam auxiliar os estudantes a compreender essa nova linguagem.

Os leitores têm que modificar suas percepções e hábitos e isso proporciona um grande desafio para as categorias que costumamos usar para explicar o mundo dos livros e cultura escrita. Nesse novo contexto, os textos são lidos igualmente no mesmo suporte e mesmas formas, não havendo uma diferenciação a partir de sua materialidade. (CHARTIER, 2002)

Diante dessa realidade, surge um grande desafio para o leitor que é “enfrentar o desaparecimento dos critérios imediatos, visíveis, materiais, que lhes permitiam distinguir, classificar e hierarquizar os discursos” (Chartier, 2002, p.23). Nesse sentido,

ao modificar essa materialidade, os discursos também deixam de ter critérios bem claros para a sua análise, o que pode ser um conflito para o leitor, que deixa de ter alguns parâmetros que o auxiliavam até então.

Conforme Chartier (2002, p.24),

a textualidade eletrônica permite desenvolver as argumentações e demonstrações segundo uma lógica que já não é necessariamente linear nem dedutiva, tal como dá a entender a inscrição de um texto sobre uma página, mas que pode ser aberta, clara e racional graças à multiplicação dos vínculos hipertextuais.

Segundo Chartier (2002), nesse mundo textual em que não há fronteiras, o elo é a noção essencial, pois é a operação que faz a relação entre as unidades textuais que foram recortadas para a leitura. Assim, o autor pontua que a própria noção de livro é colocada em questão pela textualidade eletrônica.

Conforme explica Chartier (2002, p. 117),

o novo suporte do escrito não significa o fim do livro ou a morte do leitor, o contrário, talvez. Porém, ele impõe uma redistribuição dos papéis na “economia da escrita”, a concorrência (ou a complementaridade) entre diversos suportes dos discursos e uma nova relação, tanto física quanto intelectual e estética, com o mundo dos textos.

De acordo com Chartier (2002), a revolução do texto eletrônico é uma revolução do suporte e das práticas de leituras, que tem como características três pontos fundamentais: 1) a apresentação do escrito modifica a noção de contexto e até mesmo o processo da construção de sentido; 2) substitui a contiguidade física que aproxima os diferentes tipos de textos e 3) redefine a materialidade da obra porque o leitor pode interferir nessa composição. A revolução do texto eletrônico altera não só a concepção de contexto, mas da própria construção de sentido, bem como substitui a proximidade dos textos impressos de acordo com as possibilidades da rede e sua distribuição. Esta revolução também permite modificar a materialidade da obra, visto que pode sofrer modificações pelos inúmeros leitores. Dessa forma, essa revolução textual, que proporciona novas práticas de leitura, também são compostas de várias linguagens que compõem a linguagem digital.

Para Kenski (2007, p.32), “a base da linguagem digital são os hipertextos, sequências em camadas de documentos interligados, que funcionam como páginas sem numeração e trazem informações variadas sobre determinado assunto”. Santaella (2001, p. 392) define a linguagem digital como hipermídia e explica que

“longe de ser apenas uma nova técnica, um novo meio para a transmissão de conteúdos preexistentes, a hipermídia é, na realidade, uma nova linguagem em busca de si mesma”. Assim, a hipermídia não é pensada como uma técnica, ou um meio, mas como a própria linguagem e como tal, proporciona novas formas de pensamento, ação e sentimento.

De acordo com Santaella (2001, p.392), a hipermídia é “uma síntese inaudita das matrizes da linguagem e pensamento sonoro, visual e verbal como todos os seus desdobramentos e misturas possíveis”. Nesse sentido, a hipermídia constitui-se de diversas linguagens que se unem para formar um todo. Conforme explica Santaella (2014), a hipermídia constitui-se como a combinação entre a multimídia e o hipertexto. A multimídia baseia-se na mistura de linguagens que ela pontua como hibridação e o hipertexto tem como estrutura a multilinearidade e a interatividade.

Conforme explica Plaza (2003, p.22), a hipermídia apresenta-se como “uma forma combinatória e interativa da multimídia, onde o processo de leitura é designado pela metáfora de “navegação” dentro de um mar de textos polifônicos que se justapõem, tangenciam e dialogam entre si”.

Dessa forma, a hipermídia compõe-se de diversas linguagens que ocorrem de maneira não-linear e interativa. Para tanto, as formas de leitura também diferem de um texto linear e com isso, possuem estratégias diferentes de leitura. Com isso, Santaella (2014, p.214) pontua quatro estratégias necessárias para esse leitor:

- (a) Escanear a tela, em um processo de reconhecimento do terreno.
- (b) Navegar, seguindo pistas até que o alvo seja encontrado.
- (c) Buscar, ou seja, esforçar-se para encontrar o alvo que tem em mente.
- (d) Deter-se no “saiba mais”, explorando a informação em profundidade, até chegar à fonte mais especializada.

Com essas mudanças na estrutura dos textos, surgem também outras alterações significativas nas experiências de interação, como explica Soares (2002): “a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento”. Ao pensar nessas mudanças significativas entre leitor e texto, e até mesmo entre o ser humano e o conhecimento, é preciso considerar a importância do estudo sobre essa nova linguagem, para que haja novas considerações e análises dos impactos causados por essa experiência digital.

De acordo com Barton e Lee (2015), as abordagens da linguagem online baseiam-se em três direções fundamentais:

- Características estruturais da comunicação mediada por computador – estratégias linguísticas e características diferentes daquelas utilizadas em outra forma de comunicação.
- Variação social do discurso mediado por computador – trata-se da variedade social que ocorre nos ambientes virtuais de acordo com cada propósito de comunicação.
- Ideologias linguísticas e metalinguagem – trata-se de uma abordagem crítica em relação aos dados de linguagem das novas mídias e como a própria linguagem é comentada no meio digital. Para Barton e Lee (2015), segundo essa visão, os estudos não visam somente observar as características da linguagem online, mas consideram como as ideologias sociais participam diretamente das formas de comunicação, moldando-as.

Dessa maneira, observa-se que as abordagens citadas apontam para novas possibilidades que a Comunicação mediada por computador proporciona, mas que não difere totalmente das abordagens praticadas até então. São mudanças que ocorrem por causa de um novo modo em que a leitura e escrita estão se organizando, mas, além disso, porque estão adquirindo características próprias, e, por isso necessitam de outros estudos.

Segundo Barton e Lee (2015, p.35), “as pessoas aprendem de maneiras novas e diferentes; refletem sobre sua aprendizagem e empreendem projetos intencionais de aprendizagem”. Para os autores a linguagem é elementar para que haja aprendizado contínuo nos espaços online.

1.3.3 Multimodalidade e Multiletramento

Para Dionísio (2005), tanto a escrita quanto a fala utilizam-se de no mínimo dois modos de representação. Nesse sentido, tanto as ações sociais quanto os gêneros envolvidos nessas ações são fenômenos multimodais. Assim, a multimodalidade não ocorre somente nos textos escritos, mas também em nossa própria interação social, pois até ao falarmos, usamos diferentes recursos para conseguirmos expressar nossas ideias de maneira adequada.

Segundo Rojo (2012), esse conceito de multimodalidade refere-se ao fato de que todos os textos são formados de pelo menos duas linguagens, e isso exige capacidade e práticas de compreensão e produção para obter significação.

Para Dionísio et al (2014, p. 42), “o que faz com que um modo seja multimodal são as combinações com outros modos para criar sentidos”, assim, a multimodalidade é percebida como a integração desses modos, ou seja, a junção de escrita com imagem, som, dentre outras inúmeras combinações etc. Segundo Oliveira (2009, p. 23),

se, a interação social é um fenômeno multimodal, pode-se inferir que textos gerados por e nessa interação são essencialmente multimodais, já que nos valem, para a produção desses textos, de sons, de cores, de imagens, de gestos, linguagem escrita (dentre outros).

Dionísio (2005) afirma que se as maneiras de interação entre as pessoas se alteram de acordo com as necessidades, e se essa interação é influenciada pelo desenvolvimento tecnológico, então há a necessidade de revisar o conceito de letramento. De acordo com esse pensamento, se a sociedade é influenciada pelo desenvolvimento tecnológico, logo as interações e formas de comunicação também são influenciadas e não há como manter sempre o mesmo conceito de letramento, que necessita de ajustes de acordo com as alterações sociais.

Com isso, percebe-se que, com o desenvolvimento de tecnologias que privilegiam a multimodalidade, há a necessidade de multiletramentos, que exigem novas ferramentas e novas práticas de produção e análise crítica como receptor (Rojo, 2012, p.21). Assim, ao alterar as maneiras de produção e também suas ferramentas, os multiletramentos necessitam de um olhar mais crítico sobre eles, visto que a sociedade está em um momento em que essas ferramentas surgem rapidamente e muitas vezes ficam obsoletas com a mesma rapidez, então é preciso desenvolver a criticidade para conhecer e compreender essa nova realidade, sabendo utilizar as ferramentas de maneira adequada, sabendo compreender e utilizar essas novas linguagens que estão permeando o ambiente digital.

De acordo com Ribeiro (2009), a nossa sociedade não admite mais o isolamento nos usos limitados da leitura e escrita; atualmente, é preciso dominar não só os métodos tradicionais, mas os mais recentes também, assumindo as diversas possibilidades. Nesse contexto, não há como pensar o texto de uma maneira linear como era visto até então, pois as relações de comunicação sofreram mudanças e logo, as questões textuais também. É necessário que haja a ruptura desses limites

sobre a leitura e escrita, para que a linguagem digital possa fazer parte de nossa realidade.

Segundo Oliveira (2009), texto na mídia impressa e digital “são linguagens diferentes entre si, e, obviamente, exigem estratégias de leitura diferenciadas”. As tecnologias educacionais tradicionais ou digitais possuem suas técnicas de utilização e devem ser ensinadas para os estudantes para que estes possam utilizá-las adequadamente em sua aprendizagem. É importante observar que não há uma técnica considerada melhor ou pior, mas cada tecnologia necessita de técnicas específicas para que seja trabalhada.

De acordo com Lévy (1999, p. 25), “uma técnica é produzida dentro de uma cultura, e uma sociedade encontra-se condicionada por suas técnicas”. Para o autor, esse condicionamento significa a abertura de possibilidades, mas que nem sempre serão aproveitadas.

Desse modo, as técnicas propiciam possibilidades de mudanças para a sociedade, causando grandes impactos, pois cada nova técnica criada passa a fazer parte de nossa cultura interferindo diretamente na vida das pessoas.

Lévy (1999, p.26) considera que

uma técnica não é boa nem má (isto depende dos contextos, dos usos e dos pontos de vista), tampouco neutra (já que é condicionante ou restritiva, já que de um lado abre e de outro fecha o espectro de possibilidades). Não se trata de avaliar seus “impactos”, mas de situar as irreversibilidades às quais um de seus usos nos levaria, de formular os projetos que explorariam as virtualidades que ela transporta e de decidir o que fazer dela.

Assim, ao pensar nas alterações que as TIC proporcionaram para a sociedade, deve-se ter em mente que sua utilização deve ser aprendida e ensinada pelos professores, seja para ler um gráfico, um poema, ou um texto digital.

De acordo com Dionísio (2005), os nossos modos de leitura de um texto são constantemente reelaborados, devido às modificações nas práticas de escrita, inclusive aquelas que o desenvolvimento tecnológico nos trouxe.

Nesse sentido, não há uma maneira única de leitura e escrita, mas sim várias possibilidades de acordo com essas modificações. Desta forma, os textos circulam em diferentes esferas, e aqueles que circulam na esfera digital não podem ser tratados como os textos impressos, pois são compostos de outras linguagens e têm que ser interpretados como tal, tanto em sua leitura como em sua escrita.

A multimodalidade deve ser levada em consideração e portanto, ser trabalhada nos ambientes escolares. Segundo Oliveira (2013, p. 2):

Nesse mundo multimodal em que a imagem tem sido um elemento constitutivo da representação da realidade social, só a leitura do texto verbal não é suficiente para a produção de sentidos. É preciso, portanto, novos letramentos que desenvolvam capacidades específicas de leitura de imagens e outras semioses.

Essas mudanças que ocorrem em nossa sociedade e que transformam as maneiras como nos comunicamos através de novas linguagens exigem também uma nova forma de letramento que aborde habilidades específicas para a leitura de imagens e outros signos, pois somente as habilidades do texto escrito não abordam o suficiente para a construção do sentido.

Segundo Rojo (2012), a pedagogia dos multiletramentos foi organizada em 1996 pelo Grupo Nova Londres - GNL, que pensava a necessidade de a escola tomar para si os novos letramentos que estavam emergindo na sociedade contemporânea, não somente aqueles originários do desenvolvimento das TIC, mas também aqueles advindos da variedade cultural presentes nas escolas. Para essa pedagogia, as experiências de letramentos que estavam surgindo deveriam ser abordadas nos ambientes escolares de uma maneira diferenciada, pois não cabia mais uma padronização que não levava em consideração a realidade que a sociedade estava vivenciando.

Com isso, conforme explica Rojo (2012), o GNL propôs princípios para o encaminhamento dessa pedagogia, mas houve necessidade de retroceder para conceitos tradicionais apontados como os conceitos “experimentar, conceitualizar, analisar e aplicar”, devido a um confronto com o movimento reacionário nos Estados Unidos e Comunidade Europeia.

Esses países consideravam que o ensino não deveria levar em conta a realidade dos estudantes, suas experiências, mas sim basear-se em conteúdos específicos para chegar nos resultados esperados, através de avaliação padronizada. Rojo (2012) pontua que, no Brasil, essa aplicação da pedagogia é possível e desejável, visto que leva em consideração a diversidade cultural e a diversidade de linguagens presentes no Multiletramento.

Os quatro princípios propostos para a pedagogia dos Multiletramentos têm como base um usuário funcional, criador de sentidos, analista crítico e transformador.

Esses princípios serão explicitados na Figura 1 a seguir:

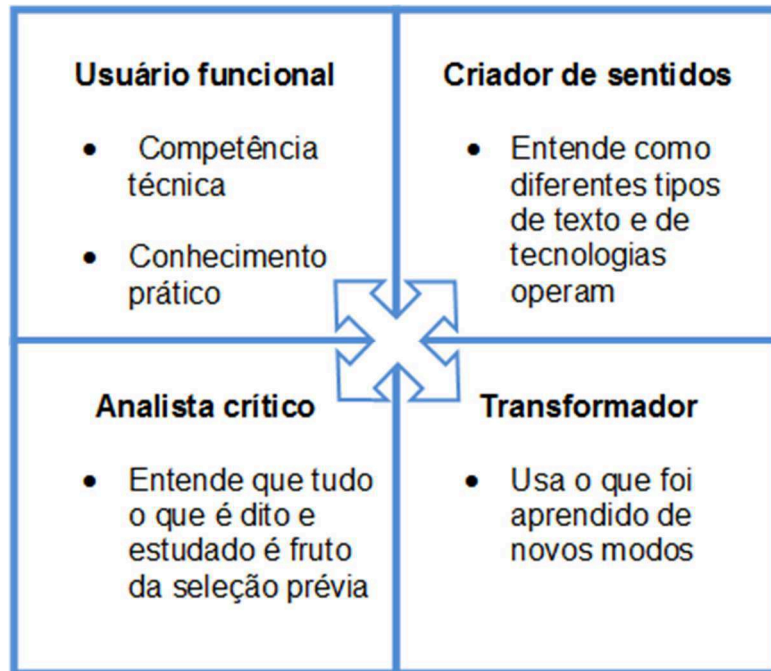


Figura 1. Princípios da Pedagogia dos multiletramentos.
Adaptado de Rojo (2012, p. 29)

De acordo com a Pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012), as escolas deveriam trabalhar “as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentido”, mas para isso eles precisam ser transformadores e críticos. Nessa concepção, o estudante deixa de ser somente um usuário que sabe o que fazer com a tecnologia, ele ultrapassa esse conceito através de uma visão mais reflexiva e passa a saber escolher melhor e utilizar o que foi aprendido. Essa abordagem vai além de o estudante ser um mero “usuário”.

Rojo (2012) explica que o conceito de Multiletramentos envolve duas importantes multiplicidades: cultural e semiótica de constituição de textos, através dos quais há a informação e comunicação. A multiplicidade cultural permitiu uma mistura entre as culturas que antes eram vistas como popular e erudita e hoje não têm mais limites tão evidentes entre elas e se relacionam. Da mesma forma, os textos que circulam socialmente, se tornaram híbridos. A multiplicidade de linguagens, relaciona-se à multimodalidade, em que diversas linguagens compõem o texto.

Conforme explica Rojo (2012), o trabalho com multiletramentos tem como característica o trabalho, que tem como referência a cultura do estudante e das mídias, gêneros e linguagens que eles conhecem. Segundo a autora, esse trabalho normalmente envolve tecnologia, mas não necessariamente sempre irá envolver.

Dessa forma, o multiletramento considera a realidade dos estudantes, sem hierarquizar o conhecimento, mas partindo do que para eles é familiar. Nesse contexto há uma mistura forte entre as culturas, que deixam de ter as fronteiras tão delimitadas.

Rojo (2012) aponta características específicas para os multiletramentos, que podem ser observadas na Figura 2 que segue:

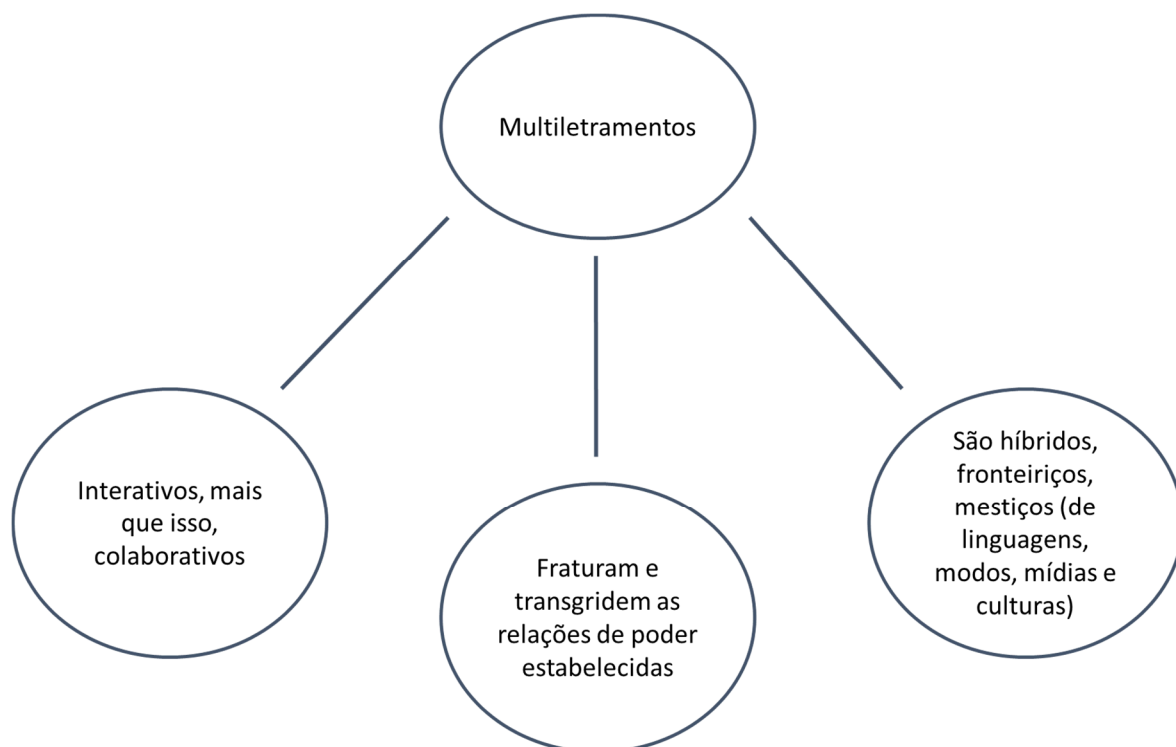


Figura 2. Características do Multiletramento
Adaptado de Rojo (2012, p. 23)

Nesse contexto, segundo Rojo (2012), os multiletramentos apresentam-se como interativos, pois permitem que haja uma interação com vários interlocutores e em vários níveis, diferente do que havia até então, em que a mídia era controlada de maneira que não permitia uma interação significativa, o interlocutor era apenas um receptor que recebia a informação e tinha uma interatividade mais controlada. As novas tecnologias proporcionaram uma abertura para a participação, gerando uma interatividade maior. Em relação às questões de poder estabelecidas, ao tornarem-se interativos e colaborativos, os multiletramentos não permitem que o controle da comunicação e informação esteja nas mãos de um pequeno grupo, já que todos os envolvidos podem participar do processo de produção. Assim, através dessa relação de interação entre os letramentos, eles tornam-se híbridos, pois deixam de ter características exclusivamente individuais e se misturam para formar um novo conceito.

Corroborando essa abordagem interativa, Kleiman (2014) elucida que o texto ou hipertexto, no letramento digital, são organizados de maneira que, tanto a linguagem verbal quanto a não verbal têm importância na significação, exigindo que o leitor defina o que ler e em qual ordem. Nesse sentido, o letramento digital é apontado novamente como interativo, na medida em que o leitor pode participar ativamente do processo de leitura.

De acordo com Dionísio et al (2014, p.41) o multiletramento consiste em

buscar desenvolver cognitivamente nossos alunos, uma vez que a nossa competência genérica se constrói e se atualiza através das linguagens que permeiam nossas formas de produzir textos. Assim, as práticas de multiletramentos devem ser entendidas como processos sociais que se interpõem em nossas rotinas diárias.

Nesse sentido, as práticas de multiletramentos são processos sociais na medida em que se constituem das diversidades culturais e de linguagens, que fazem parte de nossa sociedade. Dessa forma, os estudantes devem constantemente estar em contato com as práticas de multiletramentos, pois elas são construídas através das interações que fazemos diariamente.

1.4 Algumas características das TIC

1.4.1 Hipertextualidade

Dentre as várias definições de hipertexto utilizadas atualmente em diversas pesquisas, destaca-se a definição citada por Lévy (2010, p.33), que justifica que “tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos”. Nesse sentido, o hipertexto é caracterizado por essas ligações, que se conectam e formam uma rede de comunicação. Para o autor,

a metáfora do hipertexto dá conta da estrutura indefinidamente recursiva do sentido, pois já que ele conecta palavras e frases cujos significados remetem-se uns aos outros, dialogam e ecoam mutuamente para além da linearidade do discurso, um texto já é sempre um hipertexto, uma rede de associações. (LÉVY, 2010, p.73)

Nesse sentido, o próprio texto é pensado como um hipertexto, visto que dialoga com outros textos, conectando-se com outras ideias e significados. Esse conceito, que aborda a conexão entre os diversos textos, também pode ser observado na definição proposta por Santaella (2014, p. 212), que explica que o hipertexto é caracterizado por “nós ou pontos de intersecção que, ao serem clicados, remetem a conexões não lineares, compondo um percurso de leitura que salta de um ponto a outro de mensagens contidas em documentos distintos, mas interconectados”.

Segundo Dias (1999), a primeira ideia que temos em referência ao hipertexto é a não-linearidade, mas é importante lembrar que antes da informática já havia a possibilidade da leitura não-linear através de sumários, notas de rodapé, entre outros. Essas possibilidades de leitura não-linear nos textos escritos são experiências hipertextuais, pois permitem indicar outras leituras que quebram a linearidade comum dos textos impressos. O leitor tem a possibilidade de fazer outras leituras a partir de indicações próprias para o texto escrito.

Apesar do conceito de hipertextualidade ser utilizado para a linguagem digital, o hipertexto já era observado e utilizado de outras maneiras também no texto impresso, não sendo uma exclusividade atual.

De acordo com Koch (2007, p.25),

de forma bem simplificada, poder-se-ia dizer que o termo hipertexto designa uma escritura não-sequencial e não-linear, que se ramifica de modo a permitir ao leitor virtual o acesso praticamente ilimitado a outros textos, na medida em que procede a escolhas locais e sucessivas em tempo real.

Percebe-se que uma das características importantes do hipertexto é sua não-linearidade, em que são realizadas conexões variadas que podem ser retomadas ou encaminhadas para outros hipertextos. Apesar de haver a leitura não-linear antes do surgimento da informática, foi a partir dela que o conceito se popularizou. Nesse sentido, as definições explicam que o hipertexto tem como característica a interligação, através de conexões entre os documentos, em que um texto direciona para outro texto em suas diversas formas.

Marcuschi (2001) aponta que o hipertexto é um texto que se caracteriza por ser não linear; volátil; topográfico; fragmentário; de acessibilidade ilimitada; multissemiótico e interativo. Essas características podem ser observadas no Quadro 2:

Quadro 2. Características do hipertexto

| Caraterística | Descrição |
|--------------------------|---|
| Não linear | Possui flexibilidade através das ligações entre a rede; característica central. |
| Volátil | Estabilidade diferente dos textos impressos. |
| Topográfico | Não tem limites estabelecidos para ocorrer; não possui hierarquia e não é tópico. |
| Fragmentário | Possui ligações breves com retornos e fugas. |
| Acessibilidade ilimitada | Acessa diversas fontes e geralmente não tem limites referentes às possibilidades de ligações. |
| Multissemiótico | Possibilidade de integrar a linguagem verbal e não-verbal de forma simultânea. |
| Interativo | Possui a interconexão interativa, que permite uma simulação da interação real. |

Fonte: Adaptado de Marcuschi (2001)

Diante dessas características, nota-se que além de ser uma leitura não-linear, o hipertexto também adquire outras características. Devido ao espaço da internet, há a criação de outras linguagens, outros textos e por isso os espaços e produções acabam não adquirindo um limite específico, tornando-se híbridos.

Assim, o leitor de um hipertexto também necessitará de novas técnicas de leituras para que possa atingir seus objetivos de leitura de maneira efetiva. De acordo com Koch (2007, p. 30), o hiperleitor precisa de habilidade para “saber até onde ir e onde parar”, pois o hipertexto pode gerar inúmeros links que podem fazer o leitor se perder em sua leitura.

Com isso, é preciso habilidade para saber eleger o que é importante e reconhecer os limites da rede de conexões de acordo com suas intenções. De acordo com Marcuschi (2007), o hipertexto é um desafio para o ensino, visto como um ponto de chegada que ocasionará redefinição do Currículo, revisão e identificação de fontes. Desta forma, percebe-se o impacto que o hipertexto está causando na educação, e assim, é necessário pensar o quanto essa redefinição de Currículo modificará nossas concepções. Essa é uma questão muito delicada, pois vai de encontro as nossas teorias e práticas pensadas e utilizadas até então.

1.4.2 Interatividade

Em relação à Interatividade, Plaza (2003, p. 22) considera que é uma “simulação de interação”. Nesse sentido, a interatividade é vista como uma experiência de interação muito próxima do real e quanto mais próxima, mais interatividade haverá. Para Silva (1998), “não há como negar a interatividade do computador. Sua estrutura básica é a hipertextual e, como já foi visto, o hipertexto é por definição interativo”.

Assim, ao pensarmos em sua estrutura hipertextual, é possível perceber que, por menor que seja o grau, sempre será interativo, pois o usuário poderá sempre fazer intervenções e participar do processo, mas esse grau vai depender de quanta autonomia a pessoa terá em fazer suas escolhas.

Conforme explica Chartier (1994), no texto eletrônico, o leitor pode fazer muitas operações com o texto, seja através de observações, recomposição, etc., e além disso, pode tornar-se co-autor. A distinção entre leitor e autor que há nos textos impressos é extinta na realidade do texto eletrônico, pois o leitor passa a ser uma das vozes do texto a qualquer momento. No texto eletrônico, leitor e autor podem participar ativamente da construção dos textos.

Segundo Lévy (1999, p. 79), “a possibilidade de reapropriação e de recombinação material da mensagem por seu receptor é um parâmetro fundamental para avaliar o grau de interatividade”. Nesse sentido, quanto mais houver a possibilidade de apropriação, mais o usuário poderá ter uma experiência efetiva com a garantia da interatividade.

De acordo com Filho e Rodrigues (2007), conforme a experiência e atividade, tanto a interatividade quanto a complexidade de interação podem ser acentuadas e, com isso, pode haver vários tipos de interatividade.

Os autores citam três situações em que se atingem os níveis desejados de interatividade, conforme demonstrado no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3. Níveis desejáveis de interatividade

| Interatividade | Descrição |
|-----------------------|---|
| Exploratória | Exploração e busca de informações sobre aplicações, estruturas e operações. |
| Navegacional | Escolha de caminhos ou seleção de opções em um menu. |
| Operatória | Manipulação ativa de conteúdos para atingir um objetivo. |

Fonte: Adaptado de Filho e Rodrigues (2007)

Sendo assim, deve haver opções para a pessoa poder explorar o ambiente, poder escolher seus caminhos e manipular ativamente os conteúdos, levando em consideração suas intenções de uso. Nassar e Padovani (2011, p.161) definem a interatividade “como o grau em que os usuários de um sistema de informação digital podem influenciar/alterar a forma ou o conteúdo deste ambiente e compartilhar esse conteúdo com outros usuários por intermédio da interface”. Os autores explicam a classificação da interatividade através de três níveis divididos em baixa, média e alta interatividade de acordo com dois critérios que podem ser observados no Quadro 4 a seguir:

Quadro 4. Classificação da Interatividade

| Classificação | Baixa | Média | Alta |
|----------------------|--------------|--------------|---------------------------|
| Critérios | | | |
| Nível | [A-] | [A] | [A+] |
| Visibilidade | Restrita | Restrita | Total |
| Qualidade | Manipulação | Construção | Manipulação ou construção |

Fonte: Nassar e Padovani (2011)

De acordo com Nassar e Padovani (2011), a classificação tem como critérios a visibilidade das respostas podendo ser restrita ou total, e a qualidade das ações divididas em manipulação ou construção. A visibilidade relaciona-se com a resposta dos usuários; quando somente ele tem acesso, considera-se visibilidade restrita, e quando a resposta pode ser compartilhada, considera-se como visibilidade total. Em relação às qualidades das ações, a manipulação acontece quando as pessoas

somente fazem aquilo previsto pelo sistema; já a construção permite a criação de conteúdos.

Com base nessas qualidades, a interatividade permite que possamos participar do ambiente virtual através de escolhas que levarão a determinadas informações, atingindo o objetivo proposto de maneira efetiva.

Neto (2012, p.159) explica que:

Sem interatividade, teríamos somente mídias digitalizadas. Explorando os inúmeros caminhos abertos pela interatividade, estaremos de fato participando da construção de novos e mais eficientes recursos didáticos. Vale lembrar que a interatividade é mais do que poder navegar nos materiais multimídia: é uma nova relação entre as pessoas. Explorar as características interativas das novas tecnologias é utilizá-las como canais de comunicação aberta, ao mesmo tempo individualizada e socializada. Canais de dupla, ou de múltiplas vias.

Dessa maneira, percebe-se o quanto a interatividade é necessária em um ambiente virtual, pois permite a participação da pessoa na construção do conhecimento, tornando-a protagonista de sua aprendizagem.

1.4.2 Usabilidade

Segundo a ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (2011, p.3) usabilidade é definida como

medida em que um sistema, produto ou serviço pode ser usado por usuários específicos para se atingir objetivos específicos com eficácia, eficiência e satisfação, em um determinado contexto de uso.

Assim, a usabilidade pode ser entendida como o quanto determinado produto ou serviço tem condições adequadas para ser utilizado, considerando as experiências positivas que o usuário terá ao utilizá-lo.

Conforme explicam Nielsen e Loranger (2007, p. 16),

a usabilidade é um atributo de qualidade relacionado à facilidade de uso de algo. Mais especificamente, refere-se à rapidez com que os usuários podem aprender a usar alguma coisa, a eficiência deles ao usá-la, o quanto lembram daquilo, seu grau de propensão a erros e o quanto gostam de utilizá-la.

Nesse contexto, o usuário deve conseguir navegar facilmente pelo site com o mínimo de erros possíveis, sem dificuldades para se localizar no ambiente,

conseguindo atingir seus objetivos de forma rápida e facilitada. A usabilidade deve considerar o público a que se destina determinado produto, pois não há como generalizar um produto para todos os públicos.

Segundo Bortolás e Fialho (2011, p. 53), a usabilidade “é o conceito que assegura que os produtos são fáceis, eficientes e agradáveis de usar, sempre do ponto de vista do usuário”. Assim, o usuário tem que conseguir utilizar facilmente, de maneira que haja satisfação durante a utilização. O usuário tem de se sentir à vontade, sem ter que recorrer aos campos de ajuda, pois quanto mais agradável o ambiente digital for, mais facilmente ele retornará e se apropriará das informações do ambiente.

De acordo com a ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (2011), a importância dos componentes da usabilidade depende do contexto de uso e dos propósitos, assim não há uma regra definida das medidas de usabilidade, porém ela pontua a necessidade de se ter pelo menos uma medida de eficácia, eficiência e satisfação.

Dessa forma esses conceitos são apresentados como:

- Eficácia: medidas de eficácia relacionam os objetivos ou subobjetivos do usuário à exatidão e completude com que estes objetivos podem ser alcançados; [...]
- Eficiência: medidas de eficiência relacionam o nível de eficácia alcançado ao consumo de recursos. Recursos relevantes podem incluir esforço mental ou físico, tempo, custos materiais ou financeiros; [...]
- Satisfação: a satisfação mede a extensão em que os usuários estão livres de desconforto e suas atitudes com respeito ao uso do produto. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (2011, p.6).

A esse respeito, Pádua (2012) explica que a usabilidade está sempre relacionada a um contexto de uso; adequação às atividades que se pretende fazer; ao tipo de pessoa que geralmente utiliza o produto e também ao ambiente de utilização. Nesse sentido, o ambiente virtual é pensado para satisfazer os anseios de determinado público, em determinado contexto.

Com isso, deve-se proporcionar ao usuário um ambiente que seja fácil de utilizar e chegar aos objetivos de maneira satisfatória, sem induções a erros ou dificuldades de localização de informações. A partir disso, a usabilidade vai auxiliar a definir se o site é adequado para a pessoa e gerar o retorno e a fidelização.

De acordo com Santos (2008, p.12),

hoje em dia, sempre quando os usuários precisam encontrar algo na web que não conhecem, na maioria das vezes optam por encontrar o que necessitam através de sistemas de busca, os quais naturalmente fornecem ao usuário uma lista de concorrentes entre si. O que difere um site do outro, além de ter o conteúdo desejado pelo usuário, é ter uma boa visibilidade desse conteúdo e ser fácil de navegar sobre ele, ou seja, a diferença entre eles é a usabilidade.

Portanto, observa-se que a usabilidade é importante para a escolha dos sites, pois o usuário vai optar por aquilo que mais lhe proporcionar um retorno, através de qualidades que a usabilidade possa oferecer.

Nesse contexto, percebe-se que a usabilidade pode ser um diferencial para os *sites*, pois a qualidade na usabilidade, poderá gerar a satisfação durante a visita à página acessada e assim, promover o retorno das pessoas.

CAPÍTULO 2: RECURSOS TECNOLÓGICOS DIGITAIS E PLATAFORMAS ONLINE

Este capítulo tem por objetivo abordar os conceitos sobre recursos tecnológicos digitais e plataformas online, que constituirão a análise desta pesquisa.

2.1 Recursos tecnológicos digitais

Os recursos tecnológicos digitais estão presentes em nosso cotidiano e nos auxiliam nas diversas tarefas diárias. A sociedade atual está em constante contato com os mais diversos recursos e, com isso, as crianças e adolescentes fazem uso constante dessa variedade tecnológica. De acordo com Oliveira, no prelo,

um recurso tecnológico é um meio de que se vale a tecnologia para cumprir o seu propósito. Os recursos tecnológicos podem ser tangíveis (como um computador, uma impressora ou outra máquina) ou intangíveis (um sistema, uma aplicação virtual). Um editor de texto, por exemplo, é uma ferramenta tecnológica que se vale de vários recursos para cumprir seu objetivo (editar textos).

A partir desse uso constante dos recursos tecnológicos digitais, é comum que ele passe a fazer parte também da realidade escolar, pois os estudantes se reconhecem nas atividades e recursos que eles já utilizam fora da escola.

Os recursos tecnológicos digitais podem ser protegidos pela Lei dos Direitos Autorais ou possuir licença aberta. Conforme esclarece Santana (2012, p.140),

quando o material é licenciado de maneira fechada, sob a frase “todos os direitos reservados”, não pode ser utilizado para qualquer finalidade, nem gerar novos usos, ou ser remixado em novos produtos, ou ser distribuído para ter seu acesso ampliado.

Assim, os recursos protegidos pela Lei dos Direitos Autorais não podem ser modificados ou distribuídos de maneira livre, garantindo ao autor os direitos de propriedade sobre o objeto em questão. O artigo 29 da Lei sobre Direitos Autorais prevê a autorização prévia do autor tanto para reprodução, como para edição, adaptação, inclusão em produção audiovisual, entre outros (BRASIL, 1998).

Os recursos educacionais com licença aberta são mais flexíveis e permitem uma maior liberdade de utilização. Para tanto, são protegidos por uma licença de direito autoral livre, como por exemplo, a licença Creative Commons, em que o autor

decide o tipo de liberdade que determinado objeto terá. De acordo com o site da Universidade de Brasília (2016) “Creative Commons é uma entidade, sem fins lucrativos, criada para permitir maior flexibilidade na utilização de obras protegidas por direitos autorais”.

Segundo Santos (2012, p. 81), os Recursos Educacionais Abertos – REA-, são “materiais educacionais e de pesquisa, em vários formatos e mídias, que estejam em domínio público ou sob uma licença aberta”.

De acordo com Pretto (2012, p.104), os REA são uma oportunidade que podem

possibilitar que professores e alunos possam, efetivamente, apropriando-se dos recursos oferecidos pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, em rede, ser produtores de conhecimentos e culturas, aqui, de forma insistente, escrita e valorizadas em seu plural pleno.

Nesse sentido, os REA permitem uma liberdade maior aos professores e estudantes que podem utilizá-los ou até mesmo recriá-los de acordo com sua realidade local e suas necessidades para determinadas aulas. Com isso, passam a ser produtores de conhecimento e participantes ativos do processo de ensino e aprendizagem.

Para Proença (2014, p. 6), a utilização de recursos educacionais digitais permite “a criação de ambientes centrados no aluno, dinâmicos, inovadores e motivadores, que proporcionam o desenvolvimento de competências essenciais para a preparação do aluno para a vida ativa”. Porém, é necessário saber utilizar esses recursos e isso requer atitudes diferenciadas tanto dos professores quanto dos próprios estudantes.

Segundo Proença (2014), ter contato com o conteúdo não é a mesma coisa que aprender, pois a aprendizagem é dinâmica e depende das ações das pessoas envolvidas, seja o professor como um moderador, e o aluno como um ser participativo e proativo. Nesse sentido, o recurso sozinho não proporciona a aprendizagem, mas sim, a soma de diversos fatores que auxilia esse processo e isso inclui desde a seleção do conteúdo pelo professor, até a própria participação dos estudantes que são capazes de construir seus saberes através da reflexão e ação.

Com isso, observa-se a importância da escolha dos recursos que serão utilizados em cada aula, pois o professor necessita integrá-lo ao conteúdo, o que nem sempre é uma tarefa fácil, pois muitos recursos encontrados são limitados. Assim, é

importante que haja um local específico para que os professores possam buscar os diversos recursos digitais, com informações que ajudem em suas escolhas.

Os recursos digitais podem ser muito úteis para o processo de aprendizagem, porém o professor deve estar preparado para fazer as escolhas, priorizando a qualidade do recurso para a aula, de acordo com sua proposta. Esse é um caminho que deve ser ensinado, pois grande parte dos professores não teve essa vivência no ensino superior. De acordo com Ramos, Teodoro e Ferreira (2011, p.32),

Um aspecto fundamental para a integração das tecnologias na escola é igualmente um melhor uso educativo dos recursos digitais existentes, ajudando os professores a adquirir competências na seleção criteriosa dos recursos em função do modelo de aprendizagem e do valor acrescentado decorrente do uso do recurso para os alunos. Neste sentido, seria fundamental promover a formação contínua dos professores, a avaliação das propostas de trabalho educativo desenvolvidas, bem como a investigação acerca do impacto destas propostas, na escola.

Segundo Ramos, Teodoro e Ferreira (2011), são necessários instrumentos e conceitos que possibilitem a distinção entre os diversos recursos disponíveis, que permitam perceber aqueles com características que possam efetivamente contribuir para a inovação na educação e assim dispor de funcionalidades para melhorar a aprendizagem. Para isso, o professor necessita aprender a reconhecer a qualidade dos recursos digitais e assim utilizar de maneira adequada em sua aula, não como uma ilustração do tema, mas como parte integrante do conteúdo.

Ramos, Teodoro e Ferreira (2011) apontam que, ao transmitir informações importantes, a organização e classificação dos recursos digitais auxiliam os professores. Com isso, os professores podem identificar e selecionar os recursos de acordo com as suas necessidades para determinado conteúdo. Essa organização permite ao professor localizar recursos adequados em um determinado lugar, o que proporciona uma economia de tempo, que pode auxiliar no preparo das aulas.

2.2 Plataformas online

Os inúmeros recursos tecnológicos digitais estão espalhados pela internet em diversos endereços. Os professores que utilizam as TIC em suas aulas têm que encontrar o recurso específico através dos sites de busca, o que nem sempre

é fácil e rápido. Essa busca nem sempre é precisa, pois os buscadores vão direcionar para inúmeros sites com informações semelhantes ao que foi buscado.

Com isso, surge a necessidade de locais que possam integrar esses recursos e assim disponibilizá-los em um único ambiente. Segundo Silva, Café e Catapan (2010, p. 101), “um repositório é um sistema de armazenamento de objetos digitais, visando a sua manutenção, a seu gerenciamento e provimento de acesso apropriado. Os repositórios digitais dividem-se em temáticos e institucionais”. Esses repositórios possibilitam então a organização de recursos em um único ambiente, seja por temas específicos e de interesses comuns, ou por determinadas instituições. Porém, alguns autores pontuam que os repositórios podem ir além de apenas ser um espaço de armazenamento.

Segundo Martins et al (2008, p. 1),

Repositórios digitais são coleções de informação digital, que podem ser construídas de diferentes formas e com diferentes propósitos. Podem ser colaborativos e com um controlo suave dos conteúdos e da autoridade dos documentos, tal como as dirigidas para o público em geral (a Wikipedia é um exemplo). Mas podem, também, ter um alto nível de controlo e ser concebidas para promover a literacia e uma aprendizagem responsável, dirigidos a públicos específicos de utilizadores, como, por exemplo, os estudantes.

Sendo assim, uma plataforma que reúne os diversos recursos torna-se uma ferramenta facilitadora para que os professores possam localizar os recursos mais precisamente, e também promover a aprendizagem. A partir dessa funcionalidade, as plataformas online podem ser um instrumento para as escolas, na medida em que se tornam um ambiente de aprendizagem.

Schwarzelmüller e Ornellas (2006, p.2) apontam que ambientes de aprendizagem “são locais distribuídos no ciberespaço que servem de instrumentos mediadores de aprendizagem; são sites, fóruns de discussões, plataformas de ensino à distância que armazenam o conhecimento, permitindo que todos interajam com ele”. Assim um ambiente de aprendizagem é visto com um espaço virtual disponibilizado para a mediação da aprendizagem.

Segundo Franciosi, Medeiros e Cola (2003), o maior objetivo dos ambientes de aprendizagem é potencializar a interação entre os integrantes de um grupo para que haja compartilhamento de ações e que todos possam participar ensinando e aprendendo.

De acordo com Valentini e Soares (2010, p.16),

a expressão “ambiente virtual de aprendizagem” está relacionada ao desenvolvimento de condições, estratégias e intervenções de aprendizagem num espaço virtual na Web, organizado de tal forma que propicie a construção de conceitos, por meio da interação entre alunos, professores e objeto de conhecimento.

Para Valentini e Soares (2010), ainda que o ambiente virtual esteja frequentemente relacionado à educação a distância, é cada vez mais comum utilizá-lo com suporte para o ensino presencial. Alguns ambientes são organizados para dar apoio aos estudantes, que podem rever o conteúdo fora da sala de aula através do ambiente. Nesse sentido, ambientes virtuais de aprendizagem podem ser um complemento para as aulas tradicionais, pois proporcionam um espaço virtual em que os estudantes podem se apoiar em qualquer momento e lugar.

Valentini e Soares (2010, p.88) explicam que “a mudança não está na tecnologia em si, mas nas diferentes possibilidades de mediação e de comunicação que ela pode operar”. Assim, pontuam a importância da alteração do papel de professores e estudantes, bem como a promoção de um ensino com foco na aprendizagem. A tecnologia pode ser uma ferramenta de mudanças, porém depende das práticas educacionais organizadas e não simplesmente do equipamento. Se não houver a consciência dessas possibilidades, todo investimento em tecnologia será desnecessário, pois não atenderá as demandas educacionais.

A tecnologia sozinha não contribui para uma melhor aprendizagem, é preciso compreender a necessidade de estratégias para sua utilização em sala de aula. Para que isso ocorra há a necessidade de mudança nas formas de fazer e pensar a educação, bem como garantir boa formação para os professores, pois sozinhos não conseguirão realizar as práticas adequadas.

Alguns professores podem até conseguir algum resultado em práticas isoladas, porém para uma aprendizagem efetiva e coletiva, tem que haver uma mudança geral. Com isso, as plataformas online precisam ser entendidas e estudadas para que haja uma inserção prática, em que professores e estudantes possam compreendê-las e utilizá-las de maneira que contribuam com a aprendizagem.

Zambrano e Villalobos (2013, p. 75) afirmam que

El solo hecho de contar con una moderna y amigable plataforma virtual no es garantía alguna de efectividad y calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje pues los entornos virtuales por si mismos no han podido ni podrán reemplazar la labor del profesor. No obstante, puede ser una herramienta beneficiosa cuando el docente decide ingresarla conscientemente en sus prácticas, pues no solo permite la transmisión pasiva de información sino que también se pueden generar a través de ellas actividades didácticas que potencien la formación presencial. Y más aún, en algunos casos que fomenten el trabajo autónomo y regulado de los estudiantes.

Através das plataformas online, os professores podem potencializar as aulas presenciais, desde que realizem uma efetiva integração em suas aulas, e para isso é preciso conhecer a ferramenta para utilizá-la adequadamente. A plataforma sozinha não é sinônimo de qualidade e o diferencial para o processo de aprendizagem é como essa plataforma vai ser utilizada no processo. Conforme explica Moran (2003), “com a educação online os papéis do professor se multiplicam, diferenciam-se e complementam-se, exigindo uma grande capacidade de adaptação e criatividade diante de novas situações, propostas, atividades”.

As plataformas online permitem complementar as aulas através da disponibilização de conteúdos que podem ser acessados em qualquer horário e qualquer lugar. Além disso, os recursos estão concentrados em um único espaço. Essas características podem auxiliar os professores, que podem utilizar as plataformas como um importante facilitador para ser utilizado em suas aulas, porém é necessário que as plataformas estejam adequadas às necessidades deles, com recursos suficientes e adequados.

CAPÍTULO 3: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo apresenta os resultados e discussões sobre a pesquisa. Inicia-se com a definição sobre a plataforma Currículo+. Na sequência, apresenta a análise da plataforma baseada no referencial teórico, analisando as características hipertextualidade, interatividade e usabilidade. Por fim, o capítulo apresenta a análise dos recursos digitais presentes na plataforma.

3.1 A plataforma Currículo+

Currículo+ é uma plataforma online que reúne diversos recursos digitais e abrange todas as disciplinas de acordo com os conteúdos do Currículo do Estado de São Paulo. Os recursos disponíveis na plataforma são sugeridos pelos próprios professores da rede estadual, os Assistentes de Seleção de Conteúdo Digital, porém qualquer pessoa pode recomendar conteúdos para serem inseridos na plataforma. Assim, o trabalho colaborativo mostra-se presente, pois os conteúdos são indicados pelos próprios usuários, inclusive pelos estudantes, que também podem recomendar recursos que possam contribuir para a aprendizagem.

De acordo com São Paulo (2016) os objetivos dessa plataforma são:

- oferecer aos professores recursos pedagógicos digitais, articulados com o Currículo, assim como formação e orientação para implementação, para tornar as aulas mais contextualizadas, significativas, interativas e personalizadas;
- disponibilizar ao aluno recursos digitais para reforçar, recuperar ou complementar seus estudos, dentro ou fora da escola.

Desse modo, a plataforma visa a ser um recurso tanto para professores, que podem complementar suas aulas, quanto para os estudantes, que podem acessar o conteúdo fora da escola e assim rever conteúdos trabalhados, tirar dúvidas, ou reforçar informações. O acesso é gratuito e não depende de cadastro para sua utilização, o que facilita para que qualquer pessoa, mesmo que não pertença à rede estadual, também possa utilizar os recursos indicados na plataforma. Os conteúdos sugeridos, antes de serem publicados na plataforma, passam por uma avaliação que demanda alguns critérios, observados a seguir:

Robustez – isenção de erros de funcionamento ou baixa qualidade audiovisual;

Emprego de imagens – não devem servir apenas para decorar a página, mas ilustrar conceitos e explicações;

Portabilidade – deve funcionar com os sistemas operacionais Linux e Windows;

Conteúdo – correto, articulado com o Currículo do Estado de São Paulo e devem estar de acordo com a legislação em vigor; (SÃO PAULO, 2016)

Os professores Assistentes de Seleção de Conteúdo Digital são os responsáveis por realizar essa avaliação que visa à articulação do conteúdo com o Currículo do Estado de São Paulo. Qualquer pessoa pode enviar uma sugestão de recurso para que eles, que ficarão responsáveis em observar se atende esses critérios, bem como, se atende a Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

Apesar dessa avaliação pelos professores, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo atenta para o fato de que esses conteúdos digitais podem estar hospedados em sites diversos que passam por constantes atualizações e assim podem ocorrer erros ou desrespeito à legislação. Sendo assim, qualquer inadequação deve ser encaminhada para o *email* disponível na plataforma, para que dali possa ser excluída.

3.2 Análise da plataforma

A análise da plataforma Currículo+ ocorreu através da verificação qualitativa das características de Hipertextualidade, Interatividade e Usabilidade, conforme abordado no referencial teórico, considerando suas principais características, de acordo com os autores relacionados no Quadro 05.

Quadro 5: Principais características da Hipertextualidade, Interatividade e Usabilidade.

| Conceito | Características |
|-------------------|---|
| Hipertextualidade | Levy (2010): conjunto de nós ligados por conexões; Santaella (2014): nós ou pontos de intersecção que levam a conexões não lineares; Marcuschi (2001): não linearidade: característica central. |
| Interatividade | Nassar e Padovani (2011): a visibilidade - resposta dos usuários, quando somente ele tem acesso ou se a informação pode ser compartilhada. Em relação à qualidade das ações, a manipulação acontece quando as pessoas somente fazem aquilo previsto pelo sistema, já a construção permite a criação de conteúdos. |
| Usabilidade | ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (2011): componentes para a usabilidade: eficácia, eficiência e satisfação. |

Fonte: Elaborado pelo Autor, com base em Levy (2010); Santaella (2014); Marcuschi (2001); Nassar e Padovani (2011) e ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (2011).

3.2.1 Página inicial

A página inicial da plataforma Currículo+ oferece três critérios de busca sendo eles: a) Nível de ensino e Disciplina; b) Tipo de mídia; e c) Palavra-chave.

Essas opções de busca são demonstradas de forma mais clara nas indicações da Figura 3.



Figura 3. Página inicial da plataforma Currículo+
Fonte: São Paulo (2016)

Se a escolha for realizada por “Tipo de mídia”, a página direciona para a busca daquela mídia em todas as disciplinas. Por exemplo, se escolhermos “Jogo”, o direcionamento é feito para a busca de todos os jogos que estão disponíveis na plataforma, independente da disciplina.

Se a escolha for feita por “palavra-chave”, a página direciona para todos os recursos que contenham aquela palavra específica.

Se a opção for por “Nível de ensino e Disciplina”, ao clicar no ícone “buscar”, a plataforma oferece possibilidade de delimitar as buscas por nível de ensino, disciplina, tema curricular, tipo de mídia, ano/série e modalidade de ensino. Essa delimitação facilita o percurso do leitor, porque são inúmeros recursos digitais disponíveis para todas as disciplinas e de diversos tipos. Se não houvesse essa delimitação, a pessoa ficaria desorientada e dificilmente chegaria ao seu objetivo sem perder muito tempo. Isso, conseqüentemente, geraria um desinteresse em continuar utilizando a plataforma.

Logo abaixo da busca por nível de ensino, a plataforma oferece a conexão com outras plataformas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que também foram criadas para auxiliar os estudantes da rede estadual. Pode-se observar a disponibilidade da Web série vídeoaulas+, que direciona para o site *youtube*. O ícone Modalidade de Ensino e Temas transversais está em construção, mas observa-se que a proposta é apresentar e selecionar recursos específicos para essas áreas. O ícone Recursos para criar, disponibiliza recursos que podem auxiliar os professores e estudantes a construírem seus próprios recursos.

O ícone Aventuras Currículo+, direciona para uma plataforma organizada para auxiliar no reforço de conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Essa plataforma é de acesso limitado para uso dos estudantes da rede estadual de São Paulo e para realizar o acesso é necessário preencher um cadastro com os dados do Registro do Aluno, diferente da plataforma Currículo+, que é aberta para a utilização sem a necessidade de fazer *Login*.

Para esta pesquisa, foram considerados os conteúdos que abordam o ensino fundamental e médio, limitando-se ao ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, o filtro utilizado na plataforma foi pelo critério de Nível de ensino e disciplina, sendo selecionada a opção Língua Portuguesa.

Essa busca resultou em diversos recursos digitais, sendo eles: áudios, aulas digitais, infográficos, jogos, livro digitais, mapa, simuladores, *softwares* e vídeos, conforme demonstrado no Quadro 6.

Quadro 6. Tipos de mídia referentes à disciplina de Língua Portuguesa disponíveis na plataforma Currículo+

| Tipo de mídia | Ensino fundamental: Anos iniciais (1º ao 5º ano) | Ensino fundamental: Anos finais (6º ao 9º ano) | Ensino Médio (1ª a 3ª série) |
|---------------|--|--|---------------------------------|
| Áudio | 9 | 105 | 97 |
| Aula digital | 0 | 3 | 7 |
| Infográfico | 1 | 8 | 10 |
| Jogo | 49 | 24 | 33 |
| Livro digital | 4 | 0 | 1 |
| Mapa | 0 | 1 | 1 |
| Simulador | 4 | 1 | 3 |
| Software | 0 | 0 | 0 |
| Vídeo | 48 | 68 | 46 |

Fonte: São Paulo (2016).

De acordo com o levantamento apresentado no Quadro 6, pode-se observar que, para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano), a maioria dos recursos disponíveis são jogos, seguidos pelas mídias vídeo e áudio. Já para os Anos Finais (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1ª a 3ª série), a maioria dos recursos são áudios, seguidos pelas mídias Vídeo e Jogo.

A plataforma não possui indicação de *Softwares* e apresenta pouca indicação de simuladores, mapas, infográficos e outros recursos que poderiam ser elementos diferenciais para a aprendizagem.

É importante citar que os números apresentados se referem à consulta realizada no dia 07 de fevereiro de 2016, pois os dados são dinâmicos e se alteram de acordo com as indicações de materiais aceitas.

3.3 A Hipertextualidade na plataforma

A página inicial apresenta quais os recursos que poderemos encontrar ao acessar a página, através de mecanismos de buscas, o que facilita o processo de

navegação. Quem está acessando o site pode ter experiências diversas, de acordo com as escolhas que fizer. Cada escolha permite novas escolhas, confirmando a definição de hipertexto proposta por Lévy (2010), que indica essas conexões através de uma rede de associações, bem como com a explicação de Santaella (2014), que afirma que o hipertexto se caracteriza por “nós”, quando são clicados, leva-nos a outras conexões não lineares.

A análise vai abordar três itens da página inicial, conforme indicados na Figura 4, para avaliar se eles possibilitam o contato com hipertextos. Esses itens estão identificados pelas letras A, B e C, porém a análise tem como foco os ícones apresentados pela letra C, que se relacionam exclusivamente aos recursos digitais.

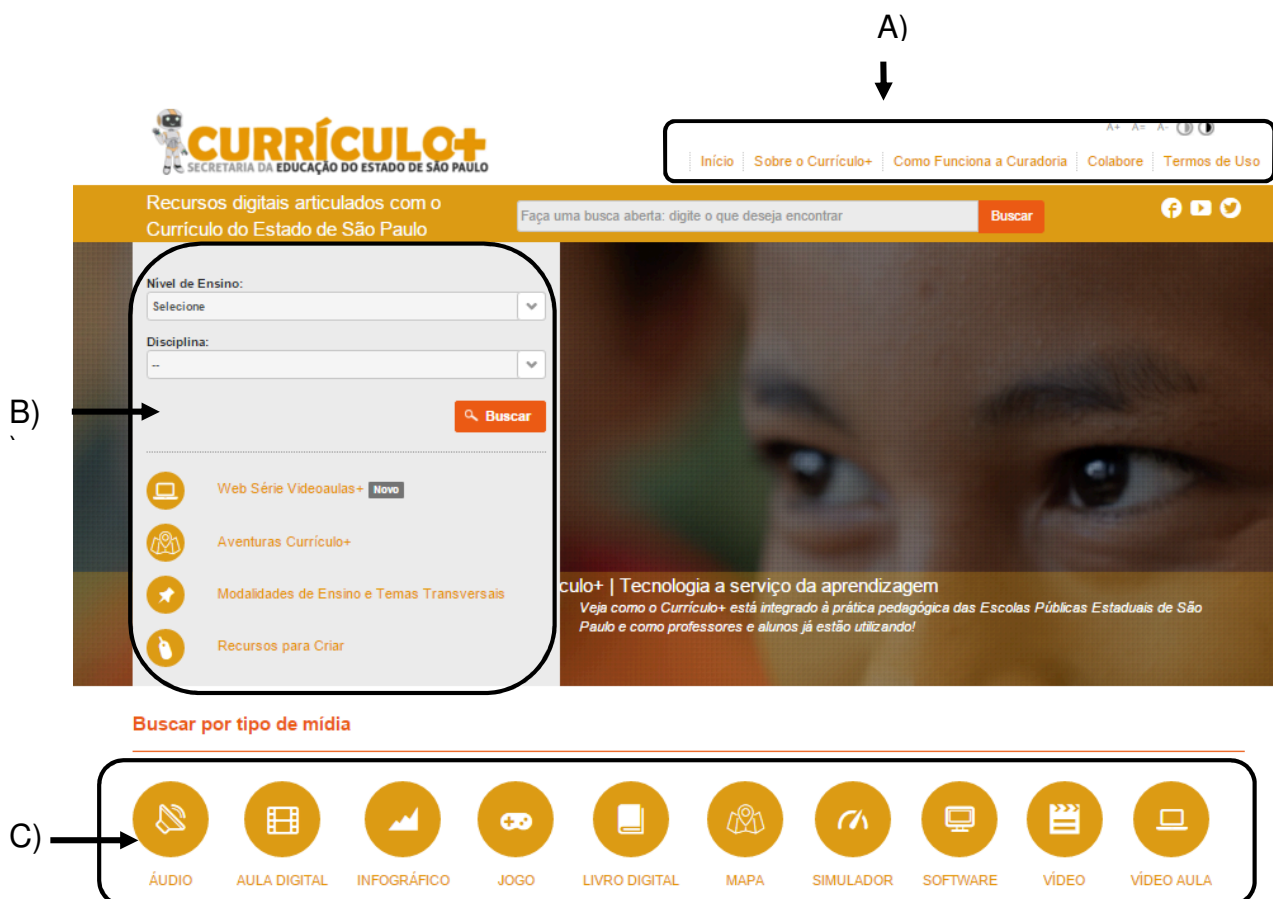


Figura 4. Hipertextualidade na página inicial da plataforma Currículo+
Fonte: São Paulo (2016).

3.3.1 Item A: apresentação da plataforma

Os ícones indicados pela letra A fazem uma introdução à plataforma, através de uma apresentação, explicação sobre como funciona a indicação de novos conteúdos;

também realiza um incentivo para novas colaborações e apresentação sobre os termos de uso. Nesse item, a pessoa vai encontrar informações necessárias para compreender e utilizar melhor a plataforma. Alguns dos ícones observados apresentam outros hipertextos conectando-se a outras informações que abordam o mesmo tema.

3.3.2 Item B: busca por nível de ensino e disciplina e plataformas relacionadas

- **Busca por nível de ensino e disciplina:** a pesquisa foi limitada em “aulas digitais” pertencentes à disciplina de “Língua Portuguesa – Ensino Médio”. As escolhas e os textos não acontecem de forma linear e dependem exclusivamente da seleção da pessoa que está acessando a plataforma, pois as conexões vão sendo guiadas por ela mesma através dos hiperlinks.

De acordo com Koch (2007, p.30),

Do ponto de vista da leitura, perceber o que é relevante vai depender em muito da habilidade do hiperleitor não só de seguir as pistas que lhe são oferecidas, como de saber até onde ir e onde parar. Além disso, cumpre-lhe, como acabamos de dizer, ter sempre em mente o tópico, o objetivo da leitura e o problema a ser resolvido, ou seja, buscar no hipertexto as informações, as opiniões, os argumentos relevantes para a sua mais adequada solução.

Nesse sentido, a leitura em um ambiente digital depende da percepção do que é relevante, visto que há muita informação disponível; então, o hiperleitor tem que estar preparado para saber o que quer e como chegar a esse resultado, sabendo atingir os objetivos a que ele se propôs, sabendo distinguir o que é relevante.

Ao delimitar a busca para aulas digitais de Língua Portuguesa e Ensino Médio, a plataforma direcionou para a escolha das aulas digitais, disponibilizando apenas sete opções de aulas. Cada item é acompanhado por uma ficha técnica que pode ser acessada para direcionar melhor o leitor quanto ao conteúdo da aula.

Essa Ficha técnica é acessada através de um *hiperlink*, conforme observado na Figura 5 a seguir:



Figura 5. Visualizar Ficha técnica do recurso digital na plataforma Currículo+
Fonte: São Paulo (2016).

Ao fazer a escolha, clicando no ícone “acessar ficha técnica”, há o direcionamento para o interior da ficha, que disponibiliza várias informações para auxiliar o leitor sobre o recurso selecionado. Essa ficha possibilita conhecer melhor o recurso, sem a necessidade de ter que acessar cada um deles para conseguir aquele de acordo com nossos objetivos. Assim, essa ficha facilita a busca e otimiza o tempo do leitor, pois apresenta o recurso de maneira breve.

Nessa área observada, há a possibilidade de estar em contato com um outro hipertexto que é a própria aula digital analisada. Também há outras possibilidades de contato com o hipertexto nos ícones para indicar algum erro observado no recurso, ou para o compartilhamento do recurso nas redes sociais.

Essa ficha técnica dispõe de vários conteúdos, conforme pode ser observado na Figura 6, que apresenta:

Recursos digitais articulados com o Currículo do Estado de São Paulo

Faça uma busca aberta: digite o que deseja encontrar **Buscar**

Veja os **Termos de Uso** do Currículo+ para que tenha uma navegação segura e em consonância com as diretrizes da Plataforma. [voltar para página inicial](#)

AULA DIGITAL

Publicado: 09 | DEZ | 2013

Tecer, tecido, texto, língua: unidade e variedade, e linguagem dos grupos

Software com aula digital de curso de Língua Portuguesa. Apresenta análise de fragmento do livro "Sobre o tempo" de Norbert Elias e da canção "Rua Ramalhetes" de Tavito e Ney Azambuja e o uso de expressões populares em redação. Além disso, explicar os conceitos de texto e língua, esta sendo dividida em noções de unidade e noções de variedade.

Onde encontrar? <http://ensinomediodigital.fgv.br/disciplinas/portugues/curso1/aula2/curso.aspx?id=2&idc=1&idarea=1&title=Literatura,%20Portugu%C3%AAs%20e%20Reda%C3%A7%C3%A3o%20-%20Curso%201%20-%20Aula+2+-+Tecer%2c+tecido%2c+texto%2c+l%C3%EDngua%3a+unidade+e+variedade%2c+linguagem+dos+grupos>

Atenção: esta sugestão restringe-se ao conteúdo indicado no link/URL e ao resumo do objeto desta ficha técnica. Outros conteúdos, propagandas ou peças publicitárias presentes no site original de acesso ao conteúdo sugerido não fazem parte da sugestão desta ficha técnica. O eventual acesso de outros conteúdos no site original está sob total responsabilidade do usuário. Antes de utilizar o conteúdo digital com alunos, acesse e conheça-o para certificar-se de que atende aos objetivos pedagógicos esperados.

Sugerido por: Professor Luiz Eduardo Divino da Fonseca - Diretoria de Ensino de São Carlos

ADICIONAR AOS FAVORITOS **REPORTE UM ERRO**

Tags: linguagem e sociedade, produção de texto, gêneros discursivos

CONTEÚDOS RELACIONADOS: Arte, Classificação das plantas

Metadados:

- Nível de Ensino:** Ensino Médio (1ª a 3ª série)
- Disciplina:** Português
- Tema Curricular:** Análise e reflexão sobre a língua, Funcionamento da língua, Leitura e expressão escrita.
- Ano/Série:** 1ª série EM
- Produzido por:** FGV, Ensino Médio Digital
- Licença de uso:** Acesso Gratuito - Protegido nos termos da Lei de Direitos Autorais
- Acessibilidade:** Acessível para deficiência auditiva
- Idioma:** Português
- Produzido pelo professor**

0 Comentários

Deixe seu comentário!

Nome:

Email:

Mensagem:

ENVIAR COMENTÁRIO

Figura 6. Apresentação de uma Ficha técnica de recursos digitais na Plataforma Currículo+
Fonte: São Paulo (2016).

Relação de conteúdos apresentados:

- a) um resumo dos conteúdos das aulas;
- b) o *link* disponível para acessar o recurso digital;

- c) os níveis de ensino que o recurso abrange como Ensino Fundamental – séries iniciais ou finais e Ensino Médio;
- d) a disciplina;
- e) o tema de cada aula;
- f) a série indicada para aquela determinada aula;
- g) quem produziu o recurso digital;
- h) ficha que disponibiliza as licenças de uso: se o recurso é de acesso livre e aberto (pode ser modificado) ou protegido pela lei dos Direitos autorais;
- i) outro item é referente à acessibilidade do recurso digital, que disponibiliza a informação sobre a possibilidade de o recurso atender algum tipo de deficiência (no exemplo observado, o recurso é apto para pessoas portadoras de deficiência auditiva);
- j) o idioma referente ao recurso digital;
- k) quem sugeriu o recurso digital;
- l) possibilidade de adicionar o recurso aos favoritos, como enviar alguma informação sobre erro;
- m) ícones que relacionam a plataforma digital com as redes sociais, onde há a possibilidade de curtir ou compartilhar pelo *Facebook*, bem como compartilhar pelo *Twitter* ou *Google+*;
- n) item que disponibiliza a possibilidade de inserir um comentário sobre o recurso digital.

Essas descrições são resultados do acesso ao 1º hiperlink “Ficha técnica”. Ao observar todas as indicações, pode-se verificar que somente as letras “b”, “l” e “m” indicam outro *hiperlink*. A letra “b” direciona para a aula digital e assim proporciona o contato com um novo texto, a letra “l” possibilita o *hiperlink* para registrar algum erro percebido e a letra “m” gera um *hiperlink* para a rede social escolhida.

- **Buscas e plataformas relacionadas:** Os ícones apresentados pela letra B representam a busca por nível de ensino (Ensino fundamental – anos iniciais e finais, e Ensino Médio) e disciplina. Também apresentam outras plataformas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, bem como recursos para criar novos objetos e a busca por modalidades de ensino e temas transversais.

Todos os itens proporcionam novos hipertextos, de acordo com a escolha feita pela pessoa.

3.3.3 Item C: buscas por tipo de mídia

Os ícones apresentados pela letra C são exclusivos para o direcionamento por tipo de mídia, que podem ser: áudio, aula, infográfico, jogo, livro digital, mapa, simulador, *software*, vídeo e vídeo-aula.

No ícone “buscas por tipo de mídia”, como exemplo, foi selecionada a opção de busca por “aula digital”, que encaminha para uma página em que se pode escolher a aula que quiser. As aulas digitais estão disponíveis para todas as disciplinas, então é necessário abrir várias páginas para localizar alguma aula específica, conforme pode ser observado na Figura 7.

Figura 7. Busca por Aula Digital - Plataforma Currículo+
Fonte: São Paulo (2016)

Nesse exemplo, observa-se que as aulas apresentadas são de diversos temas e disciplinas, o que dificulta a localização de aulas mais específicas, pois não há a oportunidade de escolher somente pelas aulas digitais de Língua Portuguesa.

A análise da característica de Hipertextualidade evidenciou que a plataforma proporciona acesso a outras conexões. Na página inicial, há diversas possibilidades de busca que levam a outros hipertextos. Ao fazer as escolhas, alguns campos apresentaram-se mais limitados apontando poucas conexões, porém grande parte direciona a outros hipertextos, inclusive para sites externos.

Desse modo, o resultado preliminar indica que a página inicial permite o contato com a hipertextualidade e aponta para a necessidade de esse novo leitor saber manipular com eficiência a linguagem hipertextual para saber o que fazer com as ligações e informações, percebendo o que é relevante para a construção de seu conhecimento. A utilização do hipertexto sem um objetivo específico permitirá acesso a muitos recursos, o que poderá gerar uma dispersão.

3.4 A interatividade na plataforma

Em relação à interatividade da plataforma: pode-se observar o grau de interatividade de acordo com os conceitos de Nassar e Padovani (2011), que explicam a visibilidade como a forma de compartilhamento das informações do site: se somente a pessoa tem acesso, ou se é disponibilizado para outras pessoas. No tocante à qualidade, refere-se ao quanto a pessoa pode construir e participar do site. O quadro a seguir apresenta os critérios de avaliação da interatividade, classificando-a como baixa, média e alta.

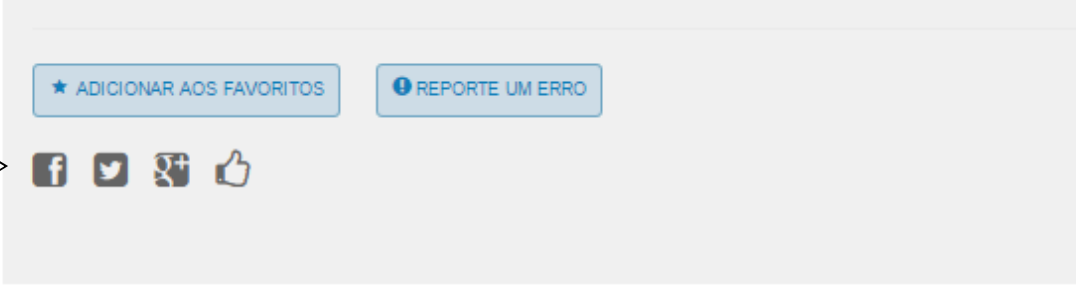
Quadro 7. Avaliação da interatividade

| Classificação | Baixa | Média | Alta |
|----------------------|--------------|--------------|-----------------------------|
| Visibilidade | Restrita | Restrita | ✓ Total |
| Qualidade | Manipulação | Construção | ✓ Manipulação ou construção |

Fonte: elaborado pelo autor com base em Nassar e Padovani (2011)

Dessa forma, pode-se considerar que a plataforma Currículo+ apresenta alto grau de visibilidade e qualidade. A visibilidade apresenta-se como total, pois há a

possibilidade de o usuário compartilhar as informações nas redes sociais, bem como deixar comentários, conforme pode ser observado na Figura 8. Essa disponibilidade de participação na plataforma encontra-se em cada Ficha técnica que os recursos digitais possuem.



The image shows a user interface for a digital resource technical sheet. At the top, there are two buttons: "★ ADICIONAR AOS FAVORITOS" and "🔍 REPORTE UM ERRO". Below these buttons are four social media icons: Facebook, Twitter, LinkedIn, and a thumbs-up icon. A white arrow points to the Facebook icon. Below the icons, it says "0 Comentários" with a speech bubble icon. Underneath is a section titled "Deixe o seu comentário!" with three input fields: "Nome:", "Email:", and "Mensagem:". A white arrow points to the "Mensagem:" text area. At the bottom of this section is a button labeled "ENVIAR COMENTÁRIO".

Figura 8. Interatividade na Ficha Técnica dos recursos digitais na Plataforma Currículo+
Fonte: São Paulo (2016)

Em relação aos conceitos de Qualidade, a plataforma permite a manipulação do ambiente, bem como também permite a construção, visto que o usuário pode apontar os erros da plataforma, inserir comentários, sugerir conteúdos para que sejam disponibilizados no site. A plataforma também direciona para recursos que possibilitam a criação de outros recursos.

A recomendação de recursos digitais pode ser realizada na própria plataforma através de um ícone denominado “Colabore”, é por esse *link* que qualquer pessoa interessada pode indicar um recurso digital, preenchendo uma ficha com as informações básicas para que o recurso seja identificado e avaliado.

Essa ficha pode ser observada na Figura 9:

Colabore!

Quero enviar uma recomendação de conteúdo digital para análise da equipe de Assistentes de Seleção de Conteúdo Digital

Sua recomendação pode fazer parte do "acervo" desta plataforma, juntamente com o seu crédito. Ao indicar objetos digitais de aprendizagem disponíveis gratuitamente na internet, você estará contribuindo para que o Currículo+ facilite o acesso de professores e alunos de toda a Rede Estadual de Ensino de São Paulo a conteúdos digitais de qualidade e potencialize o uso das novas tecnologias nas escolas.

Clique para conhecer os critérios de seleção utilizados pela equipe de professores da Rede Estadual de São Paulo, responsáveis pelas sugestões de conteúdos digital

Identificação

Seu nome completo (obrigatório)

Seu e-mail (obrigatório)

Perfil/Função

- Aluno da Rede Estadual de São Paulo
- Professor da Rede Estadual de São Paulo
- Coordenador Pedagógico da Rede Estadual de São Paulo
- Vice-diretor da Rede Estadual de São Paulo
- Diretor da Rede Estadual de São Paulo
- Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico da Rede Estadual de São Paulo
- Supervisor da Rede Estadual de São Paulo
- Outro

Dados dos objeto a ser recomendado para a equipe de Curadores:

Título do Objeto ou Recurso (obrigatório)

Link do Objeto ou Recurso (obrigatório)

Copie e cole o endereço web do objeto. Ex: <http://www.google.com.br>

Produzido por. (obrigatório)

Disciplina correspondente: (Assinalar até três opções, em caso de multidisciplinaridade)

- CH – Filosofia
- CH – Geografia
- CH – História
- CH – Sociologia
- CN – Biologia
- CN – Ciências
- CN – Física
- CN – Química
- LC – Arte
- LC – Educação Física
- LC – Espanhol
- LC – Língua Portuguesa
- LC – Língua Estrangeira Moderna (Inglês)
- MAT – Matemática
- *Educação Especial

*Não é uma disciplina curricular do Estado de São Paulo, mas caso tenha uma recomendação específica de conteúdo sobre Educação Especial, favor assinalar.

Por que você indica esse objeto/recurso?

Confirme abaixo para enviar.

- Confirmando que as informações relacionadas à minha identificação são verídicas (obrigatório)
- Caso minha recomendação seja sugerida por um dos curadores da Equipe Currículo+ para a Plataforma, autorizo a divulgação do meu nome e perfil/função na ficha técnica do objeto (obrigatório)

Enviar

Figura 9. Ficha de indicação de recurso digital da Plataforma Currículo+
Fonte: São Paulo (2016)

Pode-se observar então que a plataforma dispõe de alto grau de interatividade, visto que proporciona alguns recursos necessários para a contribuição dos usuários, bem como a possibilidade de que o usuário possa compartilhar e divulgar os recursos trabalhados. Segundo Nassar, Padovani e Fadel (2012, p.3) “quando o usuário decide construir ou compartilhar um conteúdo, pode-se considerar que houve um engajamento efetivo, pois o levou a tomar uma atitude”. Nesse sentido, quanto mais houver o interesse pelo conteúdo, mais haverá a possibilidade de compartilhar o recurso digital, pois quanto maior a participação, maior a vontade de divulgar o recurso.

Portanto, de acordo com os critérios de avaliação da interatividade propostos por Nassar e Padovani (2011), conclui-se que a plataforma tem alto grau de interatividade, pois dispõe de recursos em que os estudantes e professores podem interagir com o ambiente e ainda compartilhar aquilo que vivenciaram.

3.5 A usabilidade na plataforma

Ao observar a página inicial da plataforma Currículo+, é necessário recorrer ao conceito de interface, que, segundo Oliveira (2004, p. 33), “de uma maneira simples, para que dois elementos funcionem em conjunto, é necessária uma conexão. E a ponte onde é feita essa conexão chama-se interface (ou relação)”. Conforme explica Lévy (1999, p.37), interface são mecanismos que permitem a interação entre o mundo da informação digital e o mundo real.

De acordo com Lévy (2010, p. 178), “uma interface homem/máquina designa o conjunto de programas e aparelhos materiais que permitem a comunicação entre um sistema informático e seus usuários humanos”. Essa visão também pensa a interface como uma conexão entre elementos. Assim, a interface pode ser pensada como uma porta que estabelece uma ligação entre dois elementos, proporcionando um significado para o que vem adiante, permitindo a comunicação entre o computador e o usuário.

A plataforma Currículo+ tem como público alvo os professores e estudantes da rede estadual e para esses usuários ela apresenta uma interface simples e intuitiva. Logo na página inicial oferece três campos de busca, sem muitas informações que possam conduzir ao erro. Com isso, é possível localizar o recurso digital esperado e atingir o objetivo, cumprindo o nível de eficácia. A organização da plataforma permite

essa localização de maneira rápida e fácil, visto que todas as informações estão na página inicial, atingindo o nível de eficiência. Assim, a pessoa consegue atingir os objetivos a que se propôs e isso proporciona uma satisfação ao usuário.

3.6 Análise de recursos digitais

Os recursos digitais foram selecionados com base nos recursos que apresentam o maior número de itens na plataforma. Os dois primeiros recursos digitais analisados referem-se aos áudios, conforme as figuras 10 e 11.

3.6.1 Áudios

The screenshot displays the Currículo+ platform interface. At the top, there is a navigation menu with links for 'Início', 'Sobre o Currículo+', 'Como Funciona a Curadoria', 'Colabore', and 'Termos de Uso'. Below the menu is a search bar with the placeholder text 'Faça uma busca aberta: digite o que deseja encontrar' and a 'Buscar' button. The main content area is titled 'Literatura infantil: parte 1 [categorias literárias]' and features a music icon. The text describes the audio resource as an episode from the 'Categorias Literárias' program, available on the BibVirt platform. It includes a 'Onde encontrar?' section with a URL: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/bitstream/handle/mec/2279/Literatura%20Infantil.mp3?sequence=1>. A 'Sugerido por:' section mentions Professor Marcos de Moura Albertim from the Diretoria de Ensino de Jacareí. On the right side, there is a sidebar with a yellow header 'ÁUDIO' and a speaker icon. The sidebar contains metadata: 'Publicado: 18 | SET | 2014', 'Nível de Ensino: Ensino Fundamental/Anos Finais (6º ao 9º ano) Ensino Médio (1ª a 3ª série)', 'Disciplina: Português', 'Tema Curricular: Leitura e expressão escrita, Práticas de leitura, Produção e compreensão oral', 'Ano/Série: 1ª série EM, 6º ano EF, 7º ano EF, 8º ano EF, 9º ano EF', 'Produzido por: Biblioteca Virtual dos Estudantes de Língua Portuguesa (BibVirt)', and 'Licença de uso'.

Figura 10. Ilustração da página da plataforma Currículo+ referente ao áudio: Literatura infantil- parte 1
Fonte: São Paulo (2016)

Recursos digitais articulados com o Currículo do Estado de São Paulo

Faça uma busca aberta: digite o que deseja encontrar **Buscar**

Veja os [Termos de Uso](#) do Currículo+ para que tenha uma navegação segura e em consonância com as diretrizes da Plataforma. [voltar para página inicial](#)

Intertextualidade: parte 1 [categorias literárias]

Áudio que apresenta episódio do programa Categorias Literárias, exibido pela Biblioteca Virtual dos Estudantes de Língua Portuguesa (BibVirt), aborda a Intertextualidade. Apresenta o conceito de Intertextualidade e suas principais características.

Onde encontrar? <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/bitstream/handle/mec/11883/Intertextualidade.mp3?sequence=1>

Atenção: esta sugestão restringe-se ao conteúdo indicado no link/uf e ao resumo do objeto desta ficha técnica. Outros conteúdos, propagandas ou peças publicitárias presentes no site original de acesso ao conteúdo sugerido não fazem parte da sugestão desta ficha técnica. O eventual acesso de outros conteúdos no site original está sob total responsabilidade do usuário.
Antes de utilizar o conteúdo digital com alunos, acesse e confira o país certifique-se de que atende aos objetivos pedagógicos esperados.

Sugerido por: Professor Marcos de Moura Albertim - Diretoria de Ensino de Jacaréi

ADICIONAR AOS FAVORITOS | REPORTE UM ERRO

f t g+ l

ÁUDIO

Publicado: 04 JUN 2014

Nível de Ensino
Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano)

Disciplina
Português

Tema Curricular
Práticas de leitura

Ano/Série
1ª série EM
2ª série EM
3ª série EM
9º ano EF

Produzido por
Biblioteca Virtual dos Estudantes de Língua Portuguesa (BibVirt)

Licença de uso
Acesso Gratuito - Protegido nos termos da Lei de Direitos Autorais

Idioma
Português

Produzido pelo professor

Figura 11. Ilustração da página da plataforma Currículo+ referente ao áudio: Intertextualidade: parte 1
Fonte: São Paulo (2016)

- **Hipertextualidade:** ao clicar nos *hiperlinks* dos recursos, há o direcionamento para a página de objetos educacionais do MEC. O *link* direciona para o *download* dos áudios diretamente no computador.
- **Interatividade:** os áudios apresentam os comandos próprios do programa de áudio como pausar, avançar ou retroceder. Há somente a possibilidade de adicionar aos favoritos ou comunicar algum erro na plataforma Currículo+.
- **Usabilidade:** O áudio abre automaticamente em um programa já instalado no computador, o que facilita sua execução, pois segue os padrões de programas de áudio. É realizado *download* automático do áudio, porém é preciso que a pessoa saiba localizá-lo para poder escutar.

3.6.2 Vídeos



Figura 12. Ilustração do Vídeo: Felicidade Clandestina
Fonte: São Paulo (2016)

- **Hipertextualidade:** ao clicar no endereço disponível na plataforma Currículo+, há um direcionamento para o site *Youtube*. A hipertextualidade faz-se presente no site direcionado visto que, ao abrir o vídeo, abrem-se também diversas sugestões de outros vídeos sobre a mesma autora. Isso permite que o estudante e/ou professores tenham oportunidades de conhecer outros trabalhos sobre a autora.
- **Interatividade:** o vídeo observado apresenta o áudio e uma imagem estática durante toda sua execução. Os comandos que permitem a interferência do estudante ou professor são as ferramentas próprias do vídeo como pausar ou avançar. Há a possibilidade de comentar, compartilhar ou curtir.
- **Usabilidade:** o *hiperlink* encaminha direto para a página seguinte e assim aparece o vídeo sem dificuldade de localizá-lo. Para utilizar o vídeo, aparecem os botões padrões aos *softwares* de vídeo como *play* e *pause*, o que possibilita a facilidade na utilização.

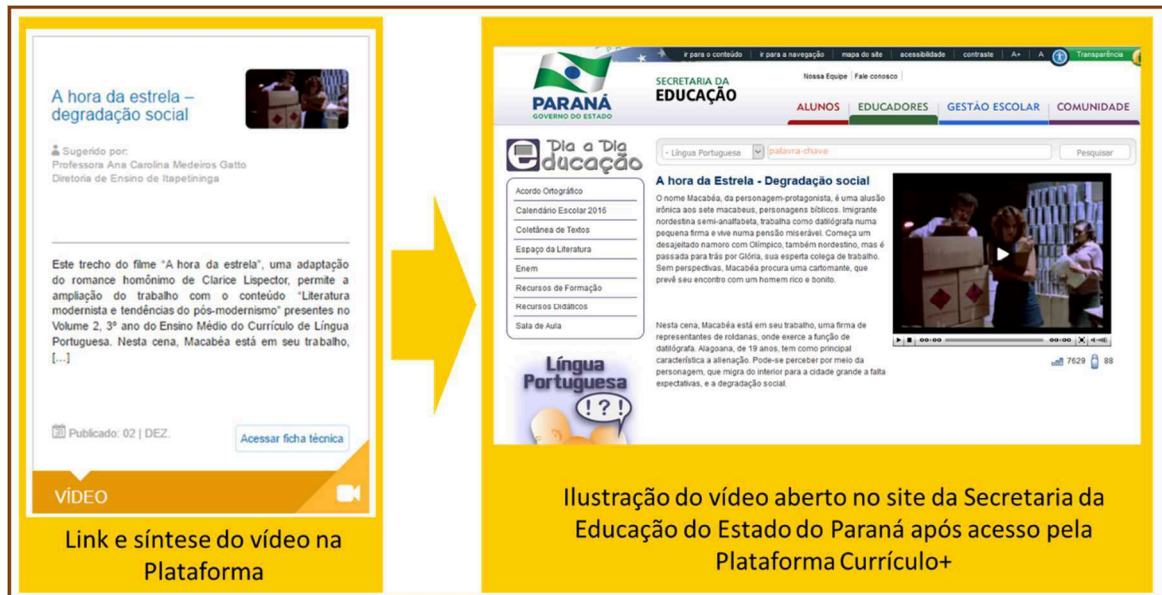


Figura 13. Ilustração do Vídeo: A hora da estrela - degradação social
Fonte: São Paulo (2016)

- **Hipertextualidade:** o direcionamento desse recurso abre a página da Secretaria da Educação do Paraná. A página permite acessar outros recursos presentes, que direcionam para outros *hiperlinks*. Também são apresentadas sugestões de outros vídeos relacionados com o vídeo pesquisado.
- **Interatividade:** o vídeo apresenta os comandos próprios como pausar, avançar ou retroceder. Há a possibilidade de compartilhar ou fazer o *download*.
- **Usabilidade:** o *hiperlink* encaminha para um outro site; porém ele apresenta-se em destaque na página sem dificuldade de localizá-lo. Para utilizar o vídeo, aparecem os botões padrões aos *softwares* de vídeo como *play* e *pause*.

3.6.3 Jogos

The screenshot displays the Curriculo+ website interface. At the top, there is a navigation bar with the logo 'CURRÍCULO+' and the text 'SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO'. Below this, a search bar prompts the user to 'Faça uma busca aberta: digite o que deseja encontrar'. The main content area is divided into two columns. The left column features a section titled 'Descubra as erradas' with a description: 'Jogo para descobrir quais palavras não estão escritas de acordo com a grafia correta. Indicado para trabalhar as questões ortográficas com os alunos dos 5º anos.' It includes a small image of the game interface, a link to 'Onde encontrar?' (http://www.soportuques.com.br/secoes/jogos/jogo.php?jogo=12), a disclaimer, and a 'Sugerido por:' section mentioning 'Professora Carmem Lúcia Jabor Botura - Diretoria de Ensino de Taquaritinga'. The right column is a metadata sidebar for the game, titled 'JOGO', listing details such as 'Publicado: 07 | JAN | 2014', 'Nível de Ensino: Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano)', 'Disciplina: Português', 'Tema Curricular: Análise e reflexão sobre a língua Ortografia', 'Ano/Série: 5º ano EF', 'Produzido por: SÓ Português', 'Licença de uso: Acesso Gratuito - Protegido nos termos da Lei de Direitos Autorais', and 'Acessibilidade: Não se aplica'.

Figura 10. Ilustração da página da plataforma referente ao jogo Descubra as erradas, na Plataforma Curriculo+

Fonte: São Paulo (2016)

Neste jogo, o estudante tem que apontar quais palavras estão escritas de maneira inadequada; o jogo consiste em marcar, assinalar as opções e clicar em “conferir”.

- **Hipertextualidade:** o direcionamento deste recurso ocorre diretamente para o jogo. Durante a partida, o estudante tem a opção apenas de conferir se a resposta está correta, ou não.
- **Interatividade:** o jogador pode conferir a resposta e receber uma mensagem de “parabéns”, se estiver correto; pode jogar novamente e, se a resposta estiver incorreta, ele é convidado a “tentar novamente”.
- **Usabilidade:** o direcionamento é feito direto para o jogo, que aparece na tela com o comando do que precisa ser feito, mostrando logo abaixo o botão para conferir. Assim, não há muitas opções que possam levar ao erro e isso gera satisfação ao usuário.

CURRÍCULO+
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Recursos digitais articulados com o Currículo do Estado de São Paulo

Faça uma busca aberta: digite o que deseja encontrar **Buscar**

Veja os **Termos de Uso** do Currículo+ para que tenha uma navegação segura e em consonância com as diretrizes da Plataforma. [voltar para página inicial](#)

Jogo do superlativo

Jogo interativo que testa os conhecimentos sobre os superlativos. Ao longo do jogo, há citações de alguns escritores que utilizam a forma superlativa. O jogo pode ser utilizado para sistematização do conteúdo, com o objetivo de vivenciar a escrita e reconhecer formas e usos da língua em contexto significativo.

Onde encontrar? <http://educarparacrescer.abril.com.br/mini-jogos/superlativos/>

Atenção: esta sugestão restringe-se ao conteúdo indicado no link/uri e ao resumo do objeto desta ficha técnica. Outros conteúdos, propagandas ou peças publicitárias presentes no site original de acesso ao conteúdo sugerido não fazem parte da sugestão desta ficha técnica. O eventual acesso de outros conteúdos no site original está sob total responsabilidade do usuário.

Antes de utilizar o conteúdo digital com alunos, acesse e confira-o para verificar se de que atende aos objetivos pedagógicos esperados.

Sugerido por: Professor Maroos de Moura Albertim - Diretoria de Ensino de Jacareí

JOGO

Publicado: 19 | DEZ | 2014

Nível de Ensino
Ensino Fundamental Anos Finais (8º ao 9º ano)
Ensino Médio (1ª a 3ª série)

Disciplina
Português

Tema Curricular
Análise e reflexão sobre a língua
Funcionamento da língua
Leitura e expressão escrita
Linguagem oral
Práticas de leitura
Práticas de produção de texto
Produção e compreensão oral

Ano/Série
1ª série EM
2ª série EM
8º ano EF
3ª série EM
9º ano EF

[ADICIONAR AOS FAVORITOS](#) [REPORTE UM ERRO](#)

Figura 15. Ilustração da página da plataforma Currículo+ referente ao jogo: Jogo do superlativo
Fonte: São Paulo (2016)

O jogo analisado consiste em indicar qual é a forma superlativa de determinadas palavras.

- **Hipertextualidade:** ao clicar no *hiperlink* do recurso, há o direcionamento para um site educacional, havendo a possibilidade de conhecer a página ou selecionar outros jogos.
- **Interatividade:** ao entrar no jogo, o estudante tem que digitar o superlativo da palavra determinada, na sequência ele confere e descobre se houve o acerto ou erro. Não há outra possibilidade de fazer essa conferência.
- **Usabilidade:** o direcionamento também é feito direto para o jogo, em que já aparecem as regras e botões para avançar. Não há outras opções que possam levar ao erro.

Após a descrição das análises dos recursos abordados, é possível perceber que a plataforma Currículo+ apresenta os requisitos referentes às características hipertextualidade, interatividade e usabilidade. Segundo Kenski (2007), o hipertexto é a base da linguagem digital. Logo, é possível observar que a plataforma não segue um padrão linear, visto que é a pessoa que vai construindo seu caminho de acordo com as escolhas que fizer. Observa-se que a leitura não segue a linearidade, e o leitor vai se deparando com outras linguagens. Ao mesmo tempo em que há a linguagem escrita, também aparecem ícones que possibilitam o direcionamento da leitura.

Nesse sentido, confirma-se o pensamento de Oliveira (2009), ao afirmar que como a mídia impressa e a digital são diferentes, também as estratégias de leitura deveriam ser diferenciadas. Com isso, percebe-se a importância de inserir nas escolas o trabalho com o multiletramento que, segundo Rojo (2012), caracteriza-se por referenciar-se pela cultura do estudante e das mídias, gêneros e linguagens que lhe são familiares. Assim, os novos letramentos são necessários devido às mudanças que ocorreram em nossa sociedade nas últimas décadas.

Apesar de a plataforma Currículo+ contemplar as características observadas referentes à hipertextualidade, interatividade e usabilidade, percebe-se que os recursos digitais que fazem parte da plataforma e que foram observados ainda não as contemplam em sua integridade. Alguns cumprem os requisitos para determinada característica, porém não contemplam outra característica. Como exemplo, pode-se citar os áudios, que apresentam usabilidade, mas não apresentam interatividade e hipertextualidade. Outros recursos que poderiam contemplar as três características não são encontrados na plataforma. Com isso, corre-se o risco de que o recurso passe a ser apenas um ilustrador na sala de aula e deixa de cumprir sua função de auxiliar o professor na aprendizagem.

Outro ponto a ser observado em relação aos recursos digitais, é que a maioria dos recursos disponíveis para Língua Portuguesa concentram-se em vídeos, áudios e jogos e um número quase insignificante de aulas digitais, infográficos ou livros digitais, por exemplo, que poderiam oportunizar momentos de aprendizagem aos estudantes através de recursos diferenciados. Nesse sentido, pode-se inferir a indisponibilidade real de tais recursos, ou a falta de conhecimento sobre eles e por isso sua falta de indicação para a plataforma.

Dessa maneira, sinaliza-se mais uma vez a necessidade de que o professor seja letrado digitalmente, tanto para poder fazer a indicação do recurso digital quanto

para participar da construção de um recurso digital. A plataforma permite a disponibilização de diversos recursos tecnológicos, porém o que se observa é que ainda é pouco explorada.

Há uma potencialidade disponível, visto que pode concentrar os recursos digitais direcionados para a aprendizagem e assim os professores poderiam localizá-los facilmente de acordo com suas aulas. É importante que haja mais formações e incentivos em relação ao uso da plataforma, para que o professor entenda o seu funcionamento e passe a indicar recursos diferenciados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por objetivo fazer um levantamento das características da plataforma online Currículo+ com relação aos conceitos de Hipertextualidade, Interatividade e Usabilidade e apontar alguns fatores que possam auxiliar os professores na utilização dessa plataforma no que diz respeito à Língua Portuguesa. Para chegar aos resultados, foi realizada uma análise da plataforma e de alguns recursos disponíveis.

Em relação à plataforma Currículo+, observou-se que ela apresenta os requisitos referentes às características: hipertextualidade, interatividade e usabilidade, entretanto os recursos tecnológicos digitais, que estão disponíveis na plataforma, não apresentam necessariamente as três características.

Observa-se um grande número de áudios, vídeos e jogos, porém há pouca indicação de recursos digitais que poderiam contribuir para que a plataforma Currículo+ tivesse materiais mais interessantes e que seriam um diferencial para a plataforma. Se a plataforma disponibilizar somente vídeos e áudios, por exemplo, acaba por perder sua funcionalidade, pois esses mesmos recursos podem ser encontrados no *youtube*, ou outro site.

Os recursos digitais podem ser indicados pelos professores e estudantes e passam por uma avaliação antes da publicação na plataforma. Os critérios de avaliação dos recursos digitais apresentados pelos professores avaliadores para a plataforma Currículo+ são robustez, emprego de imagens, portabilidade e conteúdo, indicam se o conteúdo condiz com o Currículo do Estado de São Paulo, se funciona nos sistemas Linux e Windows, se há erros ou baixa qualidade e se as imagens ilustram os conceitos apresentados. Entretanto, não são levadas em consideração as características das TIC, como por exemplo a Hipertextualidade, Interatividade e Usabilidade, de maneira que permitam qualificar melhor os recursos.

Ao realizar a análise da plataforma e de alguns dos recursos tecnológicos digitais, foi possível identificar alguns fatores que podem auxiliar os professores de Língua Portuguesa em suas aulas. Tais fatores podem ser observados a seguir:

Em relação à hipertextualidade, inicialmente, a plataforma apresenta vários campos de busca e isso pode auxiliar o professor, pois é uma busca exclusiva para o fim a que se destina. Como exemplo, podem-se citar outros sites de busca que não

são destinados à educação: se a pessoa estiver procurando algum recurso digital e colocar a palavra verbo, haverá muitas opções e dentre elas, várias que não serão adequadas, ou nem próximas ao que se está pesquisando. Diferente da busca na plataforma, que indica recursos digitais mais específicos, o que facilita a localização.

A experiência com a hipertextualidade dentro de um ambiente específico para a educação auxilia o professor no direcionamento de suas aulas, pois todos os recursos têm que passar por uma avaliação antes de ser indicado. Assim, há um auxílio para que não haja materiais sem fundamentação.

Quanto à interatividade, a plataforma permite que o professor indique materiais, aponte erros encontrados, compartilhe em suas redes sociais e, além disso, oportuniza a construção e compartilhamento de recursos tecnológicos digitais. Com isso, o professor tem a possibilidade de colaborar para a melhoria da plataforma e enriquecer o próprio material.

Referente à usabilidade, a plataforma Currículo+ apresenta uma interface simples e intuitiva que proporciona a utilização de uma maneira eficaz; entretanto, pode haver a possibilidade de não encontrar o material solicitado. A plataforma é um ambiente colaborativo, em constante processo de melhoria e as pessoas podem sugerir material para ser adicionado.

As tecnologias proporcionaram diversas alterações em nossa sociedade, percebe-se que a linguagem utilizada em um ambiente digital difere da escrita tradicional. Cada forma de linguagem necessita de abordagens específicas para sua utilização e leitura, pois estão em suportes e contextos diferenciados. Portanto, constata-se a importância de estudos que contemplem especificamente a linguagem digital.

Os resultados demonstraram que a plataforma Currículo+ pode se tornar uma importante ferramenta de auxílio para o professor de Língua Portuguesa. A plataforma proporciona a concentração de recursos tecnológicos digitais direcionados especificamente para a educação. Dessa maneira, o professor não precisa ficar procurando em inúmeros sites, o que possibilita mais tempo para preparação e qualidade das aulas.

Apesar disso, os resultados também apontam para a necessidade de observar a qualidade dos recursos digitais produzidos, para que o recurso auxilie de fato a aprendizagem. A plataforma apresenta pouca indicação de recursos diferenciados,

como aula digital, software, infográfico, entre outros, o que acaba por limitar a plataforma, aproximando-a de um repositório.

Nesse sentido, retoma-se a reflexão sobre a importância do letramento digital na formação dos professores, pois quanto mais o professor for letrado digitalmente, maior será a possibilidade de que ele possa avaliar e indicar recursos de qualidade. E quanto mais letrado digitalmente, mais ensinará aos estudantes as práticas do letramento digital.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *Requisitos ergonômicos para o trabalho com dispositivos de interação visual Parte 11: Orientações sobre usabilidade*, ABNT NBR ISO 9241-11:2011. ABNT: Rio de Janeiro:2011.

BACCEGA, M. A. *Televisão e escola: uma mediação possível?* São Paulo, SENAC: 2003.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BORTOLÁS, N. O.; FIALHO, F. P. Design da Informação e a Simplicidade: um estudo do website LabTrans focado no usuário. In: Interaction South America, 2011, Belo Horizonte. *Anais do 3o. Congresso Regional de Design de Interação*. São Paulo: IxDA, 2011.

BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos chave*. São Paulo: Contexto, 2013.

BRASIL, *LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998*. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9610.htm>. Acesso em 17 de outubro de 2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

CHARTIER, R. Do código ao monitor: a Trajetória do Escrito. *Estud. av.*, São Paulo, v. 8, n. 21, p. 185-199, agosto de 1994. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340141994000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 21 de janeiro de 2016.

_____. *Os desafios da escrita*. São Paulo: UNESP, 2002.

COSCARELLI, C. V. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. In: *Revista Linguagem em (Dis)curso*. v.9 n. 3. Palhoça, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151876322009000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 de agosto de 2015.

DIAS, C.A. Hipertexto: evolução histórica e efeitos sociais. *Ciência da Informação*, Brasília, v.28, n.3, p.269-277, 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010019651999000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 de dezembro de 2014.

DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.) *Gêneros textuais reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DIONISIO, A. P. et al. *Multimodalidades e leituras: Funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais*. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

EYNG. A. M. *Currículo Escolar*. 2. Ed. Curitiba: Editora Xibpex, 2010.

FILHO, A. P. de Q.; RODRIGUES, M. *A arte de voar em mundos virtuais*. 1. Ed. São Paulo: Annablume, 2007.

FRANCIOSI, B. R. T.; MEDEIROS, M. F. de.; COLLA, A. L. Caos, criatividade e ambientes de aprendizagem. In: MEDEIROS, M. F. de; FARIA, E. T. (Org). *Educação a distância: cartografias pulsantes em movimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GURPILHARES, M. S. S; OLIVEIRA, C. A. Observações sobre o letramento do professor. In: Congresso Latino-Americano de formação de professores de Línguas. *Anais...* Goiás: Universidade Federal de Goiás, 2010.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

_____. *Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem*. FE-USP. Site Educacional. Relatório de Pesquisa 05/2005. São Paulo, 2005.

_____. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 2.ed. Campinas: Papirus, 2007

KLEIMAN, Angela B . Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso*, São Paulo, v. 9, n.2, p.72-91, dezembro 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732014000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 de agosto de 2015.

KOCH, I. G. V. A construção dos sentidos no discurso: uma abordagem sociocognitivista. *Investigações*, v. 18, n.2. p. 6. Recife, 2005.

_____. *Hipertexto e construção de sentido*. Alfa. São Paulo: UNESP, 2007.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 2010.

MACEDO, E. F. de. Novas tecnologias e currículo. In: MOREIRA, A. F. B. *Currículo: Questões atuais*. São Paulo: Papirus, 2013.

MACHADO, J. L. A. Tecnologias educacionais: o que são? Para que servem? Sistema de ensino Poliedro. Disponível em http://sistemapoliedro.com.br/sep/artigos/pdf/Artigo_O%20que%20s%C3%A3o%20Tecnologias%20Educacionais_%5BJo%C3%A3o%20Luiz%20Machado%5D.pdf. Acesso em 30 de nov. de 2014.

MARCUSCHI. L. A. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem & Ensino*, Pernambuco, V. 4, n 1, 2001.

_____. Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. In: MARCUSCHI. L. A. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

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

MARTIN-BARBERO, J. Globalização comunicacional e transformação cultural. In: MORAES, D. de. (org). *Por uma outra comunicação*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

_____. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, D. *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006, p. 51-79.

MARTINEZ, J. H. G. Novas tecnologias e o desafio da educação. In: TEDESCO, Juan Carlos (ORG.). *Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?* São Paulo, Cortez. UNESCO, 2004.

MARTINS, A. et al. Repositórios de informação e ambientes de aprendizagem: Criação de espaços virtuais para a promoção da literacia e da responsabilidade social. Rede de Bibliotecas Escolares Newsletter [em linha]. N. 3 (2008). [Consult.]. Disponível em : <http://www.rbe.min-edu.pt/newsletter/newsletter3/newsleter_n3_ficheiros/page00014.htm> Acesso em 17 de outubro de 2015.

MERCADO, L. P. L. *Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática*. Maceió: EDUFAL, 2002.

MORAN, J. M. *Educação inovadora na Sociedade da informação*. 2005. Disponível em <http://23reuniao.anped.org.br/textos/moran.PDF>.

MORAN, J. M. *O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD* - uma leitura crítica dos meios. 1999. Disponível em

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf>>. Acesso em 08/02/2015.

_____. Perspectivas (virtuais) para a educação. MundoVirtual. Cadernos Adenauer IV, n. 6, abr. 2004, p. 31-45.

_____. Contribuições para uma pedagogia da educação on-line, publicado em SILVA, Marco (org.) *Educação on-line: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo, Loyola, 2003, p.42-46

MORATO, E.; KOCH, I. G.V. 2003. *Linguagem e cognição: os (des)encontros entre a Lingüística e as Ciências Cognitivas*. In: Cadernos de Estudos Lingüísticos 44, Campinas, IEL/UNICAMP.

NASSAR, V.; PADOVANI, S. Proposta de qualificação para níveis de interatividade com foco na construção e compartilhamento de conteúdo. In: 3ª Conferência Latino Americana de Design de Interação. *Anais...* Belo Horizonte: 2011.

NASSAR, V.; PADOVANI, S.; FADEL, L. *A influência dos níveis de interatividade na atitude de construir ou compartilhar conteúdo*. In: Interaction South America 2012. Anais do IV Congresso Internacional de Design de Interação. São Paulo: IxDA, 2012.

NETO, A. S. *Cenários e modalidades da EAD*. Curitiba: IESDE Brasil SA, 2012.

NIELSEN, J.; LORANGER, H. *Usabilidade na web: Projetando websites com qualidade*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

NOGUEIRA, L. K. da C. et al. *Formação de professores e tecnologias da informação e comunicação – TIC's: uma relação necessária para o uso de recursos tecnológicos na educação*. In: X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Belém, 2013. Disponível em: <<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/poster/AT2/114324.pdf>>. Acesso em: 03/03/2015.

OLIVEIRA, C. A. de. A interação, a interface e o ensino de línguas. In: OLIVEIRA, C. A. (Org). *Estudos em linguística aplicada sobre o ensino da língua portuguesa*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2004.

_____. Interfaces, hipertextos e gêneros: as novas dimensões da leitura. *Revista Caminhos em Linguística Aplicada*, UNITAU. Volume 1, Número 1, 2009.

OLIVEIRA, C. A. de. *Gênero digital: uma inadequação terminológica?* Taubaté, 2015. No prelo.

OLIVEIRA, D. M. de. Gêneros multimodais e multiletramentos: Novas práticas de leitura na sala de aula. In: VI Fórum identidades e alteridades e II Congresso Nacional Educação e diversidade. *Anais...* SERGIPE: 2013.

OLIVEIRA, M. B. F. de. Contribuições do Círculo de Bakhtin ao ensino de língua materna. *Revista GELNE*, v.4, n.1/2, p.2, 2002.

PÁDUA, C. I. P. da S. Engenharia de Usabilidade: Material de referência. Belo Horizonte, 2012. Disponível em <<http://homepages.dcc.ufmg.br/~clarindo/arquivos/disciplinas/eu/material/referencias/apostila-usabilidade.pdf>>. Acesso em 20 de dezembro de 2015.

PLAZA, J. Arte e interatividade: Autor-Obra-Recepção. in: *Revista Ars*, v.1, n.2, São Paulo, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ars/v1n2/02.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

PONTE, J. P. (2002). As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores. In J. P. Ponte (Org.), *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico* (Cadernos de Formação de Professores, Nº 4, pp. 19-26). Porto: Porto Editora.

PRETTO, N. de L. Professores-autores em rede. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.: PRETTO, N. de L. (Org). *Recursos educacionais abertos: práticas colaborativas e políticas públicas*. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012.

PROENÇA, S. C. de A. *Perspetivas de qualidade sobre recursos educativos digitais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014.

RAMOS, J. L., TEODORO, V.D.e FERREIRA, F. M. (2011) Recursos educativos digitais. *Reflexões sobre a prática*. Cadernos SACAUSEF VII. p.11-34. Ministério da Educação e Ciência/DGIDC.

RIBEIRO, A. E. *Navegar lendo, ler navegando: Notas sobre a leitura de jornais impressos e digitais*. Belo Horizonte: InterDitado, 2009.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p.11-31.

SANTAELLA, L. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. *Revista Bakhtiniana*. São Paulo, ago/dez 2014.

_____. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal*. São Paulo: Editora Iluminuras, 2001.

SANTANA, B. Materiais didáticos digitais e recursos educacionais abertos. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.: PRETTO, N. de L. (Org). *Recursos educacionais abertos: práticas colaborativas e políticas públicas*. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012.

SANTOS, A. I. dos. Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.: PRETTO, N. de L. (Org). *Recursos educacionais abertos: práticas colaborativas e políticas públicas*. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012.

SANTOS, A. P. O dos. *Metodologias e Ferramentas para Avaliação da Qualidade de Sistemas Web de Código Aberto com Respeito à Usabilidade*. 2008. Monografia (Programa de pós-graduação em Ciência da Computação). Instituto de Matemática e

Estatística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em <http://www.ime.usp.br/~ana/Monografias/MAC5701_Monografia.pdf>. Acesso em 20 de novembro de 2015.

SANTOS, J. O. C. Uma discussão sobre a produção de sentidos na leitura: entre Bakhtin e Vygotsky, *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v.32, n.62, p.85, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Plataforma Currículo+*. Disponível em <<http://curriculomais.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 07/02/2016

_____. Secretaria Estadual da Educação. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*. São Paulo: SEESP, 2008.

SCHWARZELMÜLLER. A. F.; ORNELLAS, B. Os objetos digitais e suas utilizações no processo de ensino-aprendizagem. In: 1era Conferencia Latinoamericana de Objetos de Aprendizaje, 2006, Guayaquil/Equador.

SILVA, E. L. da; CAFÉ, L.; CATAPAN, A. H. Os objetos educacionais, os metadados e os repositórios na sociedade da informação. *Ci. Inf.*, Brasília , v. 39, n. 3, p. 93-104, Dec. 2010 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652010000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 21 out. 2015.

SILVA, M. *Que é interatividade*. Boletim técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, maio/ago. 1998. p. 27-35.

SILVA, T. T. da. *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo*. 3.ed. Editora Autêntica. 2010.

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

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1996.

TERUYA, T. K; MORAES, R. de A. Mídias na educação e formação docente. *Linhas críticas*. V.15, n. 29. 2009. Disponível em <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/7481/5786>>. Acesso em 07/04/2015.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Repositório de acesso aberto e as licenças creative commons*. [on line]. disponível em <<http://www.bce.unb.br/wp-content/uploads/2014/08/folheto-creative-commons.pdf>>. Acesso em 05/01/2016.

VALENTINI, C. B.; SOARES, E. M. do S. *Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários*. 2 ed. Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 2010.

ZAMBRANO, B. V.; VILLALOBOS, M. V. P. *Aprendizaje autorregulado a través de la plataforma virtual Moodle*. vol.16, n.1, 2013, pp. 66-79.