



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

MAYARA RODRIGUES BRAGA

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA MEDIADO POR SOFTWARE: UM ESTUDO
DE CASO DO SOFTWARE *LUZ DO SABER***

FORTALEZA

2022

MAYARA RODRIGUES BRAGA

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA MEDIADO POR SOFTWARE: UM ESTUDO DE
CASO DO SOFTWARE *LUZ DO SABER*

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Linguística

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Dannytza Serra Gomes

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B794e Braga, Mayara Rodrigues.
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA MEDIADO POR SOFTWARE : UM ESTUDO DE CASO
DO SOFTWARE LUZ DO SABER / Mayara Rodrigues Braga. – 2021.
105 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2021.

Orientação: Prof. Dr. Dannytza Serra Gomes.

1. Software. 2. Ensino de Língua Portuguesa. 3. Linguística Aplicada. I. Título.

CDD 410

MAYARA RODRIGUES BRAGA

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA MEDIADO POR SOFTWARE: UM ESTUDO DE
CASO DO SOFTWARE *LUZ DO SABER*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Linguística

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Dannytza Serra Gomes – Orientadora
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura – Avaliador
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Maria Leidiane Tavares Freitas – Avaliador
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus e minha família, pois sempre estiveram comigo em minha trajetória, sempre apoiando e dando forças.

Em especial para minha vó, uma mulher extremamente sábia e guerreira e sempre esteve pronta para me apoiar, ouvir e investir em meu crescimento.

Aos meus amigos Carine, Livia e Randall, com quem estreitei laços nesta pós-graduação, obrigada mais uma vez por me acompanharem e estarem sempre com os ouvidos e olhos atentos para ouvir, acolher e amar. E por sempre, apesar das intempéries, rir comigo, deixando a vida mais leve e mais feliz.

À professora Dannytza Serra, que acreditou e comprou minha ideia em meu anteprojeto e foi minha orientadora. Obrigado, professora, pelo acolhimento agradeço imensamente por sua atenção, seu foco, por sua escuta, por sua preocupação e por sua dedicação.

À minha banca de qualificação e de defesa, por terem sido avaliadores que, longe de qualquer vaidade acadêmica, vieram para somar ao meu trabalho.

Aos professores, Pollyanne Bicalho que, como minha co-orientadora, muito apoiou e norteou em muitos momentos. Aos mestres, com carinho: Claudete, Ricardo Leite e Mônica Magalhães, por serem extremamente comprometidos com o ensino e apaixonados pelo que fazem. Minha paixão pela Linguística nasceu por ter cruzado com estes excelentes profissionais que me acompanham desde a graduação. A paixão de vocês nos faz querer amar e conhecer cada vez mais essa área. Nunca serei tão grande como vocês, mas me espelho para fazer do mundo um lugar tão lindo quanto são os momentos quando aprendo com vocês.

Particularmente, à professora Ana Célia Clementino Moura, que me inspirou a paixão pela pesquisa acerca do tema da leitura, quando ofertou a disciplina Estágio em Ensino de Leitura. Seu profissionalismo, rigidez, mas principalmente o olhar amoroso muito me influenciou como profissional e em minha escolha e motivou-me para esse universo da pesquisa. Além disso, agradeço a ela a atenção voltada a todos os seus alunos, a força que ela nos inspira a ter enquanto professores de língua materna e a escuta sempre atenta. A senhora, professora, acima de tudo, é um ser humano incrível.

Obrigada!

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo central analisar o ensino de Língua Portuguesa mediado pelo *software* Luz do saber à luz da Base Nacional Comum Curricular. Para isso, mobilizamos as concepções de ensino de Língua Portuguesa desenvolvidas por Kleiman (1995, 1997, 2010, 2012), Koch e Elias (2012), Foucambert (1994, 2002, 2008), Street (2014), Freire (2011), Soares (1998, 2004, 2008), bem como concepções acerca de tecnologia e ensino de línguas de Huizinga (2000), Prensky (2006), Demo (2009), Deterding (2011), Leffa (2012), Alves (2015) e Mattar (2017). Metodologicamente, valemo-nos de dois blocos de análise para realizar o estudo de caso, pois entende-se que no desenvolvimento desta pesquisa os sujeitos subjetivamente interpretem os fenômenos sociais em que se inserem. Com isso, coletamos atividades do *software* à luz do relacionado com os documentos que norteiam as estratégias de ensino de Língua Portuguesa no Brasil para avaliar pedagogicamente as criamos um checklist para avaliar usabilidade do *software* e para observar se o proposto no *software* se alinha com os documentos norteadores. Por fim, com base na análise realizada, o *software* tem importante potencial para atuação no ensino de Língua Portuguesa, porém demanda maior reflexão acerca das práticas metodológicas disponibilizadas, pois não estão alinhadas a uma compreensão da língua socio interacionista.

Palavras-chave: Software. Ensino de Língua Portuguesa. Linguística Aplicada.

ABSTRACT

This work aims to analyze the teaching of Portuguese language mediated by Luz do Saber software under analysis from common national curriculum base. To this end, we mobilized the conceptions of Portuguese language teaching developed by Kleiman (1995, 1997, 2010, 2012), Koch and Elias (2012), Foucambert (1994, 2002, 2008), Street (2014), Freire (2011), Soares (1998, 2004, 2008), as well as conceptions about technology and language teaching according to Huizinga (2000), Prensky (2006), Demo (2009), Deterding (2011), Leffa (2012), Alves (2015) and Mattar (2017). Methodologically, we used two blocks of analysis to carry out the study case, because it is understood that in the development of this research the subjects interpret subjectively the social phenomena in which they are inserted. With this, we collect software activities in light of the related documents that guide the Portuguese language teaching strategies in Brazil to evaluate them pedagogically, create a checklist to evaluate the usability of the software and observe if the proposal in the software aligns with the notable documents. Finally, based on the analysis carried out, the software has important potential to work in the teaching of Portuguese Language, but demands more reflection on the methodological practices available, because they are not aligned with an understanding of language geared towards a socio-interactionist understanding of language.

Keywords: Software. Teaching Portuguese. Applied Linguistics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Unidades contidas no <i>software</i>	68
Figura 2 – Tela com escolha de atividades da Unidade ler	69
Figura 3 – Tela com escolha de atividades do módulo ler	69
Figura 4 – Atividade 1 do módulo ‘Quem comeu pão na casa do João’	70
Figura 5 – Atividade 2 do módulo ‘Quem comeu pão na casa do João’	72
Figura 6 – Atividade 6 do módulo ‘Quem comeu pão na casa do João’	73
Figura 7 – Atividade 3 do módulo ‘Quem comeu pão na casa do João’	74
Figura 8 – Atividades presentes no módulo escrever	77
Figura 9 – Atividades um do módulo escrever	78
Figura 10 – Atividade um do módulo escrever	78
Figura 11 – Atividade dois do módulo escrever	80
Figura 12 – Atividade três do módulo escrever.....	80
Figura 13 – Atividade quatro do módulo escrever	81
Figura 14 – Apresentação inicial do módulo com o módulo karaokê	84
Figura 15 – Atividade três do módulo começar	85
Figura 16 – Atividade um do módulo começar	88
Figura 17 – Atividade três do módulo começar	89
Figura 18 – Atividade três do módulo começar	89
Figura 19 – Atividade quatro do módulo começar	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - <i>Check-List</i> Análise de usabilidade do <i>software</i>	62
--	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
2.1 Alfabetização como processo de interação	19
2.2 Ensino de língua portuguesa nos anos iniciais	27
2.2.1 Reflexões acerca de aspectos de Leitura	28
2.2.2 Reflexões acerca de aspectos de Escrita.....	36
2.2.3 Reflexão acerca de aspectos de Oralidade.....	40
2.2.4 Reflexão acerca de aspectos de Análise linguística/ semiótica	42
2.3 Letramento e Letramento digital	47
2.4 Reflexões acerca da BNCC	49
2.4.1 BNCC E ensino de língua portuguesa nos anos iniciais.....	54
3 METODOLOGIA.....	56
3.1 Pressupostos teóricos do <i>software Luz do saber</i>.....	56
3.2 Da estrutura do <i>software</i>	63
3.3 Concepção de língua do <i>software</i>	64
3.4 Coleta de dados	66
4 ANÁLISE DOS DADOS	68
4.1 Análise de dados em aspectos de Leitura no <i>software</i>	68
4.2 Análise de aspectos concernentes à Escrita	76
4.3 Análise de dados de aspectos concernentes à Oralidade no <i>software</i>.....	84
4.4 Análise de aspectos concernentes à Análise Linguística.....	87
4.5 Análise do <i>software</i>	93
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS	97

1 INTRODUÇÃO

A informação permeia nosso cotidiano, somos bombardeados por elas desde o cafezinho acompanhado do jornal matinal, até a olhadinha no celular enquanto estamos no intervalo do trabalho. Esse fenômeno chamado de “sociedade de informação” foi cunhado em 1973 pelo sociólogo estadunidense Daniel Bell, autor do livro “O advento da sociedade pós-industrial”. Nos anos 90 o conceito de sociedade da informação ressurgiu na sociedade com força total para definir a popularização do ciberespaço e cibercultura, fenômenos associados às formas de comunicação mediadas por computadores.

Com esse panorama acerca da vida com informações em nossa sociedade é premente como objetivo no ensino de Língua Portuguesa, desde os anos iniciais, seja pautado no desafio de refletir criticamente acerca desse emaranhado de fios informativos para tecer redes significativas de conhecimento.

Ante a esta revolução informacional, a escola que por séculos foi o agente legitimado para veicular conhecimento precisa passar por mudanças. A principal delas que seu objetivo central deixa de ser apenas transmitir informações e passa a ter um papel de práticas que promovam a reflexão crítica ante as diversidades de dados apresentados no cotidiano dos estudantes, promover também o caráter pesquisador e experimental do conhecimento, visto que a cada dia surgem contribuições que mudam nossa maneira de ver e pensar o mundo e com isso é preciso entender que seu conhecimento pode ser significado e ressignificado todos os dias.

Portanto, para ser um agente atuante em sociedade é preciso que o sujeito seja mais do que apenas alfabetizado, mas que seja capaz de compreender, interpretar e usar o conhecimento da língua em práticas sociais.

Então deve ser trabalhada a compreensão interativa do texto, pois o estudante desenvolverá reflexões a partir do texto lido. Partindo desta visão crítica é importante também desenvolver estratégias para se falar sobre este texto, reescrevê-lo e contestar textos da vida cotidiana.

Com o hibridismo cultural proposto, surge também novas estéticas que, segundo Rojo (2012) fortalecem o arcabouço cultural, o valor estético e a apreciação individuais do sujeito, fortalecendo a compreensão de que não existe apenas uma cultura a ser apreciada, mas textos diversos que abrangem culturas múltiplas e não apenas o cânone. Esse fator é decisivo para o engajamento do estudante, pois muitas vezes, não conseguia se enxergar identitariamente nos textos apresentados na escola, por serem distantes de sua realidade e de sua apreciação.

Rojo (2012) afirma que a compreensão do texto não estático que deve ser criado e recriado com base contexto que circula é chamado de multiletramento e demanda uma nova ética e novas estéticas quanto a produção escrita.

Essa compreensão acerca do letramento, em um panorama geral, foca as os múltiplos letramentos, as práticas escolares e não-escolares de letramento.

Ainda na concepção de multiletramentos, conceitos como propriedade autoral podem ser revistos, porém não relativizados, e que o diálogo e produção colaborativa entre os intérpretes deve ser preconizado. Mas que nunca o fazer junto deve ser alimentado, preconizando assim a interatividade, fazendo do usuário das mídias não apenas consumidores de informação, mas agenciadores de seu conhecimento. Fomentando com isso novas vivências em linguagem, apreensão de gêneros, bem como uma nova visão quanto ao aspecto cultural.

Quanto a esta nova ética desenvolvidas a partir nos letramentos críticos e segundo Rojo (2012), buscam engajar o discente em uma atividade crítica através da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida e comunidade.

Rojo ainda salienta que é preciso também perceber que há uma multiplicidade semiótica ou multimodalidade referente aos textos circulados na contemporaneidade, principalmente no meio cibernético. São textos compostos por muitas linguagens e exigem diferentes práticas de compreensão e produção para se fazer significar.

Rojo (2012) também afirma que os textos produzidos para internet não são mais apenas textos veiculados na internet, mas, através de imagens, sons e animações, constituem-se como hipertextos e precisam ser analisados no seu todo, requerendo novos letramentos para sua acepção.

Portanto os multiletramentos vêm destronar os princípios de que a escola deve apenas ocupar-se dos letramentos eruditos e vernaculares e deve passar por um processo de hibridação dos textos em que cada um construa sua acepção cultural, baseada não só no seu conhecimento cotidiano, mas também mesclando o erudito e o popular para aprimorar ainda mais aprendizados.

É de grande necessidade que a escola se compreenda como plural, já que nossa sociedade é prioritariamente diversa e uma mistura de raças, culturas, cores e credos. Portanto não podemos mais ignorar propositalmente a cultura de massa em detrimento à cultura dos dominantes sociais.

Ao valorizarmos as culturas não dominantes socialmente, mas que fazem parte do cotidiano do jovem é preciso também repensar o currículo. Com mudanças do currículo para

tornar a escola a imagem não de um compêndio de conteúdos engessado, mas algo mais próximo do cotidiano deste estudante.

Portanto, a escola ao assimilar em seu currículo a construção de que há culturas e todas pertinentes para desenvolver competências e habilidades e que o aluno possa relacionar no convívio social e com isso compreender e apropriar-se de pontos de vista ideológicos diversos. Fara com que o currículo da escola molde seu ponto de vista para o desenvolvimento de habilidades para elaborar e reelaborar o conhecimento quando necessário e abandonando com isso as inúmeras informações jogadas para os alunos de forma não vinculada ao contexto de uso.

Além disso, a escola ambiente prioritariamente analógica, precisa interagir com o espaço cibernético, acompanhando seus estudantes que são nativos digitais e tem o cotidiano abundante de práticas em meios digitais. Através de diversas estratégias pedagógicas que alinhem as habilidades desenvolvidas no ambiente escolar com a demandas tecnológicas. O uso de software por si só não significa incorporação das dinâmicas do ciberespaço no processo de ensino-aprendizagem, mas é um interessante aliado para estas práticas se tiver um planejamento interessante.

Então é um importante desafio de análise e reflexão acerca de estratégias e ferramentas metodológicas para aproximar mais a escola dos objetivos necessários para que estudantes se desenvolvam bem cumprindo papéis sociais de forma crítica e reflexiva.

Nesta pesquisa pretendemos analisar as atividades propostas para o ensino de língua portuguesa do *software Luz do saber*, observando em que medida apoia o projeto educacional de ensino de língua proposto pela Base Nacional Comum Curricular. Este projeto é desenvolvido com a premissa inicial de todos os estudantes têm direitos de aprendizagem básicos em cada ano de ensino que devem ser desenvolvidos através de mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais) e atitudes.

Além disso, este documento salienta a utilização de ferramentas digitais no processo de aprendizagem como um importante aspecto a ser trabalhado, seja para desenvolver linguagens tecnológicas e digitais, bem como utilizar a tecnologia de maneira significativa, reflexiva e ética.

A partir de nossa análise utilizaremos atividade de cada eixo de aprendizagem proposto no documento, sendo eles: leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica e relacionaremos com os objetivos educacionais propostos na BNCC com o intuito observar se a utilização do software corrobora ou não com o proposto no documento.

Doravante veremos como foi o percurso para a construção do objeto de pesquisa. A escolha de relacionar o software Luz do Saber com a Base Nacional Comum Curricular, pois apesar do software ter sido construído antes do documento ser lançado, foram realizadas atualizações no software em 2018 e 2019 para que fosse adequado ao proposto no documento.

O software Luz do Saber é uma das ações desenvolvidas para promover alfabetização e Ensino de Jovens e Adultos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvidos pelo Programa de Aprendizagem na Idade Certa (CEARÁ, 2007).

Este promove formação continuada para professores, apoio com materiais didático e paradidático dentre diversas ações logísticas para promover o aprendizado na idade certa, dentre estas ações é desenvolvido pelo programa o software *Luz do saber* que atua como ferramenta para apoio no processo de alfabetização.

Durante minha trajetória profissional conheci o software *Luz do saber*, pois fui técnica educacional no projeto do governo do estado MAISPAIC. Trabalhando nesse projeto conheci o software e aplicativo *Luz do saber* que fomentava metodologicamente práticas de produção e leitura para alunos do ciclo de alfabetização e do ensino de jovens e adultos. O projeto *Luz do saber*, trabalha como um reforço metodológico para estudantes que tenham dificuldades com práticas de leitura e escrita.

A proposta é ser o mais inclusivo possível, pois as atividades tem versão online e offline e a interface do software pode ser instalada em computador e notebooks e há a versão aplicativo que pode ser instalada em tablets e celulares com o sistema Android e neste objeto educacional há diversas atividades que podem ser estruturadas pelo professor de forma física e digital, outro fator de grande importância para a escolha deste software em específico é a liberdade na atuação do professor, pois o software possibilita criar a sua atividade aliando com o conteúdo dado em sua aula. Além de trabalhar práticas de leitura e escrita, o projeto se preocupa em situar os estudantes em práticas de linguagem e em ambientes virtuais.

Visto assim, sob a ótica educacional e linguística, os softwares educacionais podem ser integrados ao ensino de línguas para contribuir com escrita, leitura, oralidade e análise linguística/ semiótica. A hipótese em que nos fiamos é que a utilização do software *Luz do saber* na escola atua como um fator de motivação intelectual e cognitiva, capaz de fomentar a participação ativa do aprendiz-jogador na construção de seu conhecimento linguístico.

O *Luz do Saber* Infantil e Educação de jovens e adultos é um braço metodológico do Programa Alfabetização na Idade Certa, ou seja, é uma das ações que o programa adota para apoiar o processo de alfabetização. O software é um recurso didático tecnológico com o

objetivo de contribuir para a alfabetização de crianças e jovens e adultos, além de promover a inserção na cultura digital dos estudantes.

O dispositivo divide-se em cinco módulos: “que estimulam o conhecimento dos fonemas e grafemas que no processo de aprendizagem e atividades para o primeiro contato no uso do mouse e do teclado (CEARÁ, 2010).

O software foi desenvolvido em 2010, em parceria entre Universidade Federal do Ceará, Secretária da Educação do Ceará e Fundação Cearense de Apoio à pesquisa- FUNCAP. Com proposta de ser um software livre para distribuição e de código aberto, podendo ter seus módulos adaptados, ampliado em seus módulos e modificado quanto a ordem de seus conteúdos, conforme necessidades do público que está utilizando.

Quanto ao uso do software, ele pode ser utilizado *online* ou via aplicativo disponível para Android, também está disponível *offline* para isso é preciso fazer *download* do *software* no site da Secretaria de Educação do Estado do Ceará e blog do PAIC, neste caso o aplicativo fica disponibilizado para sistemas Windows e Linux.

Poder utilizar o software sem rede de internet é uma grande vantagem quanto a seu uso, pois é adaptável para ser usado onde há dificuldades ao acesso à internet. Outra importante vantagem acerca do software é que ele é multiplataforma, podendo ser usado em computadores, celulares e tablets o que facilita seu uso tanto na casa dos estudantes como nas diferentes realidades das escolas públicas do estado. Sendo assim o aplicativo fica disponível para ser usando em Android, Linux e Windows.

Segundo o material de suporte ao professor, o *Luz do Saber* Fundamental oferece material físico estruturando tendo como objetivo colaborar com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças do 2o ano do Ensino Fundamental nos processos de oralidade, leitura e escrita a partir do contato com os diversos gêneros orais e escritos.

Com base neste texto oficial, percebemos que o enfoque é no segundo ano do ensino fundamental, já no site depreende-se que o software pode ser usado em todo o ciclo de alfabetização podendo ser modulado de acordo com o nível de cada estudante. Portanto há uma incongruência de informações quanto ao modo de utilização do software, o que pode acarretar uma subutilização do *software*.

Ainda sobre o texto de orientação, é salientado que o software tem concepção sobre o processo ensino-aprendizagem fundamentado no interacionismo sócio-histórico proposto por Vygotsky (2003). Já no blog do programa salienta que o processo de ensino-aprendizagem é fundamentado pelas ideias de Paulo Freire.

Segundo seu texto de apresentação no blog, o software tem princípios metodológicos baseados na teoria de Paulo Freire, mas no material de suporte para o professor apresenta princípios do pensador Vygotsky.

Os autores são basilares para reflexão pedagógica e convergentes em alguns pontos, mas seria interessante se o texto de apresentação para os professores trouxesse esta confluência dos conceitos dos dois pensadores para que o professor tivesse um panorama mais claro dos aspectos metodológicos trabalhados no software.

Outro fator importante e que não é trabalhado no texto de referência para o professor é durante a apresentação do software é a necessidade de textos referenciais com autores que embasem os princípios acerca das práticas de tecnologia. Para melhor apoio metodológico na práxis do professor e com isso obtenha melhor embasamento na atuação no âmbito digital, construindo com maior clareza as habilidades trabalhadas no processo de ensino no ambiente digital.

São listados no texto de orientação do software princípios em Vygotsky que orientam epistemologicamente as atividades. Sendo eles:

i) Todo aprendizado é mediado pela linguagem, portanto ocorre sempre em situações de interação;

ii) O aprendizado começa muito antes de o indivíduo frequentar a escola, por isso qualquer situação de aprendizado escolar tem sempre uma história prévia;

iii) O aprendizado escolar produz algo novo no desenvolvimento do aprendiz, portanto toda situação de aprendizagem escolar deve considerar a ZDP (zona de desenvolvimento proximal), que é “a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outros companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 2003: 112)];

iv) Os processos de mudança do indivíduo, durante seu desenvolvimento, têm origem na sociedade e na cultura. A formação social da criança é concebida por meio da relação com outras crianças ou adultos, pois não há socialização sem convívio social. Segundo Vygotsky (1996) é na interação com o outro que a criança desenvolve sua capacidade cognitiva, seu pensamento e sua oralidade (CEARÁ, p. 18, 2018).

Podemos apontar diversos pontos de congruência com Freire e Vygotsky que poderiam ser abordados no documento norteador do software, já que é baseado nas ideias freirianas.

Freire (2011) que também salienta a importância do sujeito se representar pela palavra. O autor também afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e para ele,

linguagem e realidade se relacionam concomitantemente. Compreendendo isso, o processo de alfabetização deve estar articulado à realidade social do estudante e não pode ser norteado apenas para ensinar a ler a palavra, e sim junto dela aprender a ler o mundo e nele intervir.

Pois segundo o autor, somos sujeitos históricos e construímos a realidade em que vivemos com base na compreensão do processo histórico. Por isso mesmo, essa realidade não é estática e a reflexão e ação sobre a realidade em que vive pode resultar em uma transformação social. Neste sentido, Freire denota a importância do pensamento crítico atrelado ao ensino, já que apenas obter a tecnologia da escrita e da leitura não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro (FREIRE, 2005, p. 42).

Apesar de inúmeros avanços acerca do cenário escolar brasileiro há ainda muito o que conquistar para alcançar qualidade e equidade na educação para todos. Em um Relatório publicado em 2018 pelo Banco Mundial, *Realize Education's Promise*, salienta a relação de causalidade entre infraestrutura escolar, investimentos em Educação e desempenho educacional.

A escola pública, ainda segundo este relatório, recebe em grande parte um público de estudantes que têm trajetória de vida com graves dificuldades emocionais, financeiras e sociais. As dificuldades sociais acabam atreladas a má infraestrutura e ante um currículo que não atende as demandas sociais dos público-alvo que frequenta a escola pública.

Nesta equação somam-se as crenças perpassadas por inconsciente coletivo de que aula de português boa é a que ensina apenas a gramática normativa, como nos exemplifica Antunes (2003). Aliada ao pouco tempo que o professor dispõe para planejar, refletir e realizar suas atividades administrativas e que o prende às propostas metodológicas dispostas no livro didático.

E a dificuldade didática de transpor os conhecimentos linguísticos obtidos em suas graduações e preconizados nos documentos norteadores para sua prática torna o ensino bastante normativo e voltado para apresentação de regras de bom uso da língua portuguesa. Esse trabalho voltado para aspectos normativos da língua acaba repercutindo nos índices de aprendizagem, sendo melhor desenvolvido atuando nas habilidades de leitura e produção de texto apoiando os jovens na inserção de diversas esferas sociais para atuarem nelas de forma profícua, com criticidade e ética.

Ademais, outro fator que instiga a realização desta pesquisa é a reflexão acerca da utilização das ferramentas digitais e se estas se encaixam nos parâmetros metodológicos propostos pela Base Nacional Comum Curricular atuando como ferramenta de importante

impacto metodológico no ensino de Língua Portuguesa, pois o documento apresenta em seu texto itens que abordam o uso das linguagens tecnológicas e digitais e fala em utilizar a tecnologia de maneira significativa, reflexiva e ética.

Além disso, alguns estudantes não têm contato com este ambiente digital, visto que apesar da massiva presença de celulares e computadores no cotidiano, alguns indivíduos não têm acesso ou têm acesso restrito e dominam uma pequena parte das possibilidades de atuação na internet, por não estarem imersos em algumas práticas de linguagem necessárias a alguns ambientes de atuação na internet, como por exemplo fóruns ou criação de um podcast, e com isso podem perder oportunidades no mundo do trabalho e em diversos ambientes sociais.

Então a utilização de ferramentas digitais na educação torna-se um fator de engajamento do estudante, pois este está tão imerso na utilização das ferramentas digitais que a utilização do software pode ser um fator de atração para realizar atividades.

Essas práticas discursivas em ambientes digitais precisam ser trabalhadas em sala de aula e principalmente no que tange o ensino de línguas, pois o ciberespaço é um ambiente frutífero para práticas de linguagem em um contexto real de uso. Além disso, a utilização dos ambientes virtuais para interação, construção de identidades e representações sociais. Portanto ao estudar língua olvidando todas as habilidades desenvolvidas nas práticas discursivas vivenciadas pelos estudantes no cotidiano é distanciar o aprendizado da língua em um dos seus ambientes reais de uso.

Como apoio teórico utilizaremos no intuito de compreendermos aspectos acerca da utilização das ferramentas tecnológicas e o seu impacto para a compreensão das práticas discursivas (HUIZINGA, 2000; PRENSKYV, 2006; DETERDING, 2011; LEFFA 2012; DEMO 2012; ALVES 2015; MATTAR 2017). Utilizaremos também autores que discutem os letramentos para as práticas discursivas como, Kleiman (1995), Soares (2007), Roxo (2002), Street (2014).

Dessa maneira, esta pesquisa pretende analisar à luz da Base Nacional Comum Curricular o software do *Luz do Saber* em relação ao ensino de Língua portuguesa para anos iniciais do Fundamental e Ensino de jovens e adultos. A contribuição deste trabalho dará maior subsídio para as práticas metodológicas do professor de educação básica no ensino de língua portuguesa com o fito de apoiar também a formação de cidadãos críticos e engajados e capazes de atuar ativamente nas diversas esferas sociais na e pela linguagem.

Tendo isso em vista, para atingir nosso objetivo geral, estabelecemos estes objetivos específicos de identificar se o software está alinhado as propostas do documento BNCC, bem como observar se o *software* contempla os quatro eixos de ensino de Língua Portuguesa

propostos no documento e identificar lacunas do software no que tange ao desenvolvimento da competência comunicativa

Norteados por esses objetivos, dividimos este estudo em quatro capítulos. No capítulo 1, expusemos a discussão dos pressupostos teóricos em que nos baseamos para fundamentar esta pesquisa. Nele, discutimos sobre concepções de leitura, oralidade e escrita, pressupostos linguísticos para desenvolvimento e como se situa o ensino de língua portuguesa mediado por software.

No capítulo 2, desenvolvemos a discussão para realização da fundamentação teórica em que abordamos concepção de alfabetização como processo de interação, bem como o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais e reflexões acerca de Escrita, Leitura, Oralidade e Análise linguística.

No terceiro capítulo, detalharemos passos metodológicos desta pesquisa. Primeiramente, apresentaremos o software, o contexto de utilização e seus pressupostos; depois, descrevemos como se deu a construção de nosso objeto de investigação, bem como se deu a coleta dos dados e os critérios de escolha das atividades coletadas. Por fim, descrevemos como se deu o processo de análise das atividades e das categorias construídas.

O capítulo seguinte é dedicado à análise do *corpus* no que se refere às concepções de leitura, escrita e oralidade, neste tópico analisamos as práticas de escrita e leitura desenvolvidas nas atividades escolhidas no software atendendo com isso aos dois primeiros objetivos específicos por nós elencados. A seguir analisamos quais possíveis melhorias estruturais e metodológicas nas atividades apresentadas.

Por fim, sintetizamos nossas considerações acerca da análise, determinando a viabilidade de nossos questionamentos iniciais acerca da plausibilidade de uma futura aplicação da gamificação no design do *software* Luz do saber.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo faremos discussão sobre alfabetização, ensino de língua e como são apresentados nos documentos oficiais. Com esse objetivo, nossa discussão gira em torno das concepções de leitura, escrita e análise linguística, bem como alfabetização, considerando principalmente as contribuições de Koch e Elias (2012), resenhamos os autores que defendem uma concepção de aprendizado de língua voltada para o discurso e os possíveis usos sociais no processo de interação.

No último tópico deste capítulo, dissertamos acerca de contribuições dos estudos sobre Letramento, principalmente aquelas apresentadas por: Soares (1984, 2004, 2008), Freire (2011), Kleiman (1995, 2012), Macedo (1994), Rojo (2012), Street (2014) que entendem a leitura como uma prática social ideologicamente situada e construída.

Como apoio teórico, utilizaremos, no intuito de compreendermos aspectos acerca da utilização das ferramentas tecnológicas e o seu impacto para a compreensão das práticas discursivas, os seguintes autores: Huizinga (2000), Prensky (2006), Deterding (2012), Leffa (2012), Demo (2009), Alves (2015) e Mattar (2017).

2.1 Alfabetização como processo de interação

Durante o processo de alfabetização, é comum que os estudantes deslumbrem o olhar com um mundo diferente e sintam que têm um superpoder novo às mãos. O processo de alfabetização denota um caráter mágico, dada a sua importância na vida dos estudantes. Esta experiência marcante vem trazendo ao longo dos séculos diversas reflexões nos estudos em educação, psicologia e linguística. São muitas as perguntas que o processo de alfabetização traz à tona. Além disso, muitas reflexões sobre currículo e práticas metodológicas são demandadas para desenvolver o processo de alfabetização. Estas são só a ponta do iceberg acerca do que é investigado no processo de aprendizado de escrita e leitura.

Para Magda Soares (1984), o termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabética ortográfica. Segundo a autora, o domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita.

No entanto, Nery (2009) afirma que o processo de alfabetização é muito mais amplo que desenvolver o processo motor mecânico da tecnologia da escrita e leitura, mais que isso, é apropriar-se da função social nos atos de ler e escrever e fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano de forma crítica e reflexiva.

O estudante que compreende o processo de alfabetização como além do processo motor pode ser um agente social mais atuante e eficaz, já que compreende o processo de leitura em seus aspectos sociais, psicológicos, psicolinguísticos, sociolinguísticos e ainda os condicionantes de natureza social, cultural e políticos contidos nela, fazendo melhores inferências, compreendendo de forma crítica fatos de opiniões, tendo assim maior propriedade na atuação no mundo que o cerca.

Ou seja, Soares (2016) afirma que apropriar-se da natureza do processo de alfabetização e seus aspectos psicológicos, psicolinguísticos, sociolinguísticos e propriamente linguísticos, bem como seus pressupostos sociais, culturais e políticos, constitui-se em uma das formas de os sujeitos compreenderem as suas próprias realidades e as realidades do mundo, permitindo que se desenvolva caminhos de mudanças para sua realidade.

Portanto, o processo de alfabetização é um direito humano fundamental e se constitui como alicerce inicial para desenvolver habilidades e competências individuais e coletivas inerentes à plena atuação como cidadão na busca por direitos e desenvolvimento de deveres (UNESCO, 2017).

Então, o sujeito que passa pelo processo de alfabetização deve também perceber-se como integrante de uma sociedade na qual ele também pode ser participante ativo, discutindo as desigualdades e buscando a efetivação dos seus direitos.

O processo que envolve a alfabetização possibilita ao sujeito a apropriação do sistema de representação da linguagem escrita e possibilita a descoberta de novos conhecimentos bem como a intervenção em diferentes situações sociais. Soares (2016, p. 47) salienta este aspecto da alfabetização neste trecho:

[...] a entrada da criança no mundo da escrita se dá simultaneamente pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento.

Para que o processo de alfabetização se desenvolva de forma contextualizada, capaz de desenvolver competências e habilidades de atuação proficiente em Língua Portuguesa, usufruindo e descobrindo os sentidos e significados das práticas socioculturais de oralidade,

leitura e escrita, é importante que a alfabetização seja atrelada a práticas de letramento. Soares (2016, p.14) é categórica também ao afirmar que

[...] a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Portanto, a autora considera que o aprendizado do sistema de escrita alfabética e ortográfica deve ser atrelado a práticas sociais e culturais da língua em uso.

Para que este processo interativo se desenvolva, é importante que o professor compreenda que o processo de leitura e escrita não se dará de forma igual, já que trazem vivências diferentes com a língua, ou seja, muitas vozes são evocadas ao interagir com a linguagem e, para estimular práticas letradas, a criança precisa ter acesso a diferentes e inúmeros textos.

Portanto é importante que a alfabetização seja vista como processo de interação construída de forma indissociável do letramento. Almeida (2008) afirma que as crianças precisam perceber que somente pela escrita e pela leitura será possível determinadas ações na vida e através do estímulo destas ações este usuário da língua se sente mais instigado e, portanto, se desenvolverá melhor no processo de alfabetização.

Soares (2016, p. 14) também salienta este aspecto importante para o processo de alfabetização ao afirmar que “[...] letramento é a imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos de gêneros de material escrito”.

Portanto, é importante conceber alfabetização atrelada ao letramento, pois relaciona a aprendizagem às práticas de convívio social que tornam o aprendizado mais significativo para o estudante. A alfabetização como processo de interação da língua aliada ao letramento é fundamental para a vivência do sujeito com a linguagem e para apoiá-lo no desenvolvimento de identidade pessoal e alteridade ante ao outro, visto que a identidade deste sujeito é desenvolvida a partir de relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos, opiniões, dizeres.

Consideramos que o desenvolvimento de relações nas esferas de circulação humana demanda o domínio acerca de leitura e escrita, o processo de alfabetização desenvolve caráter de direito fundamental, o que é salientado por Ferreiro (1996, p.58) ao declarar que “o funcionamento da sociedade requer indivíduos alfabetizados, portanto, os indivíduos podem

exigir o direito à alfabetização, o que não pode ser entendido como uma opção individual, mas como uma necessidade social”.

Esta compreensão de que o aprendizado é desenvolvido a partir das trocas sociais do sujeito e seu meio também é apoiado por um importante autor para a aprendizagem e alfabetização, Vygotsky, que compreende linguagem como um complexo sistema simbólico e que é apreendido inicialmente advindo do sujeito, partindo para suas relações sociais e se desenvolvendo com isso.

Portanto é importante que seja vista de forma indissociável o processo de alfabetização e letramento, pois é através da linguagem que o homem compreende o mundo perceptível, permitindo evocar elementos que não estão presentes e é através da linguagem que o homem faz a transição do mundo sensorial para o mundo racional.

Freire (2011) vê o processo de alfabetização como importante ingresso para desenvolver relações sociais e culturais, bem como se apropria de conhecimento produzido pela humanidade. O autor reitera a aceção da importância de conhecimentos prévios dos educandos no processo de alfabetizar e confirma que eles devem ser processos indissociáveis ao aprendizado no trecho

[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela. Assim para o autor, antes do sujeito aprender a leitura do objeto na palavra escrita, ele já o compreende através da sua vivência no dia a dia, e é esta compreensão da realidade que deve ser respeitada e estimulada para novas aprendizagens, sendo o sujeito aqui percebido como: um ser no mundo, como o mundo e para os outros. (FREIRE, 2011, p.13).

Entendendo a apreensão da língua como um processo interativo que precisa de um aporte de experiências sociais, podemos refletir sobre métodos e estratégias adotadas no processo de alfabetização.

Soares (2016), em seu artigo *Facetas da alfabetização*, já apresentava que o insucesso escolar nas estratégias de alfabetização se dava por um olhar das políticas públicas vigentes que ora enfatizavam aspectos linguísticos, ora sociais, ora pedagógicos no processo de alfabetização, mas todas elas tratadas de modo independente. Além disso, tinham a visão descuidada de que as dificuldades no processo de alfabetização estariam nas mãos dos professores por não terem conhecimento metodológico suficiente e formação inadequada.

Como apresentado anteriormente, a alfabetização está relacionada à vivência do sujeito, à maneira como percebe e vive neste mundo, por isso é apenas uma técnica não a ser transmitida, mas sim práticas de linguagem a serem construídas com a participação de toda uma rede de pessoas, como pais, profissionais da educação e agentes públicos. No processo de

alfabetização, também devem ser encarados aspectos socioemocionais como identidade, equidade, direitos das crianças e o seu bem-estar emocional.

Segundo Ferreiro (1990, p.42), “... a aprendizagem se insere (embora não se separe dele) em um sistema de concepções previamente elaboradas, e não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas perceptivo-motoras”, ou seja, é importante que o processo de alfabetização seja um processo interativo e não seja voltado apenas para técnicas.

Reduzir o processo de leitura e escrita a um conjunto de técnicas é desrespeitar o sujeito, a sua vivência no mundo e o seu posicionamento no processo de obtenção de seu conhecimento, visto que, ao trabalharmos o desenvolvimento emocional e social da criança, é indissociável a percepção de si mesma, sua identidade pessoal e de sua cultura local.

Sendo o desenvolvimento emocional e social calcado em uma gama de fatores, como a experiência de interação com os outros, as diversas experiências de vida e a forma como se relacionam com seus pais e outras crianças bem como seus professores moldam o desenvolvimento emocional das crianças.

Portanto, a junção e jamais a dicotomia da experiência vivida e da experiência escolar, bem como a responsabilização de todos os actantes acima apresentados no fazer educacional, possibilitará uma melhor apreensão dos procedimentos inerentes ao processo de alfabetização, para que, durante a aprendizagem da palavra escrita, o sujeito dê continuidade a novas descobertas e faça dessa compreensão algo concreto e não abstrato para ele.

Nesta visão, o processo interativo de alfabetização é visto como um contínuo em que o sujeito se constrói a partir do seu próprio conhecimento, ampliando suas concepções de mundo por meio da linguagem e através da linguagem se desenvolve como indivíduo.

Para Ferreiro (1990), esta capacidade é adquirida antes do sujeito entrar na escola, já faz parte do sujeito ainda criança, porque compreende a natureza da escrita e constrói suas próprias hipóteses a respeito deste sistema, sem esperar indicação ou autorização para adquiri-las, porque não se trata de um produto escolar, mas um objeto cultural resultado do esforço coletivo.

Se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que a sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar. Mas se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber, embora não tenha sido dada a elas a autorização institucional para tanto. (FERREIRO, 1990, p.27).

Por não ser a escrita algo específico da produção escolar e, sim, percebida como objeto cultural, criado pelo homem para sua interação social, a criança já busca entender os significados destas marcas sem estabelecer uma única forma de aprendê-la, uma vez que,

“imersa em um mundo onde há a presença de sistemas simbólicos socialmente elaborados, a criança procura compreender a natureza destas marcas especiais. Para tanto, não exercita uma técnica específica de aprendizagem” (FERREIRO, 1990, p.43).

Freire (2011) salienta a importância do ouvir o outro, de estar atento à maneira como o sujeito se expressa e a partir dessa expressão criar meios de interagir a palavra falada e a palavra escrita. Segundo o autor, no processo de alfabetização, deve-se partir do conhecimento da realidade dos alfabetizandos e, paulatinamente, ajudá-los na caminhada em direção ao conhecimento da linguagem escrita.

O importante, neste momento de apropriação da leitura e da escrita não é somente preocupar-se com a transmissão de técnicas, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida. Por este motivo, a alfabetização não é um ato de memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial, coisas prontas ou semimortas, mas uma atividade de criação e recriação. Neste sentido, concebe-se a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador.

Concebemos a alfabetização como algo amplo, que produz a abertura de novos caminhos e de novas formas de ver o mundo com mais críticas e mais consciência.

Se pensarmos em tecnologia como ferramentas para aprimorar as habilidades humanas, entendemos por analogia a leitura e a escrita como tecnologias, por aprimorar e dar um maior campo de possibilidades ao estudante que a apreende. Esta tecnologia transforma a visão social do estudante, permitindo desenvolver habilidades sociais, relacionar-se em diversos campos de atuação e com diversas linguagens.

Portanto, compreendemos que a alfabetização não é apenas um processo linear de leitura e escrita, mas a apropriação de múltiplas linguagens, sendo elas escritas, matemáticas, ciências, artes plásticas e do movimento, como dança e teatro, bem como as mídias digitais (ALMEIDA, 2008). Para isso, é importante entender a alfabetização como o processo que abrange múltiplas linguagens e que, durante o aprendizado, são ativados processos cognitivos e linguísticos e não apenas motor mecânicos.

Então, para que a alfabetização seja transformadora, contextualizada, capaz de possibilitar uma série de competências a partir dela, é premente que a criança tenha a oportunidade de vivenciar a maior quantidade de expressões das linguagens possíveis.

Fica mais palpável para o aprendizado que o estudante tenha estímulos palpáveis e que possam ser usados em seu cotidiano para que a criança perceba que somente pela escrita e pela leitura será possível determinadas ações da vida e com isso ela é conquistada no processo de ler e produzir textos durante o processo de alfabetização.

Uma prática bem diferente do que observamos no processo de alfabetização no Brasil, já que ao estruturar o aprendizado voltado principalmente para a apreensão do código o estudante fica retido em moldes no processo de aprendizado.

Outro interessante fator que corrobora com essa atitude de tentar criar um molde para o aprendizado em alfabetização no Brasil é como é interpretada a autora Emília Ferreiro e seu *Psicogênese da Linguagem*. A autora descreve os passos comuns no processo individual da escrita e chama de fases como pré-silábico, silábico, dentre outras.

Esse importante aporte metodológico para investigar o desenvolvimento do aprendizado em alfabetização é visto como um molde do processo individual de alfabetização e escrita. Bem diferente do que a autora descreve em sua obra, já que a autora promove um guia geral do percurso que cada pessoa desenvolve em seu processo de alfabetização, mas sempre salientando que cada indivíduo tem suas especificidades.

Portanto, é imprescindível que a obra de Ferreiro não seja vista de forma tecnicista e que molda os objetivos de aprendizagem do estudante. Claro que autora trouxe uma visão geral de como se desenvolve nos seres humanos em geral, mas não pode ser visto como a receita de bolo para alfabetizar e sim um norte metodológico.

A autora é enfática quando afirma que o processo de aprendizado é algo a ser construído pelo aprendiz de forma não cumulativa, pois o tempo todo ao formular e reformular hipóteses o sujeito constrói e reconstrói aprendizado. A autora considera também a alfabetização como um processo dialético, pois ao desenvolver a própria escrita o estudante se concebe como sujeito usuário e produtor da escrita.

Portanto, o processo de alfabetização deve ser compreendido e é importante que o educador entenda em que etapa o estudante se encontra, porém este guia não pode ser apreendido como único modelo do processo de alfabetização, cada indivíduo sendo visto como único no processo de apreensão da tecnologia de leitura e escrita.

Para favorecer o processo de alfabetização, é deveras importante que se desenvolva através de textos que estimulem o sentimento de identidade e pertença dos estudantes pelos textos trabalhados, com isso advirá a necessidade da apreensão da cultura letrada e este processo de imersão trará estímulos para o processo de alfabetização, criando sentido para a criança e consequentemente ela vai conquistando o mundo das letras.

É necessário salientar que concomitantemente ao processo de apresentação de múltiplas linguagens e estímulos, as crianças precisam também ter desenvolvido o processo motor que irá preparando tônus musculares, coordenação motora fina, dentre outras características obtidas

durante a imersão do processo escolar e que é importantíssimo tanto para a apreensão da escrita quanto para o desenvolvido em atividades de expressão corporal.

Tendo em mente a simbiose que estes processos apresentam, devemos salientar que a multiplicidade é uma das habilidades mais necessárias que a escola deve desenvolver nas crianças. Segundo Almeida (2008), a multiplicidade é desenvolvida durante o diálogo entre as infinitas possibilidades do trabalho com as letras, nada estanque, nada engessado, nada dogmatizado, somente o possível. Sem explorar a aplicabilidade e as possibilidades da linguagem, o processo trará adestramento e repetição, podendo ocasionar até traumas, negação e repulsa por parte da criança em processo de aquisição.

Outra variável a ser conferida no processo de alfabetização é que nunca se dará de forma igual para todos, é importante considerar o tempo de cada um e preferencialmente evitar queimar etapas. É muito importante que as crianças possam desenvolver hipóteses de leitura e escrita livremente, constituindo ante elas o poder de já estar escrevendo, que é muito importante para desenvolvimento de autoestima. E a partir das criações deles é apresentado o modelo, aos poucos o professor apresenta novas possibilidades de registro sem criticar ou negar a produção livre da criança, criando a necessidade de saber quais registros corretos para cada fonema.

Nesse período transicional entre as hipóteses livres e apreensão dos modelos formais, é importante que a criança socialize suas dúvidas e aprendizados, já que ela terá muitas dúvidas sendo muito importante que elas sejam ouvidas e respeitadas sempre que possível, não sendo permitido que a criança desenvolva a crença da impossibilidade da execução das tarefas, traduzindo como incompetência pessoal.

Então as práticas metodológicas devem possibilitar significados através de diversas formas de registro e as mais abrangentes formas de escrita e (re) escrita, pois segundo Almeida (2008), para aprender a ler e escrever é necessário que o aluno sinta a sala de aula como um lugar onde as razões para ler e escrever são intensamente vividas e vivenciadas com sabor de utilidade. E assim um mundo de possibilidades começa a se abrir para estas crianças (ALMEIDA, 2008).

Além disso, para que a criança seja produtora dos mais variados tipos de texto, é imprescindível que ela os conheça e saiba os fios e nós para produzir determinada trama. A criança, no processo de aquisição de leitura e escrita, percebe o fio narrativo tomando corpo ao compreender que suas falas podem resgatar ações e podem registrar sua fala e ações, como nos apresenta Vygotsky

A criança, em primeiro momento, a fala acompanha a ação. Ao mesmo tempo que está brincando de carrinho, por exemplo ela vai narrando: ... estou indo pela BR e aqui tem uma curva...”. Em um segundo momento a fala se antecipa à ação (regula a ação): ... e tem uma ponte quebrada na frente, vou ter de frear...E em terceiro momento ela se interioriza, transformando-se em fala interior ou pensamento, o qual continua a regular a atividade, ou seja, a criança brinca de carrinho sem ter necessidade de exteriorizar seu pensamento. (VYGOTSKY, 1991 apud SANTA CATARINA, 2014, p. 31).

Antes de chegar no ambiente escolar, a criança já tem algumas hipóteses sobre leitura e escrita e em seu processo de enunciação já compreende aspectos da narração, visto que entende o espaço do eu e do outro. Nesse contexto, a escolarização atua como a sistematização e a inserção de técnicas de leitura e produção de todos os tipos de texto, como o informativo, o poético, o técnico, entre outros.

Ao trazer para os estudantes estas práticas, o professor deve sempre situar este texto a partir da seguinte máxima: para que serve este texto que estamos lendo e produzindo? Assim o estudante desenvolve junto com o processo de leitura e escrita processos extremamente importantes para apreensão da linguagem, sendo eles, principalmente a construção e arquitetura de hipóteses da própria criança durante a leitura e produção de texto e que poderá desenvolver através dos indícios dados pela situação de sua produção a consolidação da aquisição do processo de escrita e leitura.

É importante que o estudante, desde o momento mais inicial de sua apreensão das regularidades do texto escrito e leitura, compreenda que ela é produzida com uma demanda, este texto está sendo lido para responder para outro e que este caráter desenvolve uma trama de fios e nós que se entrelaçam, permitindo que a leitura e a escrita sejam sempre passíveis de elaboração, reelaboração e reescrita.

2.2 Ensino de língua portuguesa nos anos iniciais

Ao definir objetivos de aprendizagem, planejar o ensino de língua é preciso principalmente pensar em qual concepção de língua estamos nos ancorando. Antunes (2003) salienta que, para haver uma prática eficiente no ensino de língua, é preciso um corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos muito mais do que a procura de um método único. É importante que o professor desenvolva um olhar crítico e pesquisador sobre os fatos da linguagem para assim desenvolver trabalhos pedagógicos mais produtivos e relevantes.

Antunes (2003) também afirma que o mais profícuo na atuação pedagógica do ensino de língua é voltado para a concepção de língua mais para a interação verbal de dois ou mais interlocutores enquanto sistema em função e vinculado para circunstâncias concretas e diversificadas de sua atuação.

Neste tópico, apresentaremos o percurso teórico do processo de fundamentação da teoria e prática de leitura, escrita, análise linguística e oralidade.

2.2.1 Reflexões acerca de aspectos de Leitura

O processo de leitura ainda é visto como um desafio para a comunidade escolar e acadêmica em nosso país. Há uma visão cristalizada de que o brasileiro lê pouco e lê mal e que nossa educação tem grandes dificuldades em promover o ensino de leitura de forma eficaz.

Aliado a isso, por décadas, as práticas em leitura na escola se detinham na abordagem decodificadora, chamada em inglês de *bottom-up* ou de leitura ascendente. Nesta abordagem, o leitor entende o texto por meio da compreensão de cada unidade gramatical e dos sinais gráficos que a compõem, nela também todo o conteúdo está inserido no texto e o leitor apenas extrai estas informações de forma receptiva.

Esta concepção compreendia a língua de forma estruturalista e a leitura era vista como um processo avaliativo com o principal intuito de observar como está o aprendizado das estruturas gramaticais. E como principal atribuição, formar leitores decodificadores e as práticas de leitura voltavam-se principalmente para a compreensão de estruturas gráficas e gramaticais.

O processo de apreensão da leitura não era processual e deveria ocorrer nas séries iniciais e apenas a disciplina de Língua portuguesa tinha a responsabilidade do ensino de leitura para todo o percurso escolar do estudante. A análise de texto tinha como principal atributo servir como um “pretexto” para o leitor decodificar as unidades linguísticas.

Então, a leitura nas aulas de Língua Portuguesa era vista como um auxiliar para compreender estruturas corretas, sendo o objetivo da leitura. Esta concepção estruturalista decodificadora é voltada para o produto linguístico e não para o processo cognitivo social. Segundo Kern e Warschauer (2000), o ensino de línguas foi calcado nesta apreensão de linguagem por boa parte do século XVIII até o início do século XX.

As práticas tradicionais de ensino voltadas para apreensão de estruturas ou informações explícitas no texto são necessárias para o aprendizado da língua, mas não podem ser o cerne do aprendizado em leitura. Como a leitura é um processo, outros objetivos devem ser também inseridos durante o percurso de aprendizagem em leitura.

Alliende e Condemarin (1987, p. 24-25) consideram que o processo de leitura passa por um conjunto de operações parciais e a decodificação está inclusa neste processo, mas deve ser compreendida como um passo no aprendizado de línguas e que outras habilidades em leitura

devem ser apreendidas e amadurecidas para o desenvolvimento do leitor, portanto a decodificação não pode ser vista como o produto final no aprendizado de leitura e nem como única operação realizada pelo leitor em suas estratégias de compreensão do texto.

Antunes (2003) também critica essa visão centrada nas habilidades mecânicas da leitura, sem dirigir a apreensão de habilidades para interação verbal.

O ensino de leitura é processual e precisa ser sempre desenvolvido não só durante os anos escolares, mas ao longo da vida, para isso o estudante precisa conhecer diversas estratégias para compreender diversos usos sociais da leitura, circunscritos em diversos textos orais ou escritos e em gêneros distintos.

A partir do século XX, influenciada pela corrente behaviorista e por psicólogos comportamentais, como Skinner, surgiu uma abordagem audiolingual, neste método a aprendizagem da língua era concebida como formação de hábitos, bastante voltada para estratégias mecânicas, como exercícios de repetição e condicionamento a respostas baseado em estímulos linguísticos específicos, culminou nos anos 40 e 50 e foi posteriormente bastante criticada dado seu caráter extremamente mecânico (SANTOS, 2002).

Antagonizando a compreensão de que aprendizagem de línguas é formada por hábitos e repetição, surge a abordagem psicolinguística, ou do inglês *top-down*. Baseada na abordagem cognitiva da língua proposta por Noam Chomsky, nela cada indivíduo tem uma gramática interna e inata, por isso crianças formam frases com estruturas únicas, mesmo sem nunca escutado algo parecido. A gramática inata ao indivíduo foi denominada como *competência linguística* e a atuação na língua foi denominada *desempenho*, que dado seu caráter individual não poderia ser investigado cientificamente (SANTOS, 2002).

A perspectiva psicolinguística foi bastante inovadora, pois o processo de atribuição de sentidos ocorre na mente do leitor, considerando conhecimentos prévios do leitor acionados durante a leitura, a ênfase no aprendizado de leitura não está mais nas pistas deixadas pelo texto, mas na capacidade de o leitor precipitar informações contidas no texto. Nesta perspectiva, o leitor não é mais subordinado ao texto, mas cada leitor tem uma percepção de leitura diferente, segundo Leffa (1996, p. 14-15) “a compreensão não começa pelo que está na frente dos olhos, mas pelo que está atrás deles”.

É a partir da década de 1980 que surgem reflexões acerca de uma abordagem interacional da leitura, que busca enfatizar a relação de interação entre o leitor e o texto no ato de ler, combinando pontos fortes dos modelos anteriores. No Brasil, as pesquisas acerca do ensino de leitura fortaleceram-se com base em desempenho de estudantes em provas externas, como o Pisa.

Com base nestas reflexões, um importante passo para as investigações sobre o ensino de leitura no que concerne a políticas públicas é o desenvolvimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), um importante documento que reforçava a ideia de que leitura era um processo mais amplo e não apenas decodificação associada à fase inicial da alfabetização.

Kleiman (1995) defende a viabilidade do ensino de leitura mediante a propostas que privilegiem a interação do leitor com o texto, ou seja, baseada nas relações que o leitor faz com seus conhecimentos prévios e inferências estabelecidas durante a leitura do texto. Foucambert (1994) confirma esta compreensão ao afirmar que o processo de leitura é muito mais complexo que apenas decodificar ou passar o olho sobre algo escrito ou fazer versão de um escrito para o texto oral.

Solé (2012) afirma que há diferentes estratégias para desenvolver o processo de leitura e são desenvolvidos com base no conhecimento prévio do leitor, durante o processo de interação e com informações dadas no texto.

Portanto adotar apenas uma estratégia de prática de leitura não amadurece o aprendizado que perpassa diversos processos além de apenas segmentação do texto em frases, palavras e sílabas com o intuito de identificar ideias principais e informações explícitas. Kleiman (1995) denomina estes desempenhos como apenas manifestações no processo de leitura, não se reduzindo a apenas um conjunto de capacidades que podem indicar ou não a compreensão em si.

Kleiman (1995) afirma que, para que o leitor compreenda bem um texto específico, ele busca informações obtidas durante experiências já vividas entre amigos, família e leitura de outros textos. Freire (2011) também confirma este pressuposto, pois, para o autor, ao realizar a compreensão crítica do ato de ler, o leitor não deve delimitar a compreensão com apenas a decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, “pois a leitura do mundo precede a leitura da palavra.” (FREIRE, 2011, p. 13).

Kleiman (1995) apresenta estes conhecimentos externos ao texto como conhecimento prévio e para ela é fundamental evocá-lo na leitura de textos para que haja a compreensão do sentido do texto e não só a decodificação. Estes conhecimentos prévios são categorizados como conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo ou enciclopédico sendo extremamente importantes para o leitor atribuir sentido ao texto.

O conhecimento linguístico é voltado para as compreensões estruturais e metalinguísticas, sendo essencialmente necessário para um primeiro contato com o texto e,

segundo a autora, ele perpassa “desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua” (KLEIMAN, 1995, p. 13).

Além dele, o conhecimento textual, ou seja, o conhecimento sobre estruturas textuais presentes em determinados gêneros e quais tipos textuais predominantes no gênero e naquele texto em específico, se expositivas, narrativas ou argumentativas, pode ajudar o leitor a compreender facetas do texto e até compensar falhas quando há alguma dificuldade de compreensão no nível do conhecimento linguístico (KLEIMAN, 1995, p. 16-20). Por exemplo, um leitor que não tem tanta familiaridade com textos do campo de atuação da vida pública, como os textos jurídicos, pode não saber o que significa a palavra pró-labore, mas se conhecer a estrutura de um gênero contrato saberá que é algo relacionado ao valor que obterá ao desempenhar seu trabalho.

E o conhecimento de mundo abrange os conhecimentos em nossas diversas vivências, seja conhecer uma música, jogador famoso até o conhecimento sobre a profissão que exerce possibilitando que o leitor faça inferências necessárias no processo de leitura (KLEIMAN, 1995).

Kleiman (1995) apresenta a leitura como processo interativo, mas que pode ser um objeto distinto, se observado na vertente da psicologia da educação, e na vertente da pragmática, sendo que a primeira compreende que processo de leitura se dá através de um “desvendamento” do texto acontecendo de forma simultânea através da percepção de diversos níveis ou fontes de informação que interagem entre si, não havendo hierarquia acerca da forma de compreensão do texto, podendo ser do mais mecanicista ao mais complexo ou da informação mais complexa a mais mecanicista. Assim, o leitor se torna um sujeito cognitivo e o texto como um objeto formal.

A autora apresenta também o conceito de interação que vem da pragmática e é retomado e ampliado por Orlandi (1983). Estes autores consideram que, no processo de leitura, o locutor e o interlocutor têm importante atuação no desenvolvimento da compreensão, sendo o texto um produto inacabado e que depende das relações construídas pelo interlocutor e o contexto para dar condições no processo de produção da leitura.

Visto que o processo de leitura denota inúmeros processos, acreditamos que tanto a visão da psicologia da educação quanto a visão da pragmática têm a contribuir para compreendermos como se dá o aprendizado em leitura, sendo necessário que o estudante vivencie e assimile tanto processos mais mecanicistas quanto os mais complexos durante a

compreensão do texto, salientamos que o texto não pode ser visto como um projeto acabado em si mesmo, visto que é muito importante a contribuição do leitor para o processo de interlocução.

Com isso, Orlandi (1983) apresentam que a leitura de um texto pode ter diferentes objetivos em seu processo de leitura, podendo ser visitado e revisitado dependendo de seu propósito.

Dado este caráter processual do ensino de leitura, não é pertinente que se atribua apenas à alfabetização o processo de leitura. Este deve perpassar não só os anos iniciais da educação escolar ou apenas a disciplina de Língua Portuguesa, toda a escola deve apoiar o estudante para este alcançar as ferramentas e estratégias necessárias para tornar-se um leitor crítico.

Ainda sobre o desenvolvimento do estudante como este leitor profícuo durante o percurso escolar, Orlandi (2002) afirma que pode haver o pensamento equivocado de que, quando o professor participa do processo de interação com o texto, interfere no processo de interlocução. Isto se constitui como um paradoxo para o ensino de leitura, pois dado este intermédio o aluno não construiria seu próprio processo de interação e teria seu caminho de produção de leitura mediado pelo professor e seu conhecimento de mundo e experiência com outras leituras.

Mas este paradoxo pode acontecer ao simplificar o processo de interação, visto que o professor, ao participar deste processo, pode ter uma participação importante para amadurecer os percursos de interação do leitor/estudante.

Se o professor desenvolve um papel prescritivo, em que impõe sua apreensão acerca da leitura, acaba tendo estudantes que ao interpretar não questionam a palavra escrita. Com isso é muito importante que o professor pense suas estratégias metodológicas como um fornecedor de condições para os objetivos da leitura, sem defender apenas uma leitura única do texto, privilegiando o autor ou seu ponto de vista.

Assim, cabe ao professor orientar o estudante a construir seu caminho de leitura, fazendo as relações com seu conhecimento de outros textos e conhecimentos de mundo e apresentando, sem cercear as possíveis interpretações deste estudante, mas orientar para as leituras possíveis do texto, apoiando assim uma atitude crítica e responsiva acerca da leitura do texto por parte dos estudantes.

Koch e Elias (2012) propõem um esquema cooperativo que incorpora tantos as capacidades e tendências orientadoras do próprio leitor quanto aspectos formais do texto para orientar a leitura. Sendo assim, o professor pode contribuir dando informações que talvez não estejam disponíveis no conhecimento prévio do estudante e disponibiliza para este estudante ferramentas para construir seu percurso de sentido.

Koch e Elias (2012) também afirmam que ao trabalhar o texto em sala, o estudante precisa estar ciente do objetivo daquele texto, compreendendo os objetivos a serem trabalhados durante o texto.

Ler apenas por ler ou ler em voz alta para treinar leitura são estratégias que se distanciam de um processo de ensino de leitura pautado na interação e baseado na interlocução, visto que o plano de aula sob este critério deve ser desenvolvido principalmente com pensamento estratégico, ou seja, um objetivo de aprendizagem e com uma proposta de ensino que deve ser eficiente e adequada ao grau de dificuldade do leitor, baseando-se na experiência mundo e escolar dele, bem como a faixa etária determinada e o objetivo de aprendizagem.

Ao planejar a proposta de ensino de leitura, o professor pode focar tanto em elementos formais ou em mais mecanicistas da estruturação do texto, como marcas textuais de tempo e causa, quanto em elementos pragmáticos relativos ao conteúdo do texto e conexões lógicas, modalidades de expressões dos conteúdos com os focos da enunciação voltado para polifonia do texto, ou seja, as várias vozes repercutidas na interlocução com o texto.

É muito importante manter, segundo Kleiman (2002), pois os “objetivos e propósitos claros para a leitura”, pois há vários processos de leitura que são, muitas vezes, determinados pela forma do texto e por isso no contexto escolar, deve-se salientar os objetivos e propósitos claros nas práticas de leitura.

Kleiman (2002) ainda afirma que o ensino de leitura tem um caráter subjetivo e único para cada indivíduo, pode ser encarado como um desafio unificar e homogeneizar o que é de natureza heterogêneo.

Mas ensinar a compreensão não implica ensinar um único caminho para leitura, é importante desenvolver no aluno uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo do texto, evocar neste estudante seus conhecimentos prévios, sendo eles linguísticos, discursivos ou enciclopédicos, para com isso ajudar a compreender o contexto, determinar também que há vários processos de leitura que são, muitas vezes, determinados pela forma do texto e principalmente que o texto é significativo e que cada trecho dele compõe uma parte no significado global.

Solé (2012) é enfática ao afirmar que os problemas no ensino de leitura não consistem na falta de um método, mas em como a leitura é conceitualizada, desde o papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola até para o corpo docente e na forma que é avaliada pelos professores, além de propostas metodológicas que não favorecem o ensino de leitura.

A autora acrescenta que os trabalhos em leitura na escola são voltados prioritariamente nos resultados da leitura, não em seu processo. Esta incompreensão do ensino de leitura culmina em avaliações muito rasas e baseadas nas perguntas e respostas dos materiais didáticos.

Para Solé (2012), assim como para Kleiman (1995), a leitura é um processo interativo entre o leitor e o texto, que se molda a partir de um objetivo, guiando este leitor para uma finalidade e interpretação. Com isso, as práticas de leitura devem estar alinhadas com os objetivos de leitura e compreensão de diferentes tipos de texto, suas estruturas e a forma que se organizam, bem como o conhecimento prévio do leitor, realizando, portanto, inferências contínuas, que se apoiam na informação obtida no texto e em nossa bagagem cultural e linguística, em um processo que o leitor consiga encontrar ou rejeitar evidências do que foi previsto durante o primeiro olhar sobre o texto. Assim é constante por parte do leitor a prática de prever, verificar e com isso construir uma interpretação.

Além da concepção interacionista da leitura, precisamos ver a leitura como um processo transformador político social. Foucambert (1994) salienta que as práticas de leitura não devem ser focadas apenas na alfabetização, mas na formação de leitores com habilidades práticas para o exercício da leitura e exigidos tanto por as mudanças tecnológicas quanto para atuação plena como cidadão na sociedade.

Freire (2011) também salienta a posição social e política da leitura ao defender que ler significa ter representação como sujeito atuante em sua história, como produtor de linguagem e sua singularização e como intérprete do mundo que o cerca (FREIRE, 2003), pois, para o autor, a leitura proporciona uma importante ferramenta para que o sujeito possa ter um olhar crítico sobre a realidade, atuando como um sujeito transformador de sua comunidade, compreendendo com isso a dinâmica social e fatores de desigualdade presentes nela, tornando-se um indivíduo com uma visão crítica mais aguçada e em diálogo com as suas vivências de mundo e com a coletividade por meio da leitura, sendo a leitura um importante fator emancipatório social.

As pesquisas em ensino de leitura atualmente convergem para a perspectiva do letramento, este termo advindo de uma tradução da palavra inglesa “*literacy*” e surge no Brasil também em meados dos anos 90.

Segundo o dicionário Ceale, é “o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler adequadamente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ler textos em diversos tipos e gêneros e com objetivos suportes e interação com diversos interlocutores e diferentes funções”. Sendo assim, o letramento é um processo de aprendizado mais amplo, que extrapola o ambiente escolar e o período de alfabetização.

Segundo Soares (2008), a palavra advinda do inglês *literacy* tem como tradução literal alfabetização no Brasil, porém, em nosso país, o conceito de alfabetização é bastante relacionado à aprendizagem do sistema alfabético-gráfico. Para desvencilhar o termo alfabetização, foi criada a expressão “letramento”, que é a condição ou estado que um grupo social obteve por ter se apropriado de leitura e escrita.

O termo letramento foi criado para desvencilhar o conceito de alfabetização no sentido do processo de aprendizado inicial de escrita e leitura. Portanto, letramento é a condição ou estado que um grupo social obteve por ter se apropriado de leitura e escrita.

Street (2014) propõe uma reflexão sobre o letramento como prática social e ideológica e observa a natureza social e cultural da leitura e da escrita, considerando o caráter diverso das práticas letradas. Além disso, o autor apresenta os conceitos de modelo de letramento, neles há o modelo autônomo de letramento. Quanto às práticas de letramento, focam em habilidades abordadas em um currículo rígido e formal, longe das práticas sociais cotidianas.

Já o modelo ideológico de letramento, também designado por Street (2014), defende que antes de ser um estudante, o sujeito é um indivíduo com vivências e aprendizados, e esta bagagem cultural diversificada deve situar sua vivência com as práticas de linguagem para desenvolver o aprendizado. O modelo de letramento ideológico é muito mais favorável para o indivíduo, pois integra em suas práticas as possíveis interações sociais do indivíduo e sua participação em uma sociedade bastante mutável e, por conseguinte, adaptável às demandas comunicativas que o indivíduo vai encontrar.

Baseada nas ideias de Street (2014) e pelo Grupo de Nova Londres, Rojo (2012) expande esse conceito ao propor o conceito de multiletramento. Para a autora, os letramentos apontam apenas para a variedade das práticas letradas, valorizadas ou não, em nossa sociedade. Já o conceito de multiletramentos amplia este propósito, ao retratar dois aspectos específicos e importantes de nossa contemporaneidade, são eles: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição de textos, na qual a sociedade se comunica.

Rojo (2012) afirma que os textos contemporâneos são de natureza híbrida de diferentes letramentos, ou seja, popular e erudito podem ser agregados. Então, não há cultura superior ou inferior, mas culturas com impacto social diferente. Normalmente é associado como culto o que é disseminado por grupos com maior poder aquisitivo. Então, desestimular essa concepção de cultura erudita e popular é um importante papel da escola para que se faça entender que não há cultura superior ou inferior, mas cultura.

Além da teoria dos multiletramentos, uma importante abordagem vem sendo bastante investigada quanto ao ensino de leitura a abordagem de leitura complexa, baseada na Teoria da Complexidade ou teoria dos sistemas complexos.

Nesta abordagem, a linguagem é auto organizável e dinâmica, mantendo-se longe do equilíbrio, e o sistema de estruturas da língua em uso é adaptativo e dinâmico. São inúmeros os elementos em interação que são acionados para realizar a leitura e os falantes se baseiam em experiências anteriores com a língua para construir experiências futuras. Para Larsen-Freeman (2009), a dinamicidade da língua é observável no uso, visto que é um processo ativo e que língua(gem) é um sinônimo de crescimento e mudança, sendo compreendida como um organismo vivo e sujeita a constantes mudanças.

Para este modelo, assim como a língua(gem), a leitura é vista como um fenômeno que compreende inúmeras possibilidades de interações e indeterminações, ou seja, complexo e dinâmico. Morin (2007 p. 13) considera que é importante que percebam complexidade como “o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico”.

A dinamicidade da leitura é justificada pela existência de vários agentes em seu processo, como o leitor, o autor, o texto, o contexto social, o contexto histórico, o contexto linguístico, o conhecimento de mundo, as crenças, as expectativas de leitura e etc., que se inter-relacionam durante o ato de ler. Esta série de fatores perpassa o processo de ler e, à medida que o leitor se complexifica e dinamiza seu posicionamento em relação ao texto, pode ser inédito.

Da mesma forma, os outros elementos podem se complexificar ao interagir com o leitor. Por exemplo, as expectativas durante a leitura ou crenças que podem ser fortalecidas ou enfraquecidas durante o processo. Ainda durante a leitura, o fluxo de informações é multidimensional, ou seja, advém de diversas fontes provenientes deste sistema complexo de leitura.

2.2.2 Reflexão acerca dos aspectos de Escrita

A produção escrita causa certo sobressalto nos estudantes, muitos deles avaliam o processo de escrita como difícil e trabalhoso. Esta queixa apresentada pelos alunos não é de todo infundada, visto que é uma atividade de significativa complexidade, pois mobiliza habilidades não só da escrita em si, mas também de leitura, lógica para organização das ideias de forma coesa e conhecimentos de mundo.

Segundo Barbeiro e Pereira (2007), o processo de escrita exige “a capacidade de selecionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar” (BARBEIRO; PEREIRA, 2007, p.17).

Além disso, em alguns casos, os estudantes têm pouca vivência com o texto escrito em seu dia a dia, estes acabam tendo maior dificuldade de desenvolver suas ideias no processo de escrita, já que para eles o processo de escrita não é contínuo e nem corriqueiro e tem pouco acesso a alguns campos de atuação da língua, prioritariamente os mais formais que demandam que o indivíduo produza texto e domine gêneros diferentes do que ele tem contato em seu cotidiano. Por não poder atuar nestes meios sociais com maior facilidade, acabam sofrendo exclusão social e tendo dificuldades em sua atuação como cidadão.

Somado a este entrave, no contexto de produção escolar, por vezes, o processo de escrita tem como estratégia metodológica a utilização de propostas de texto artificiais, baseadas em modelos pré-definidos apenas para o ambiente escolar, sem destinatário, sem um contexto de produção, sem motivação baseada em uma produção real da língua e até mesmo inserida em um contexto distanciado dos vivenciados pelo produtor. Em alguns casos, a escrita é utilizada como um tapa buraco entre as atividades de Língua Portuguesa.

O estudante que vivencia este processo artificial de produção da língua entende que o texto é uma produção pontual e avaliativa para averiguar aspectos da norma culta, com isso, vê o processo de produção mais como um momento em que sofrerá sanções do que um momento de aprendizado, com isso o processo de revisão textual é algo para ele incompreensível.

Sob este prisma, o processo de escrita fica longe de uma atividade processual, com propósito bem definido e com possibilidade de utilização real da língua.

Ao entender a escrita como um processo, é mais fácil que o estudante desenvolva um olhar crítico sobre seu texto e com isso construa uma aceção dialógica acerca dele, nesta aceção o estudante compreende que seu texto terá um leitor e este precisa compreender seu ponto de vista refletindo acerca dele.

Geraldi (1997) afirma que a aprendizagem da escrita é feita através da sua prática, pois ela não é um produto acabado, mas um processo em que se tem de resolver inúmeros problemas, como a tomada de decisões acerca daquilo que se quer dizer, a forma como se vai fazer e com que finalidade.

O processo de aprendizagem da escrita não pode ser desenvolvido com base em moldes de produção, mas precisa ser desenvolvido sob o conceito de que há estruturas relativamente

estáveis de produção que são desenvolvidas de acordo com a necessidade de comunicação apresentada. Os gêneros desenvolvidos como estruturas prototípicas e não simples moldes, podem ser reelaborados para outros fins sociais e linguísticos. Charolles (1978) afirma que, sabendo que cada propósito de texto é único e que o texto é um objeto tão *sui generis* que por mais abrangentes que sejam quaisquer orientações para a “boa formação textual”, elas jamais se aplicarão a todos os exemplares dos gêneros de discurso que circulam numa determinada sociedade.

Portanto chegamos aqui compreendendo que o processo de escrita demanda prática de leitura, compreensão do texto como um processo dialógico, acepção do estudante como um revisor crítico e principalmente o processo de escrita não é apenas decodificar letras, mas é acionar diversas ferramentas da linguagem para relacioná-los com temas e seu conhecimento de mundo, entendendo os significados do uso da leitura e da escrita em diferentes contextos.

O letramento é uma das práticas de linguagem que são conhecidas pelo indivíduo antes de serem alfabetizados, estas estratégias de leitura do mundo são obtidas por agentes de letramento, ou seja, ambientes em que o estudante vivenciou o uso de diversas práticas de linguagem em diversos ambientes, como família, igreja e comunidade. Segundo Street (1995), a escola é um importante agente de letramento, portanto é premente que desenvolva práticas de letramento ideológicas que permitam o aluno se desenvolver no âmbito linguageiro de forma crítica, no sentido de dar ênfase aos aspectos ideológicos da prática social, entendendo o processo de escrita como atividades sociais.

O modelo ideológico dos letramentos, num panorama geral, foca os múltiplos letramentos, as práticas escolares e não-escolares de letramento.

Rojo (2012) propõe uma nova ética e novas estéticas quanto ao multiletramento e à produção escrita. Aspectos como propriedade autoral podem ser revistos, porém não relativizados, e o diálogo e a produção colaborativa entre os intérpretes deve ser preconizados. Mais que nunca, o fazer junto deve ser alimentado, preconizando assim a interatividade, fazendo do usuário das mídias não apenas consumidores de informação, mas agenciadores de seu conhecimento, fomentando com isso novas vivências em linguagem, apreensão de gêneros, bem como uma nova visão quanto ao aspecto cultural.

Quanto a esta nova ética desenvolvida a partir dos letramentos críticos e segundo Rojo (2012), buscam engajar o discente em uma atividade crítica através da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida e comunidade.

Reitera-se a compreensão interativa do texto, pois o estudante desenvolverá reflexões a partir do texto lido. Partindo desta visão crítica, é importante também desenvolver estratégias para se falar sobre este texto, reescrevê-lo e contestar textos da vida cotidiana.

Com o hibridismo cultural proposto, surge também novas estéticas que, segundo Rojo, o arcabouço cultural, o valor estético e a apreciação diferem fatalmente entre os indivíduos, não existindo apenas uma cultura a ser apreciada, mas textos diversos que abrangem culturas múltiplas e não apenas o cânone. Esse fator é decisivo para o engajamento do estudante, pois muitas vezes ele não conseguia se enxergar identitariamente nos textos apresentados na escola, por serem distantes de sua realidade e de sua apreciação.

Rojo ainda salienta que é preciso também perceber que há uma multiplicidade semiótica ou multimodalidade referente aos textos circulados na contemporaneidade, principalmente no meio cibernético. São textos compostos por muitas linguagens e exigem diferentes práticas de compreensão e produção para se fazer significar.

Rojo (2012) também afirma que os textos produzidos para internet não são mais apenas textos veiculados na internet, mas, através de imagens, sons e animações, constituem-se como hipertextos e precisam ser analisados no seu todo, requerendo novos letramentos para sua aceção.

Portanto os multiletramentos vêm destronar os princípios de que a escola deve apenas ocupar-se dos letramentos eruditos e vernaculares e deve passar por um processo de hibridação dos textos, em que cada um construa sua aceção cultural, baseada não só no seu conhecimento cotidiano, mas também mesclando o erudito e o popular para aprimorar ainda mais aprendizados.

É de grande necessidade que a escola se compreenda como plural, já que nossa sociedade é prioritariamente diversa e uma mistura de raças, culturas, cores e credos. Portanto não podemos mais ignorar propositalmente a cultura de massa em detrimento à cultura dos dominantes sociais.

Ao valorizarmos as culturas não dominantes socialmente, mas que fazem parte do cotidiano do jovem, é preciso também repensar o currículo, com mudanças do currículo para tornar a escola a imagem não de um compêndio de conteúdos engessado, mas algo mais próximo do cotidiano deste estudante.

Portanto a escola, ao assimilar em seu currículo a construção de que há culturas e todas pertinentes para desenvolver competências e habilidades e que o aluno possa relacionar no convívio social e com isso compreender e apropriar-se de pontos de vista ideológicos diversos, fará com que o currículo da escola molde seu ponto de vista para o desenvolvimento de

habilidades para elaborar e reelaborar o conhecimento quando necessário e abandonando com isso as inúmeras informações jogadas para os alunos de forma não vinculada ao contexto de uso.

2.2.3 Reflexão acerca de aspectos de Oralidade

A oralidade é uma prática essencial, tendo em vista a relevância no cotidiano do seu domínio para diversas situações sociais (MARCUSCHI, 2008).

Por vezes no cotidiano escolar o estudante já traz uma bagagem de experiência com a oralidade. Como são inúmeras demandas para o ensino de língua dar conta, esse importante aspecto do ensino de Língua Portuguesa é relegado a segundo plano no desenvolvimento das atuações que necessitam de um bom rendimento comunicativo.

Com isso, em alguns casos os estudantes desenvolvem superficialmente aspectos específicos da oralidade, primordiais para o cotidiano escolar e para o dia a dia, como a escolha lexical, modalização, entonação, respeito ao turno de fala e estratégias que demandem criticidade e reflexão para práticas da Língua Portuguesa no âmbito oral.

Um importante aporte para práticas de oralidade é a atuação do ensino de língua com base na compreensão de gêneros textuais. As práticas baseadas em gêneros são um consenso acerca do ensino de língua e orientação central nos documentos norteadores de ensino desde os PCN até a BNCC.

Estes documentos englobam gêneros orais e escritos, salientando a necessidade de desenvolvimento de ambos, mas, como apresentado anteriormente, segundo Marcuschi (2008), a prática em muitos casos centraliza-se nos gêneros predominantemente escrito e a oralidade é desenvolvida em sala como uma oralização do texto escrito, o que restringe consideravelmente suas possibilidades em modalidades da língua.

Para que a escola cumpra seu papel como um importante agente fomentador de práticas de linguagem, deve trabalhar não apenas o texto escrito, mas debruçar-se sob o texto oral, principalmente, pois, como afirma Marcuschi (2008, p.53), para “ênfatisar o ensino da escrita não se deve ignorar a fala, pois a escrita reproduz a seu modo e com regras próprias, o processo interacional da conversação”.

Ou seja, o texto escrito e textos orais não devem ser vistos como faces opostas de uma moeda, mas faces complementares. Para o autor, desenvolver um texto escrito requer que o estudante compreenda a interligação destas estruturas, entendendo que cada modalidade tem

suas peculiaridades e semelhanças, já que “oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias [...]” e cada modalidade “permite a construção de textos coesos e coerentes, bem como a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais” (MARCUSCHI, 2008, p. 17).

Ademais, práticas escritas e orais se introjetam uma na outra, por vezes, tornando-se bem difícil definir uma delimitação entre as práticas escritas e orais. Por exemplo, o gênero bilhete, que trabalha com a forma escrita, mas traz bastante traços de uma conversa informal ou uma palestra, que é um gênero oral com muitos traços de formalidade mais próximos do gênero escrito.

Quanto ao trabalho com oralidade, podemos dizer que duas importantes práticas de atuação devem ser desenvolvidas em sala de aula. Os estudantes devem conhecer os gêneros orais, suas estruturas, práticas e suportes, mas também ter acesso à análise da conversação espontânea, seus aspectos linguísticos e discursivos, como se dá a diferença de abordagem dos temas, de acordo com a modalidade oral ou escrita e análise de textos orais em diversas níveis e produções.

Marcuschi (2008) afirma que, ao desenvolver trabalhos com o texto oral, há certa confusão quanto às práticas metodológicas. Para alguns, já se configura atuação com oralidade a leitura em voz alta ou dramatização de alguns textos. Estas ações utilizam o texto como um pretexto, sem fomentar as formas de acesso a diversas possibilidades em práticas de oralidade, categorias de trabalho e propostas analíticas destes textos.

É importante deixar evidente que a escola não tem o papel de ensinar a falar, visto que o aluno é proficiente em sua língua e realiza com bastante eficácia seus textos orais, mas é importante também que o aluno tenha contato com textos orais de maior ou menor formalidade e com isso aprenda também a produzir e escutar, responder, observando turnos, aprender a modalizar o discurso de acordo com a intenção pretendida.

Antunes (2003) afirma que, ao possibilitar o desenvolvimento da capacidade da expressão oral dos sujeitos, é importante salientar o caráter interacional que se dá em pelo menos dois interlocutores, em torno de um sentido específico e uma intenção determinada.

Portanto a fala não pode ser vista como um fenômeno meramente espontâneo e realizada sem cuidado, é importante compreender que ela tem também estratégias de atuação, de acordo com as situações propostas e os eventos de interação estabelecidos.

No âmbito dos documentos norteadores do ensino, nos anos 90, surgem os PCN, que têm forte inclinação para que as práticas de oralidade se voltassem principalmente para apoiar o

estudante na compreensão de gêneros orais públicos, como a discussão em grupo, o seminário, a entrevista e o debate regrado, que tem estrutura e estratégias específicas.

Então os documentos orientavam para práticas que não são de fato espontaneamente orais, mas previamente planejadas para serem enunciadas oralmente, voltando o ensino de oralidade para situações pré-programadas que não demandam características espontâneas da oralidade e suas organizações.

A BNCC é um importante avanço para o ensino de oralidade, já que o documento reafirma que a aprendizagem das características discursivas e das estratégias de fala e escuta ocorre por meio do uso, da interação com o outro, salientando também como a oralidade é importante no desenvolvimento de diversas competências e habilidades de aprendizado além da Língua Portuguesa.

O documento prevê práticas de oralidade desde os anos iniciais, com o objetivo de aprofundar as experiências iniciadas na Educação Infantil e na família. O documento também salienta que é importante promover “discussões com intencionalidade para além da tradicional roda de conversa”.

2.2.4 Reflexão acerca de aspectos de Análise linguística/semiótica

Para Antunes (2007), a língua é um constitutivo da espécie humana. Este ato humano, social, político histórico e ideológico traz grande repercussão na vida de todas as pessoas.

São muitas as crenças em relação a ensino e aprendizagem da língua. A crença preponderante entre os usuários é de que para ler, falar e escrever bem é preciso aprender bem a gramática normativa, bem como decorar as suas nomenclaturas.

Antunes afirma que a gramática pode ter inúmeras acepções e nenhuma delas consegue abarcar todos os fatos da linguagem. Portanto, podemos concluir que não é preciso decorar todas as regras da gramática para ser profícuo usuário, visto que a gramática normativa não abarca todas as possibilidades de atuação de uma língua.

Antunes (2007) afirma que a acepção de gramática pode constar desde as regras de funcionamento de determinada língua, regras que definem determinada norma, como a norma culta, uma perspectiva de estudo como em gramática interacionista ou funcionalista, uma tendência histórica, um livro ou uma disciplina escolar. Todas coexistem, mas precisam ser compreendidas em suas particularidades. Por isso, atuar apenas com a gramática normativa na escola é preocupante, pois o estudante se distanciará de todas essas possibilidades que podem amadurecer seu processo de estudo da língua.

Além disso, a autora também afirma que olhar a língua somente sobre a ótica da gramática como disciplina pode tornar um simplificador dos fatos linguísticos, causando inúmeros equívocos no processo de aprendizagem, como alimentar preconceito linguístico e fortalecer práticas inadequadas de ensino. Essas visões, segundo a autora, precisam ser remodeladas para que se enxergue com mais elementos que simplesmente acertos e erros de terminologias gramaticais, evitando, evidentemente, a crença de que a gramática deve ser abolida em sala de aula.

Com toda riqueza da língua e suas particularidades, o professor de português, ao planejar seu trabalho no processo de mediação da compreensão e produção de língua, vê-se eivado de questionamentos acerca de quais objetivos alcançar durante o ensino de língua. Por um lado, vê que suas aulas são um importante momento em que o aluno tem contato com a norma padrão, mas também é importante que o estudante tenha compreensão das diversas variedades que fazem parte da nossa língua.

A Análise linguística, termo cunhado por Geraldi (1984), consegue conciliar estes aspectos acerca da atuação de aspectos formais e informais da língua. Por propor uma visão dos fatos linguísticos situados em um contexto de uso, é um grande salto para uma apreensão socio interacional da língua.

No entanto, também demanda por certos questionamentos por parte do professor de Língua Portuguesa: como conciliar o tradicional ensino de norma culta e não ingressar em um tratamento meramente instrumental do componente linguístico e instaurar práticas de leitura e produção textual que promovam reflexão acerca do uso e das possibilidades da língua?

E como realizar análise linguística sem que se torne uma abordagem apenas metalinguística, ou seja, com um fim em si mesma, distante do uso real e a norma seja vista como um conglomerado de regras de um padrão artificial da língua, realizando assim reflexão linguística para que o estudante expresse apropriadamente em diversas situações de fala?

São dúvidas que demandam que o professor desenvolva não apenas o olhar didático sob a língua, mas um olhar de pesquisador sobre os fatos linguísticos. Ao conseguir dominar a compreensão dessa multiplicidade de semioses presentes na linguagem, o professor apoiará o estudante em seu trajeto para também uma maior mobilidade ante os fatos da língua em seu cotidiano.

Dados estes múltiplos desafios do professor, a BNCC surge como um documento que desenvolve um importante aporte teórico, trazendo importantes reflexões acerca dos objetivos de ensino da língua, visto que propõe a reflexão sobre os fenômenos de linguagem, particularmente os que concernem à questão de variação linguística, combatendo a

estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua (BRASIL, 1998), além de ser um importante apoio teórico metodológico para a atuação dos professores e dos alunos na reflexão sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos (BRASIL, 1998).

O foco do ensino de língua deve-se voltar então para uma concepção discursiva da linguagem, a reflexão linguística com o propósito de promover o contato do aluno com as mais diversas experiências de letramento e em níveis de dificuldade e interesse diferentes, relacionando às atividades de leitura e produção textuais e com base em diversificados gêneros das modalidades oral e escrita.

Portanto, a análise de aspectos gramaticais e reflexões metalinguísticas deve ser contíguo a reflexões de aspecto formal da língua, de forma que o estudante desenvolva consciência metalinguística, mas que o ensino de gramática não assuma uma concepção apenas instrumental.

Geraldi afirma que “é o trabalho linguístico, que não é nem um eterno recomeçar nem um eterno repetir (...); por ele a linguagem se constitui marcada pela história deste fazer contínuo” (1997, p. 11).

Portanto, o ensino de língua é um trabalho que requer elaboração, reelaboração e planejamento constante, visto que se faz necessário relacionar os componentes gramaticais à produção de sentidos em cada atividade ou texto trabalhado, sem se limitar apenas ao reconhecimento e à exemplificação de categorias da gramática, mas sua atuação em diversas práticas cotidianas.

O trabalho linguístico vai além de analisar aspectos metalinguísticos, mas também deve fomentar as reflexões acerca do domínio da forma à complexidade da variação linguística, bem como questão de adequação do uso em determinado ambiente de circulação social. A BNCC salienta que o ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a textual (BRASIL, 2017).

É importante afirmar que nesta concepção discursiva a apreensão de aspectos formais da gramática não deve ser tratada de forma intuitiva e nem secundária, mas integradas, sempre que possível, à reflexão de possíveis usos destas estruturas em outras situações comunicativas. Com isso, compreender os porquês por trás das estruturas gramaticais e observar o funcionamento da língua.

É inegável que todo o processo de ensino e aprendizagem da língua deve ter como bojo o texto e toda sua diversidade tipológica e textual nos diferentes tipos de situações

comunicativas, variedade e modalidades. É através do trabalho com o texto que os elementos de natureza formal devem ser trabalhados numa abordagem reflexiva da gramática.

O texto, portanto, deve ser visto como um evento de enunciação, neste processo, há um eu que escreve para um outro que apreende, constrói e reconstrói significados a partir de sua leitura e apreensão. Assim, é importante que o estudante apreenda que a construção do sentido demanda compreender o percurso do sentido, quem são seus actantes e como ele é desenvolvido no contexto que é atribuído e como ele pode ser compreendido em outros contextos.

A investigação sobre como se desenvolve o percurso do sentido é desenvolvida pela Semiótica, que é um braço da ciência linguística que investiga o percurso do sentido, pois a construção de sentido pode ter significações distintas de acordo com cada momento histórico, cultural e social. Segundo Santaella (1986), o termo Semiótica vem da raiz grega *semeion*, que quer dizer signo, e as primeiras investigações desta ciência remontam a Grécia Antiga.

Apesar dos estudos da linguagem remontarem a antigas civilizações, só no século XX que Saussure propôs um estudo da língua com objeto bem definido, com fins de estruturação em prol de instituir a linguística como ciência. Após as importantes contribuições de Saussure, surgem estudiosos do sentido como Pierce e posteriormente com outras escolas semióticas.

Para entendermos o percurso da semiótica como ciência, temos de nos debruçar no trabalho de Saussure.

Anteriormente às reflexões de Saussure, os estudos da linguagem se fiavam em análises históricas, sociais etnológicas da linguagem, portanto várias ferramentas de outras ciências eram usadas para estudar linguagem. Saussure propôs em seus estudos que a linguística é uma ciência independente, que possui método próprio. Para isso, ele precisou 'limpar o terreno' para criação de uma nova ciência: a Linguística.

O autor entendia que a linguagem era muito ampla para ser estudada toda somente por uma ciência, portanto, propôs recortes para melhor reflexão sobre a linguagem. Estes recortes foram chamados de dicotomias, sendo elas: língua x fala; sincronia x diacronia; relações paradigmáticas e sintagmáticas. A linguística teria como objeto de estudo a língua, pois ela teria um caráter mais estático dentro dos fatos da linguagem.

A língua é composta por signos, uma entidade psíquica de duas faces semelhante a uma moeda composta por conceito e imagem acústica ou significante e significado.

Para compreender a natureza do signo, Saussure propôs a criação de um outro braço nas investigações sobre a linguagem. A Semiologia foi criada como a ciência geral dos signos e se dedica a compreender os sistemas de significação desenvolvidos pela sociedade. Tem por objeto os conjuntos de signos, sejam eles linguísticos, visuais ou ainda ritos e costumes.

Saussure, apesar de centrar-se em um estudo voltado mais para a estrutura da língua, abriu caminho para as reflexões sobre o sentido.

Pierce, baseado no que Saussure já havia apresentado, procurou investigar a semiologia, tomando como base a forma que o homem interage com os signos, pois para o autor “determinar o que uma coisa significa é necessário examinar suas possíveis consequências futuras, como ela funciona, o que pode realizar” (PEIRCE, 1931 apud; VALENTE, 1999, p.39).

Posteriormente, outras três correntes da semiótica surgiram a fim de ampliar as investigações acerca dos modos não verbais da comunicação, sendo elas Escola de Praga, Escola de Paris e a Semiótica Social.

Esta última escola é importante para a compreensão do contexto da análise linguística e semiótica na BNCC, pois segue tendências pós estruturalistas e entende o significado como um processo de construção social. Para esta escola, o significado pode ser construído socialmente através de textos, práticas sociais e formas semióticas, e a construção de sentido perpassa as diversas formas de cultura, períodos históricos e contextos sociais humanos.

Ainda dentro do contexto da semiótica social, é importante citar a teoria da multimodalidade de Kress e Van Leeuwen (2006), que considera que os textos são constituídos por vários recursos semióticos como verbais, visuais, sonoros, gestuais, cores e *layout* e, com base nestes recursos, integram-se constituindo a significação e possibilitando afirmar que todo texto é multimodal.

Segundo Dionísio (2007), os recursos visuais e verbais têm traços constitutivos de todos os gêneros escritos e orais, portanto precisam ser considerados em uma análise dos gêneros textuais. A autora ainda afirma que a comunicação multimodal está presente desde a interação oral até formas mais complexas como as mediadas por recursos digitais, acarretando o que Kress e Van Leeuwen determinam como multimodalidade, pois para os autores este campo de estudos pretende explorar as formas de significação moderna, incluindo com isso seus modos semióticos envolvidos no processo de enunciação e comunicação.

Portanto, para se compreender os sentidos do texto e os efeitos de sentido por ele veiculados, é necessário entender que o texto ultrapassa dimensões linguísticas e produz efeito de sentido que materializa um posicionamento e uma ideologia.

Então, é preciso trabalhar recursos de expressão e os possíveis sentidos do texto e efeitos de sentido e como são produzidos em correlação com posições e condições de produção.

Portanto, é muito importante entender os sentidos do texto e os seus efeitos no desenvolvimento do indivíduo e seja entendido e apreendido fatores ideológicos presente em

signos de múltiplas linguagens e como é através deles que somos seres de linguagem construídos e constituídos por ela.

2.3 Letramento e Letramento digital

Nas outras seções, vimos um pouco como as práticas de letramento têm sido importantes para o ensino de língua portuguesa, mas o termo letramento ainda causa dúvida quanto a sua significação. Traremos a seguir um breve apanhado dos significados atrelados a este termo tão importante para o aprendizado de línguas.

Segundo Cosson (2009), letramento é um campo de saber multifacetado, pois a incorporação de diferentes pontos de vista leva a constantes revisões de seu objeto.

Inicialmente, o termo em inglês *literacy* estava atrelado a obtenção da tecnologia da escrita e leitura na tradução para português relacionou o termo com alfabetização.

Essa apreensão da escrita e leitura era de grande preocupação para integrar indivíduos no mundo do trabalho e seu desenvolvimento industrial e hoje tecnológico, mas na obtenção dessas habilidades não havia a preocupação de que o indivíduo tivesse consciência do meio que vivia e das relações sociais atreladas a este meio, que estavam relacionadas à linguagem. Bryan Street (1984) determina essa apreensão do conceito de letramento como letramento autônomo.

Street (1984) defende a ineficácia deste modelo mais tradicional de letramento, pois sem reflexão quanto ao uso da linguagem nas práticas sociais, o indivíduo fica engessado apenas nas práticas sociais que conhece, não sabendo adaptar-se ante a novas práticas.

Por isso o autor considera que o conceito de letramento deve englobar várias habilidades atreladas ao uso da língua e não só a assimilação da leitura e escrita, sendo mais bem apresentado como a capacidade do indivíduo de responder adequadamente às demandas sociais atreladas às práticas de linguagem, atuando com desenvoltura adequada. Este conjunto de práticas sociais, processos de interação, relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos diversos é definido como letramento ideológico.

Como são inúmeros meios sociais, não se pode pensar em apenas um letramento, mas sim práticas plurais que podem ser desenvolvidas durante toda a vida do indivíduo. Por isso, algumas reflexões acerca de letramento defendem que há inúmeros letramentos tal qual existem meios sociais. E daí surge o termo letramento literário, letramento matemático e científico, sendo estes a apreensão reflexiva destas práticas sociais e não apenas o aprendizado de nomenclaturas de forma tradicional.

Em nossa era, um importante arcabouço de informações e práticas sociais surgiu, o *world wide web*, ou rede mundial de computadores, que trouxe um mundo inteiro para a palma de nossas mãos e com isso inúmeras práticas sociais surgiram e, por conseguintes, novas reflexões acerca de letramento precisaram ser realizadas.

É importante diferir letramento tecnológico, que foca nos artefatos em si mesmos e nos seus vários usos possíveis, de letramento digital, também chamado de novos letramentos ou multiletramentos pelo Grupo de Nova Londres, que se referem à cultura digital, colocando em evidência diferentes formas de ação, relação, agrupamentos, práticas sociais, valores, sistemas de crença etc. que instituem diferentes culturas no mundo digital (ROJO, 2012).

Nesse ambiente imerso em variadas práticas letradas que estão perfeitamente atreladas ao nosso cotidiano, é muito importante que a escola assuma essa pluralidade de práticas sociais em seus currículos, principalmente devido à grande variedade cultural comportada no ambiente escolar que requer inclusão e convivência com diversidade cultural presente nesta cultura global.

Rojo afirma que os letramentos apontam apenas para a variedade das práticas letradas, valorizadas ou não, em nossa sociedade. Já o conceito de multiletramentos amplia este conceito ao retratar dois aspectos específicos e importantes de nossa contemporaneidade, são eles: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição de textos, com as quais a sociedade se comunica.

A autora afirma que os textos contemporâneos são de natureza híbrida de diferentes letramentos, ou seja, popular e erudito podem ser agregados. Portanto não existe uma dicotomia de culturas entre popular e erudita, mas culturas que precisam ser compreendidas e abordadas na escola sem uma visão supremacista e preponderante da cultura erudita disseminada por séculos pela escola.

A nova ética baseia-se nos letramentos críticos, que, segundo Rojo (2012), buscam engajar o discente em uma atividade crítica através da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida e comunidade. Além disso, também pressupõe desenvolver estratégias para se falar, escrever, reescrever e contestar textos da vida cotidiana. Com o hibridismo cultural proposto, surgem também, segundo a autora, novas estéticas nas quais o arcabouço cultural, o valor estético e a apreciação diferem fatalmente entre os indivíduos.

A multiplicidade semiótica ou multimodalidade referente aos textos circulados na contemporaneidade, principalmente no meio cibernético, são textos compostos por muitas

linguagens e exigem diferentes práticas de compreensão e produção para se fazer significar (ROJO, 2012). Os textos produzidos para internet não são mais apenas textos veiculados na internet, mas, através de imagens, sons e animações, constituem-se como hipertextos e precisam ser analisados no seu todo, requerendo novos letramentos para sua aceção.

É preciso reiterar acerca dos multiletramentos que a sua proposta vem destronar os princípios de que a escola deve apenas ocupar-se dos letramentos eruditos e vernaculares e deve passar por um processo de hibridação dos textos, em que cada um construa sua aceção cultural, baseada não só no seu conhecimento cotidiano, mas também mesclando o erudito e o popular, para aprimorar ainda mais aprendizados.

É de grande necessidade que a escola se compreenda como plural, já que nossas classes são uma mistura de raças, culturas e cores e não podemos mais ignorar propositalmente a cultura de massa em detrimento à cultura dos dominantes sociais, para assim tornar a escola a imagem não de um currículo engessado, mas a semelhança dos jovens que a frequentam e, com isso, desenvolver a compreensão de que há culturas e todas são importantes. Além disso, que o aluno possa relacionar, compreender e apropriar-se destes pontos de vista ideológicos, desenvolvendo habilidades para elaborar e reelaborar seus discursos como demandado.

O letramento digital é mais que o conhecimento técnico. Ele inclui, ainda, segundo Carmo (2003, p.36), “habilidades para construir sentido a partir de textos multimodais, isto é, textos que mesclam palavras, elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície. Inclui também a capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informações disponibilizadas eletronicamente”, ou seja, é a capacidade de manusear naturalmente com agilidade as regras da comunicação em ambiente digital.

O conceito de letramento digital pode ser visto como mais um tipo de letramento, dentre muitas práticas necessárias para a vida em sociedade e acompanha a mudança de cada contexto tecnológico, social, político, econômico ou cultural. Este conceito também envolve a utilização dos recursos tecnológicos no meio digital, já que as ferramentas tecnológicas são habilidades mais que necessárias para proficiência social.

2.4 Reflexões acerca da BNCC

A Base Nacional Comum Curricular no Brasil (2017) propõe competências cognitivas e socioemocionais para serem desenvolvidas no percurso de toda a Educação Básica. Dentre estas competências está a utilização de forma proveitosa das TDIC, ou seja, de maneira crítica-reflexiva, significativa e éticas e nas diversas esferas do cotidiano nos processos de acesso,

comunicação e disseminação de informações, produzir conhecimento e resolver problemas. Por isso, sagra-se tão importante a adoção regular e consciente das TDIC na escola, bem como a reflexão acerca do uso destas práticas para que cada vez mais a educação brasileira tenha seu caráter de transformador social adensado.

Assim, o estudante alcança a inclusão no contexto social digital, bem como melhores condições de atuação no mundo do trabalho e interações sociais. Cabe à escola então apoiar o estudante para objetivos além dos propostos para cada disciplina, mas que o estudante também desenvolva habilidades sociais como autonomia e gerenciamento de tempo e aprendizagem, olhar colaborativo, saber comunicar suas ideias e principalmente desenvolver olhar crítico no mundo que o cerca.

A BNCC (BRASIL, 2017) é o documento que dá diretrizes para o ensino de todas as escolas brasileiras. Moreira (2007) afirma que o currículo é um importante artefato social e histórico e denota uma trajetória, um caminho percorrido pelo homem no sentido de compreender o mundo e a sociedade.

A unificação do currículo é prevista desde a promulgação da Constituição de 1988, já que o documento prevê a educação equânime e igualitária como direito de todos. O currículo comum teve um longo processo para ser implementado, apesar de ser almejado por décadas para a educação brasileira para mitigar diferenças enormes no acesso à educação.

Gontijo (2015) faz um importante apanhado histórico acerca da construção e currículo brasileiro. A autora elenca como primeira proposição de documento o texto denominado *Leitura e linguagem do curso primário: sugestões para a organização e desenvolvimento de programas* com a finalidade “de organizar bases dos programas de cursos primários para às administrações estaduais” (BRASIL, 1949, p. 8). Com documento, pretendia-se uma maior continuidade nos critérios de aprendizado e favorecer um caráter democrático do ensino básico, porém, segundo Gontijo (2015), não houve mudanças significativas nas escolas brasileiras com o documento em questão, visto que não foi previsto em sua composição as diversas estruturas escolares presentes no Brasil.

Gontijo (2015) afirma que, posteriormente, em 1972, foi promulgada uma lei que fixou diretrizes para 1º e 2º grau do ensino médio, chamado *A escola de 1º grau e o currículo*, criado pelo Departamento de Ensino Fundamental do Ministério da Educação e Cultura. Pretende então definir conteúdos e componentes curriculares no que se refere a parte comum dos currículos escolares.

Segundo Geraldi (1997), em meados dos anos 1990, surgem propostas de documentos oficiais que pretendem implantar novas perspectivas para práticas escolares, porém o autor

relata o caráter prescritivo dos documentos propostos naquele período, sem grande preocupação em abarcar as singularidades previstas em todo o território nacional.

Os documentos propostos na década de 90 provieram de discussões feitas na Conferência de Cúpula Educação para Todos de Nova Delhi, na Índia, com a participação dos nove países em desenvolvimento de maior população no mundo. Estes países firmaram um pacto para fortalecimento de estratégias para fortalecer a educação básica. Nessa conferência, foram apresentados pelo Brasil um plano com dez metas para educação, um precursor do atual Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

As estratégias discutidas nesta conferência desencadearam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96 (BRASIL, 1996), um importante marco para a educação brasileira. A partir desta lei, em 1997, foram definidos os Parâmetros Curriculares Nacionais para cada disciplina, que ficaram conhecidos como PCN.

Os PCN têm a finalidade de nortear o trabalho docente nas atividades realizadas em sala de aula, ajudando a compor a grade curricular das instituições educacionais. O documento é uma orientação quanto ao cotidiano escolar, os principais conteúdos que devem ser trabalhados, a fim de dar subsídios aos educadores e foi desenvolvido para se adaptar à realidade social da localidade que está inserida, já que cada instituição tem liberdade para montar o seu Projeto Político Pedagógico com base nos objetivos planejados dentro da comunidade escolar.

Gentili e Silva (1999) apontam algumas críticas acerca destes documentos, pois consideram que os PCN se voltam principalmente para critérios de avaliação e controle de qualidade da educação, fortalecendo a competição e meritocracia, medidas sumariamente neoliberais para os autores.

Pietri (2007) considera que esses documentos têm uma importante atuação, já que normatizam ações na educação em todo o país, uma vez que são elaborados pelos órgãos governamentais e regulam as ações no âmbito de ensino, e de formação, já que se baseiam em conhecimentos acadêmicos dando suporte para a atuação em sala de aula.

Em 2013, foram criadas as Leis de Diretrizes e Bases para a Educação, que preconizavam a criação da Base Nacional Comum Curricular. Na apresentação da lei em questão, Aloizio Mercadante, ministro da Educação na época, afirmou que a lei levava em conta o que foi assegurado na Constituição Nacional de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente, ou seja, educação básica de qualidade para todos, “proporcionando o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças” (BRASIL, 2013).

Com base neste apanhado histórico dos documentos curriculares brasileiros que surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento com uma trajetória já repleta e composto a várias mãos, pois foi desenvolvido como produto de consultorias de professores universitários, de comitês de especialistas, de técnicos educacionais, professores da educação básica e sociedade civil. Segundo Brasil (2017), sua estruturação se deu para assegurar um currículo único para escolas da rede pública e privada como esclarecido no texto de apresentação:

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. (BRASIL, 2017).

A apresentação do documento também assevera quanto a sua estrutura e articulação:

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A Base teve uma trajetória vasta até chegar neste documento final. Sua primeira versão teve como proposta um ponto de partida para alimentar propostas já existentes no âmbito Estadual e Municipal e da rede pública e particular de educação e para inspirar professores acerca dos objetivos de cada série, dando espaço para a reflexão das práticas de ensino e práticas avaliativas.

Quando enviada para consulta, esta primeira versão sofreu críticas severas por parte de diversos âmbitos sociais. Para os mais conservadores, a Base não estava em um nível adequado para englobar todos os conteúdos necessários das disciplinas, para os mais progressistas o documento deveria ser mais engajado socialmente e distante das políticas neoliberais. Outros grupos da sociedade civil, como entidades científicas e movimentos sociais ligados à educação, também receberam com ressalvas o documento.

A segunda versão sofreu algumas alterações importantes, dentre eles a inserção dos objetivos de aprendizagem para garantir a estudantes das redes pública e particulares uma série de direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Houve também uma consulta pública, através de portal na internet, que possibilitou que cidadãos, escolas e professores sugerirem modificações nos textos introdutórios e objetivos de aprendizagem de todas as disciplinas da educação infantil, ensino fundamental e médio, além da consulta popular, pareceristas especialistas nas áreas de ensino foram convidados para

realizar uma leitura crítica do documento. O portal teve amplo acesso e mais de 12 milhões de contribuições e estas contribuições foram recebidas por pesquisadores da Universidade de Brasília e PUC- RJ (BRASIL, 2017).

A análise somou grande parte das contribuições propostas na plataforma e este texto foi discutido em seminários estaduais com professores de rede pública e representantes de movimentos estudantis, porém, após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, a BNCC passou por acirradas críticas na Câmara dos Deputados e foi promulgada a Medida Provisória (MP) n.º 746, de 22 de setembro de 2016, que mudou consideravelmente o documento. Apesar dos diversos entraves, a Base surge como um documento com a construção mais plural da história da sociedade brasileira e fica bem claro neste documento a participação da sociedade na construção do processo.

A versão final do documento foi homologada em dezembro de 2017, com 600 páginas. Apresenta um texto introdutório sobre cada etapa de ensino e seguido das competências gerais que o estudante deve desenvolver nesta etapa. Logo em seguida, as competências específicas sobre as áreas e de cada componente curricular e como deve ser trabalhado em cada etapa escolar. Por fim, apresentam-se as habilidades que deverão ser desenvolvidas no percurso da Educação Básica.

O texto apresenta competências cognitivas e socioemocionais para serem desenvolvidas no percurso de toda a Educação Básica e competências cognitivas específicas de cada área de conhecimento, um importante avanço no que concerne à composição de currículo, pois propõe um alinhamento no percurso do aprendizado, mas dando espaço também para particularidades regionais.

Outro fator importante acerca do documento é a composição de seus objetivos de aprendizagem em uma perspectiva circular, pois a organização estrutural do documento é cíclica e o objeto de conhecimento apresentado em uma série retorna em outras séries, sendo relacionado a outros aprendizados, com fim de alcançar competências gerais determinadas.

O documento também preservou seu caráter crítico ao declarar abertamente que “o Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado” (BNCC, 2017, p. 15), reafirmando a necessidade de um currículo com objetivos de aprendizagem unificados tornar a educação mais equânime.

Além disso, o texto em sua apresentação mostra a preocupação do documento de tornar o aprendizado mais próximo das necessidades dos estudantes ante a miríade de informações em que estão envolvidos, tornando o aprendizado cada vez mais significativo e investigativo, tendo

em vista que esse processo “requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível” (BNCC, 2017, p. 14) e fazendo referência direta aos pilares da educação: Aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a fazer (DELORS, 1988).

A BNCC reitera seu compromisso também com o aspecto multifacetado de nosso país no trecho que reafirma a importância de “conviver e aprender com as diferenças e as diversidades” (BRASIL, 2017 p. 14).

São inúmeros os desafios que a BNCC propõe para educação brasileira, desde uma sistematização de conhecimentos voltados para o transdisciplinar, aprendizado com caráter mais ativo e a tecnologia como objeto de conhecimento e não como ferramenta de ensino.

Dentre estas competências, está a utilização de forma proveitosa das TDIC, ou seja, de maneira crítico-reflexiva, significativa e ética e nas diversas esferas do cotidiano nos processos de acesso, comunicação e disseminação de informações, produzir conhecimento e resolver problemas. Por isso, sagra-se tão importante a adoção regular e consciente das TDIC na escola, bem como a reflexão acerca do uso destas práticas, para que cada vez mais a educação brasileira tenha seu caráter de transformador social adensado.

Com isso, o estudante terá a inclusão no contexto social digital, bem como melhores condições de atuação no mundo do trabalho e interações sociais. Cabe à escola, então, apoiar o estudante no processo de inclusão digital para objetivos além dos propostos para cada disciplina, mas que o estudante também desenvolva habilidades sociais como autonomia e gerenciamento de tempo e aprendizagem, olhar colaborativo, saber comunicar suas ideias e principalmente desenvolver olhar crítico no mundo que o cerca.

2.4.1 BNCC e ensino de língua portuguesa nos anos iniciais

O documento trouxe importantes atualizações acerca do componente língua portuguesa para os primeiros anos do Ensino Fundamental. A alfabetização passa a ser um objetivo a ser consolidado durante os três primeiros anos do ensino fundamental. Propicia com isso um trabalho mais qualitativo, permitindo um olhar gradual acerca da alfabetização.

A Base também elenca direitos de Aprendizagem, conjunto de proposições que apoiam os objetivos de aprendizagem dos componentes curriculares e visa alcançar as dimensões ética, estética e política dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

O ciclo de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental no componente Língua Portuguesa tem como objetivo “dominar, progressivamente, a fala, a leitura e a escrita” (BRASIL, 2017, p.

34), observando uma progressão de objetivos que começa pelo desenvolvimento até a consolidação do processo de percepção, de entendimento e de representação, base importante para compreender a natureza do sistema alfabético-ortográfico de escrita” (BRASIL, 2017, p. 33), iniciando com a apropriação do sistema alfabético-ortográfico de escrita (BRASIL, 2015).

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, realizamos a descrição metodológica da qual nos valem para a realização de nossa pesquisa. Construímos a nossa metodologia com base em análise bibliográfica e, com base neste levantamento, criamos critérios para investigar ação pedagógica, estrutura e desenvolvimento do *software* e objetivos de aprendizado em língua portuguesa.

3.1 Ensino de língua portuguesa mediado por *software*: percurso teórico metodológico do Recurso educacional digital até o *software*

Quando analisamos de forma biológica a trajetória do ser humano em relação a outros animais, podemos dizer que temos quase nenhuma ferramenta de proteção em nossos corpos que nos viabilize como seres predominantes na Terra. Kenski (2013) afirma que as tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana, e o uso do raciocínio tem garantido um processo crescente de inovações, então, apesar de não termos garras poderosas, pelugem acentuada ou carapaça protetora contra predadores, tornamo-nos distintos por domínio de informações e tecnologias. Kenski (2013) é veemente ao afirmar que tecnologia é poder! E tem sido importante não só para sobrevivência, mas até para o domínio de outros povos.

Veraszto (2004) também afirma que a evolução do homem é pautada sobre os rastros de seus primeiros utensílios e armas. Estes aparatos, que garantiam extensão ao corpo humano, são o início da trajetória de nosso potencial tecnológico. Se fizermos um apanhado histórico, veremos que cada evolução de homínídeos até a raça humana como conhecemos foi pautada por uma tecnologia específica. Por exemplo, na pré-história temos o domínio do fogo e agricultura e a utilização de utensílios.

No entanto, o grande salto evolucionário para a construção da sociedade como conhecemos se deu com a escrita. Esta tecnologia, que é o marco inicial da idade moderna, ajuda a perpetuar o desenvolvimento social, e com isso se torna aporte para outras tecnologias como arquitetura e aritmética.

O início do século XX foi marcado com a revolução industrial, que otimizou as tecnologias de processos de manufatura e agricultura e culminou com uma grande atividade fabril.

Posteriormente, Kenski (2013) afirma que o período da Guerra Fria deu um pontapé para o desenvolvimento da ciência e tecnologia de formas jamais vistas na história e foi a base

da era da informação ou era digital. Os avanços tecnológicos chegaram ao seu auge na década de 1970, com invenções tais como o microprocessador, a rede de computadores, a fibra óptica e o computador pessoal.

Foi no século XXI que reverberou na difusão de um ciberespaço, um meio de comunicação instrumentalizado pela informática e pela internet, também chamada de era da informação, já que os dados são disseminados rapidamente e praticamente sem barreiras comunicacionais, tendo distâncias de quilômetros sendo reduzidas a ínfimos segundos.

Esta revolução social também interfere nos objetivos de aprendizado para adequar-se a uma sociedade cada vez mais digital. Para galgar espaço no meio acadêmico ou profissional, o indivíduo precisa ter habilidades na criação, geração e disseminação de novos conteúdos (ROJO, 2012).

Nossa sociedade está pautada no desenvolvimento intelectual dos indivíduos para realizar tarefas que agreguem novos conhecimentos e capacidades para a inovação tecnológica. E podemos afunilar esta citação, caracterizando a era presente da necessidade de criação de caráter principalmente informacional. Obter informações e saber gerar mais dados pertinentes é a grande essência do saber na era digital.

No último século, vimos um exponencial crescimento das tecnologias, bem como importantes reflexões acerca delas. Uma das importantes reflexões do aporte tecnológico foi a divisão “Tecnologias da informação e comunicação - TIC” para determinar tecnologias que atuam na comunicação e difusão de informações de forma analógica, como o rádio e tv. E para afunilar ainda mais as reflexões acerca da utilização dos ambientes digitais no cotidiano, Baranauskas e Valente (2013) criaram o termo “Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação” (TDIC) e que engloba tecnologias que têm atuação no ambiente digital como dispositivos em nuvem, fibra ótica e smartphones.

As TDIC diferenciam-se das TIC, pois o ciberespaço possui maior rapidez em transmissão de dados e possibilita interação instantânea por meio do trânsito de conteúdo informativo e comunicacional e de vastas redes e armazenamento em nuvem. Portanto, utilizaremos TDIC indistintamente para nos referirmos ao computador, *tablet*, celular, *smartphone* e qualquer outro dispositivo que permita a navegação na internet.

Dentro do aparato tecnológico e midiático desenvolvido por meio TDIC, há importantes processos acontecendo para a educação. Dentre eles, apresentaremos um importante artefato educacional das TDIC e que tem chamado a atenção dos pesquisadores da área, os Recursos Educacionais Digitais ou Objetos Educacionais de Aprendizagem. Adotaremos, doravante, o

termo Recurso Educacional Digital adotado pelo Ministério da educação (BRASIL, 2021), que será chamado de RED.

Leffa (2006) define os Recursos Educacionais Digitais como a transformação de um objeto maior (ambiente digital) em objetos menores (aplicativos, *softwares*) com objetivos educacionais, ou seja, um objeto educacional pode ser um arquivo digital (texto, imagem ou vídeo), usado para facilitar e promover a aprendizagem.

Ramos, Teodoro e Ferreira (2012) definem *software* e recursos educativos digitais como entidades digitais produzidas para dar suporte ao ensino e à aprendizagem.

Leffa (2006, p.7) traz também o conceito proposto pela Universidade do Wisconsin, que coaduna com as compreensões dos dois autores, pois define RED como:

Pequena unidade eletrônica de informação educacional que se caracteriza por ser flexível, reusável, customizável, interoperável, recuperável, capaz de facilitar a aprendizagem baseada nas competências e aumentar o valor do conteúdo (University of Wisconsin-Extension).

Leffa (2006) propõe critérios técnicos que seriam interessantes estar presente em todo Recurso Educacional Digital, sendo eles: granularidade, reusabilidade, interoperabilidade e recuperabilidade.

Para o autor, granularidade parte da premissa que os Recursos Educacionais Digitais podem ajustar-se de várias maneiras, formando blocos de atuação maiores ou menores, dependendo do objetivo que se queira empreender.

Alguns autores, segundo Leffa (2006), comparam esta característica dos Objetos Educacionais (OE) com o jogo infantil Lego, mas esse conceito simplifica demais o conceito de OE, pois no jogo as peças são de fácil combinação, podendo ser montados de qualquer maneira.

O autor privilegia a metáfora do átomo, para compreendermos granularidade nos OE, visto que nem todo átomo tem compatibilidade, requer certo treinamento para alcançar o objetivo necessário e na montagem dos blocos seguem uma prescrição interna.

Definir qual tamanho ideal dos RED também é um princípio da granularidade e é um grande desafio para quem estuda design instrucional, pois não há critérios para estabelecer um padrão do ideal, preferindo-se deixar o tempo necessário para completar o objetivo de determinada atividade, estabelecendo um limite mínimo e máximo. Para exemplificar acerca do tamanho ideal de um RED, podemos analisar os tutoriais de atividades EAD. Em um Recursos Educacional Digital como este, é deveras importante que haja concisão dos conteúdos

para apreensão dos objetivos da disciplina, mas também deve-se ter cuidado ao reduzir demais determinados conceitos e prejudicar o objetivo final da aprendizagem da disciplina.

A granularidade também observa se o nível de atuação dos RED está conciliado com o nível dos alunos, já que uma atividade realizada para o nível fundamental de ensino não pode ter o mesmo critério de uma atividade para o nível superior.

Então, desta analogia, podemos entender que o Recurso Educacional Digital requer reflexão acurada de sua realização em sala, não podendo ser usado indiscriminadamente ou como substitutivo metodológico. Os objetivos de aprendizagem na utilização dos RED devem ser claros para o estudante e apoiar a promoção do aprendizado dos conteúdos e das habilidades propostos.

Quanto ao conceito de reusabilidade, refere-se à possibilidade de reutilizar o material, podendo ser expansível e moldável ao objetivo a ser utilizado, fator deveras compreensível, dado o tempo utilizado para a criação de um Recurso Educacional Digital, ao mesmo tempo em que permite a duplicação do mesmo objeto, este fator também permite e exige sua evolução.

A interoperabilidade é uma característica técnica, portanto não está na alçada do professor, mas de importância crucial para o desenvolvimento e adaptação do *software*, consiste na importância de que OA não apenas um objeto adaptado, mas também adaptável, ou seja, que o *software* tenha a possibilidade de ser instalado em múltiplas plataformas como Windows, Linux e MacOS e Android. Além disso, baseada na realidade escolar e acesso à internet, é importante também ao planejar o uso das ferramentas do OE de forma offline, pois ainda há grandes áreas brasileiras que não estão inclusas ao acesso a rede de internet.

Também de caráter técnico, a recuperabilidade é o princípio de que os dados devem ser recuperados o mais rápido possível ao acessar o sistema e, para isso, precisam ser catalogados. Leffa (2006) determina que em um OE para língua portuguesa:

[...] incluir, descritores, nível de adiantamento (básico, intermediário, avançado), habilidade (fala, escuta, leitura, escrita), tipo de atividade (diálogo interativo, cloze, jogo didático, etc.), campo semântico (cores, peças do vestuário, meios de transporte, etc.), atos de fala (promessa, negação, pedido de desculpa, etc.).

Com isso, cria-se uma taxinomia que apoie o professor no processo de desenvolvimento da atividade e planejamento de seus objetivos, mas também fica perceptível a necessidade de um apoio logístico de áreas como o design e Tecnologia da Informação para o desenvolvimento de bons Recursos Digitais Educacionais.

Os RED causam ainda diferentes reflexões acerca de sua existência. Alguns teóricos consideram um grande achado para a educação, capaz de mudar olhares acerca dos objetos de

ensino, outros teóricos já pensam que é uma estratégia de marketing para vender produtos educacionais de grandes empresas e reduzir o papel de atuação do professor no mercado de trabalho.

Ramos, Teodoro e Ferreira (2005) consideram que a própria noção de conteúdo educativo tem mudado, já que precisa estar em constante atenção aos avanços dos saberes científicos, bem como no impulso próprio desenvolvimento tecnológico. Segundo os autores, a consequência mais importante será talvez a emergência de novos territórios nos domínios dos conteúdos e recursos educativos digitais, novos conceitos, novas ferramentas de produção e de novos produtores.

Portanto os RED são uma importante ferramenta para atualização e compartilhamento destes saberes, mas Leffa (2006) considera que, a depender muito de como está inserido os RED, eles podem ser um divisor de águas para o processo de aprendizado ou apenas uma atividade sem significado para ocupar tempo dos estudantes.

Quanto aos seus princípios de produção, o caráter técnico é importante, mas não deve se sobrepor ao aprendizado dos estudantes, portanto é importante fazer reflexões quanto aos critérios atendidos pelos RED, mas é mais importante observar seu potencial para a aprendizagem. Com isso, baseado em critérios adotados pelo design instrucional, bem como uma lista proposta por Proinfo apud Leffa (2006), desenvolvemos um *checklist* para compreender os aspectos referentes ao *software* concernentes ao ensino.

Consideramos importante apresentar os critérios desenvolvidos para esta pesquisa do que seriam os Recursos Educacionais Digitais, pois este conceito engloba os *softwares* e outros produtos digitais para a educação. A reflexão acerca do tema, bem como a estratégia de produção de design instrucional, é muito importante para que elucidemos quais critérios são necessários para desenvolvimento da estrutura do *software* e seu conteúdo.

A seguir apresentaremos a tabela com os critérios desenvolvidos para esta pesquisa, com base no já discorrido sobre estratégias de ergonomia, bem como no disponibilizado no ISSO 1998 e um checklist criado por Proinfo (1987):

CHECK-LIST ANÁLISE DE USABILIDADE DO <i>SOFTWARE</i>		
1. Navegação		
1.1 Facilidade em utilizar o <i>software</i>	SIM (x)	NÃO ()
1.2 Facilidade em aprender e utilizar o jogo.	SIM (x)	NÃO ()

1.3 Facilidade em adotar a sequência de atividades propostas	SIM (x)	NÃO ()
1.4 Tem ícones claros para o usuário		
1.5 É fácil entrar e sair de uma seção.	SIM ()	NÃO (x)
2. Clareza		
2.1 As instruções são claras e objetivas	SIM ()	NÃO (x)
2.2 A ordem das atividades apresentadas é flexível	SIM (x)	NÃO ()
2.3 os ícones são de fácil compreensão	SIM (x)	NÃO ()
3.Feedback		
3.1 dá explicações sobre os erros do usuário	SIM ()	NÃO (x)
3.2 pede que o usuário refaça a produção	SIM ()	NÃO (x)
3.3 há comentários sobre a resposta correta e as incorretas.	SIM ()	NÃO (x)
4. Suporte		
4.1 contém ajuda sobre todo o jogo	SIM ()	NÃO (x)
4.2 Apresentação de dicas (conduz o aluno a leitura de materiais que apoiam nas respostas)	SIM ()	NÃO (x)
4.3 disponibilidade para dar ajuda ou dica que não interrompa a realização de uma atividade	SIM ()	NÃO (x)
5. Ferramentas de Programação		
5.1 é de fácil instalação	SIM (x)	NÃO ()
5.2 Pode ser instalado em diversas plataformas	SIM (x)	NÃO ()
5.3 é iniciado de forma rápida.	SIM (x)	NÃO ()

5.4 Não depende de acesso a internet	SIM (x)	NÃO ()
5.5 funciona sem travar.	SIM (x)	NÃO ()
5.6 é possível recomeçar do ponto onde o usuário parou no último acesso	SIM (x)	NÃO ()
5.7 Acesso a informações externas através de links e hipertextos	SIM ()	NÃO (x)

Fonte: Proinfo (1987).

O processo de construção de um Recurso Educacional Digital requer pensamento sistemático sobre o ensino e aprendizagem. É preciso analisar o todo para poder planejar a estratégia metodológica que vai adotar, atividades que os estudantes irão resolver e como se dará o feedback para o estudante.

Os *softwares* estão dentro do escopo dos Recursos Educacionais Digitais e devem ser pensados com base nas características dos RED. Por isso utilizaremos como um dos critérios de análise em nosso *software* as características propostas por Leffa (2006). A seguir, vamos compreender diretamente o que é *software* educacional e como ele se estrutura.

Software é um conjunto de informações ou instruções que informam um mecanismo como trabalhar. Ele está presente em computadores, celulares e diversos dispositivos que possuam execução de funções, códigos e sistemas operacionais.

Quanto ao *software* educacional, há uma difusão de definições para caracterizá-los, desde atuação com aspecto mais técnico ao mais voltado para o aspecto educacional. Assim, escolhemos o definido por Girraffa e Viccari (1998), que afirmam que *software* educacional é um programa ou sistema que pretende atender necessidades técnicas e de aprendizagem e, para isso, possui objetivos pedagógicos definidos inseridos em um contexto de ensino-aprendizagem.

Além disso, são muito importantes para o contato do estudante com computador, pois como nos fala Kenski (2013, p. 35) “um sistema educativo, por mais simples que seja, traduz e delimita conhecimentos em processo dinâmico de comunicação e percepção”, ou seja, apoia a aprendizagem de conteúdos e com isso promove o pensamento computacional, pois durante a utilização do *software*, o estudante não apenas deve responder o que é proposto, mas o estudante deve pensar, produzir e reformular suas respostas com o apoio do computador.

3.2 Da estrutura do *software*

O módulo ‘Começar’, o primeiro módulo do *software* analisado por esta pesquisa, é composto por 4 atividades iniciadas a partir do nome do estudante. A ferramenta pretende contribuir para o desenvolvimento de competências necessárias para apreensões iniciais sobre leitura e escrita relacionadas a grafemas, fonemas e o reconhecimento visual e sonoro das palavras, bem como o uso do mouse e do teclado (CEARÁ, 2010).

Ao utilizar o nome do estudante para dar início às atividades do *software*, a premissa é basear-se no conceito de “palavra geradora” de Paulo Freire: a partir de uma palavra com maior significado para o estudante são desenvolvidas as atividades para que haja maior engajamento e sensação de pertença acerca do material.

Os módulos seguintes são divididos em itens específico para cada série dos anos iniciais, há também um módulo complementar para cada série.

O segundo módulo, ‘Ler’, desenvolve-se a partir da leitura de um texto, mas é perceptível nas atividades que a composição do *software* é mais voltada para aspectos gráficos de palavras soltas retiradas no texto, alguns aspectos acerca de características estruturais do gênero são abordados, mas poucas que atuam em aspectos acerca do sentido do texto.

O módulo ‘Escrever’ é composto por 4 atividades de edição de texto, com *templates* de alguns gêneros textuais. Neste editor de texto, o estudante pode trabalhar a estrutura em que é desenvolvido o gênero, mas não há nenhuma indicação para o estudante acerca de como deverão ser feitas as atividades ou as esferas de circulação possíveis do determinado gênero. É bem interessante que haja vivência com a estrutura específica do texto para estimular o educando a praticar a linguagem escrita, mas é importante que seja desenvolvido em um processo socialmente situado e que o estudante entenda, ao desenvolver o texto, como responder questões do tipo onde, quando como e o porquê da utilização do gênero em seu cotidiano.

Apesar de o documento norteador do *software* salientar a importância das práticas de oralidade para o ensino de alfabetização, podemos ver no trecho

Partindo da premissa de que a ação comunicativa tem uma meta, um conteúdo, uma forma, um contexto e um interlocutor é preciso acompanhar o desenvolvimento da oralidade das crianças nas diferentes situações vivenciadas para repensar as práticas pedagógicas desenvolvidas e proporcionar novos desafios e aprendizagens, considerando as especificidades de cada criança e do grupo. Nessa direção, ainda é possível, organizar o espaço e o tempo de modo a favorecer o desenvolvimento da oralidade, preparado para momentos em que as crianças possam dialogar com os sujeitos falantes. (CEARÁ, 2019, p. 22).

O módulo que concerne este pilar de aprendizagem se chama ‘Karaokê’. Nele as atividades propostas são letras de músicas e suas melodias, dentre as músicas, muitas delas são em inglês, fugindo assim do foco do *software*. São muitas as possibilidades nas práticas de oralidade e não são nem modestamente trabalhadas nesta atividade. Em nossa última visualização, o módulo estava fora do ar, sugerindo uma possível repaginação deste módulo.

A oralidade é a capacidade das pessoas transformarem o pensamento em palavras, fornecendo sentido a ideias, sentimentos, perspectivas e desejos. Embora o ser humano possua capacidade genética de falar, isso só se desenvolverá se forem proporcionadas interações com outros sujeitos falantes. (CEARÁ, 2018, p. 23).

Há também o módulo “Biblioteca” e nele os estudantes têm acesso a diversos livros da coleção MaisPaic. É um importante e diverso acervo que aumenta exponencialmente o acesso ao que está disposto em mídia online, tendo com isso um importante impacto social não só para estudantes da rede pública de ensino, mas para todas as crianças do Estado.

Por fim há o módulo “Professor”, que apresenta uma página para: ‘Criação de turma’, ‘Editor de aulas’, ‘Editor de atividades’, ‘Cadastramento de alunos’ e ‘Editor de perfil’. Nesse módulo, o professor tem autonomia para modificar as atividades existentes no *software* e criar atividades. Um grande diferencial positivo do aplicativo, pois o professor ao estruturar suas aulas tem autonomia para fazer links necessários com as vivências dos estudantes, tornando o aprendizado mais atrativo e acolhedor para as crianças.

Também é importante apresentar que a utilização do *software* pelas crianças amplia o escopo de práticas de linguagem da criança e é desenvolvido concomitantemente ao processo de alfabetização e à apreensão do ambiente virtual, o que é uma vivência necessária, pois recobre dois possíveis cenários de estudantes, incluindo quem não tem nenhum acesso ao mundo digital e reconstruindo vivências de quem já tem acesso, mas utiliza majoritariamente para jogos e redes sociais.

3.3 Concepção de língua do *software*

O texto norteador do *software* tem uma concepção da língua voltada para processo de interação verbal, além disso, é apresentado que no processo de alfabetização é priorizado a perspectiva do letramento:

Na escola a criança deve interagir com o caráter social da escrita, ler e escrever textos significativos. A alfabetização se ocupa da aquisição da escrita pelo indivíduo ou grupos de indivíduos já o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. Mais do que expor a oposição entre os conceitos de “alfabetização” e “letramento”, Soares (1998) valoriza o impacto qualitativo que este conjunto de práticas sociais representa para o sujeito, extrapolando a dimensão técnica e instrumental do puro domínio do sistema de escrita (...)Por isso, aprender a ler e a escrever implica não apenas o conhecimento das letras e do modo de decodificá-las (ou de associá-las), mas a possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural. (CEARÁ, 2018, p. 25).

Essa visão da língua é muito importante para um trabalho qualitativo acerca do aprendizado, porém é preciso que haja também este pensamento no desenvolvimento das atividades, visto que ainda estão bastante voltadas para apreensão da estrutura da língua de um modo geral.

O texto de orientação para o professor salienta também que o *software* favorece a apreensão de aspectos de letramento digital, o que é bem verdade, visto que o *software* tem atividades que apresentam estruturas de *hardware* como mouse, teclado e estruturas como *software* como cursor. E principalmente porque descortina, em muitos casos pela primeira vez, acesso a ambientes digitais.

Porém o texto norteador para as atividades poderia trazer uma reflexão mais acurada acerca da utilização das práticas de letramento digital e trazer mais teóricos para ampliar as possibilidades de reflexão do professor, reforçando suas atividades. O texto traz apenas o conceito proposto por Coscarelli e Ribeiro (verbete, 2014): “diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tal como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras”.

Outra importante reflexão apresentada e bastante pertinente é de que o *software* atua como um apoio metodológico para contribuir com letramento digital e “não desconsidera a cultura do papel”, portanto oferece contribuições para a compreensão do letramento digital. Os recursos tecnológicos são suportes que devem ser utilizados com a finalidade de enriquecer as práticas educativas (CEARÁ, 2018, p. 27).

O texto também apresenta uma concepção sobre língua bem interessante. Por ter uma pesquisa sociointerativa da língua, o texto trata da “linguagem como expressão à realidade social e cultural” (CEARÁ, 2018, p. 28), criticando inclusive o caráter vocabular do ensino. Portanto, não é suficiente a aprendizagem de quantidade de palavras por si só, mas é preciso que elas tenham significado de acordo com o contexto social porque a linguagem não é homogênea, apesar de aqui encaixar-se mais o conceito de língua do que o de linguagem.

3.4 Coleta dos dados

Avaliar um *software* de maneira adequada é uma tarefa demorada e complexa, pois é preciso considerar vários aspectos pedagógicos e técnicos, com fim de observar as práticas de ensino disponibilizadas por ele, bem como a estrutura do *software*. É importante salientar que nossa análise não se fiou nas características voltadas para a construção do *software* em si, mas se o usuário compreende e utiliza as atividades propostas no ambiente.

Por isso e para contemplar as minúcias desse objeto, decidimos adotar a estratégia de análise qualitativa para que seja atribuída uma apreciação mais fidedigna no que se refere à utilização de *software* no ensino de Língua Portuguesa. É importante salientar que segundo Minayo (2012) a pesquisa com aspecto qualitativo constrói seu objeto alinhando teoria, método e técnicas, numa perspectiva em que esse tripé se condiciona mutuamente: o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados.

A coleta de dados foi realizada no site: <https://luzdosaber.seduc.ce.gov.br>, visto que mantém as estruturas disponibilizadas pelo aplicativo.

Propomos dois blocos de análise para compreendermos como se desenvolve o objeto em questão: o primeiro bloco tem como fim avaliar critérios voltados ao ensino de Língua Portuguesa do *software* e, para isso, apoiamo-nos em autores já abordados no referencial teórico, bem como as práticas de ensino propostas na BNCC e habilidades e competências trabalhadas pelo Programa MaisPaic para as primeiras séries, sendo elas: ler com compreensão frases com estrutura sintática simples, na ordem direta (voz ativa) e localizar informação explícita em diferentes gêneros textuais, as quais são habilidades bastante trabalhadas pelo módulo de leitura do *software*.

No primeiro bloco de análise, como critério de seleção das atividades utilizamos as direcionadas para o 1º ano (primeiro ano) do ensino fundamental, visto que o *software* enfatiza o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais e, portanto, consideramos que as atividades voltadas para esta série representam bem as atividades que o *software* proporciona. Para que a nossa análise seja modulada com base nas práticas de ensino que BNCC propõe, escolhemos avaliar atividades que desenvolvam práticas de leitura, escrita, análise linguística e oralidade e selecionamos módulos disponibilizados pelo software para enfatizar cada um destes critérios.

No segundo bloco de análise, são analisados aspectos técnicos do *software* que podem favorecer o ensino de Língua Portuguesa e para isso utilizamos uma ferramenta baseada em metodologia proposta pela área da Tecnologia da informação, chamada de Usabilidade. Esta

área abrange estudos de como o usuário utiliza e compreende as ferramentas dispostas em sites, *softwares* e aplicativos. Utilizamos como estratégia de análise um checklist com critérios que favorecem a aprendizagem em *software*. Para criar o checklist, espelhamo-nos em um *checklist* que o programa Proinfo desenvolveu para analisar a usabilidade de *software*, além dos critérios propostos por Leffa (2018) para o ensino de Língua Portuguesa mediado por *software*.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Dividiremos a análise em etapas que concerne a cada prática de Língua Portuguesa e análise de práticas referentes ao *software*.

4.1 Análise de dados Leitura

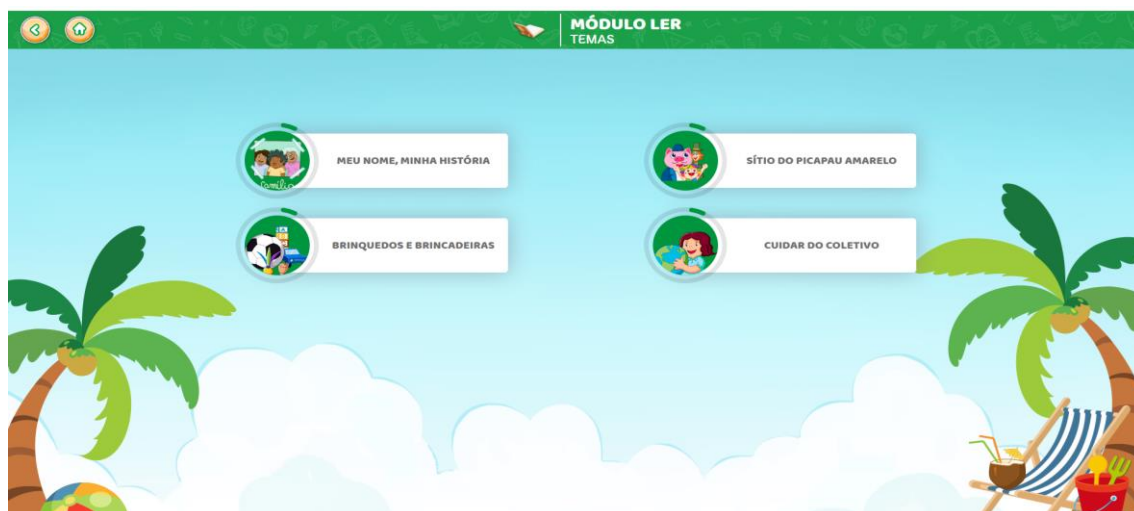
Analisamos as atividades presentes no módulo ‘Quem comeu pão na casa do João’, pertencente à Unidade intitulada ‘Ler’ no software. Como apresentada na imagem a seguir:

Figura 1 – Unidades contidas no software



Dentro da Unidade Ler há módulos intitulados “Meu nome, Minha história”, “Sítio do Pica Pau Amarelo”, “Brinquedos e Brincadeiras” e “Cuidar do coletivo”. Dentre esses temas abaixo, selecionamos o tema “Meu nome, Minha história”, visto que é muito importante no processo de leitura que o aluno perceba a si mesmo pela linguagem e compreenda como sujeito de sua história, portanto essa unidade tem um título muito instigante para avaliar aspectos de leitura. Para que o estudante se desenvolva como um agente social mais atuante e eficaz, já que compreende o processo de leitura em seus aspectos sociais, psicológicos, psicolinguísticos, sociolinguísticos, e ainda os condicionantes de natureza social, cultural e políticos contidos nela. PAIC (2017).

Figura 2 – Tela com escolha de atividades da Unidade ler



Fonte: <https://apluzdosaber.seduc.ce.gov.br/#/game/ler/primeiro-ano/meu-nome-minha-historia>

Selecionamos as três (03) atividades do módulo Minha história minha vida que adotaram o texto motivador: “Quem comeu pão na casa do João” para serem analisadas quanto a suas estratégias metodológicas no ensino de língua concernente à leitura. A escolha das três atividades presentes nela aconteceram de forma randômica, visto que o site tem essa construção, pois a cada visita ao módulo as atividades têm sua ordem modificada.

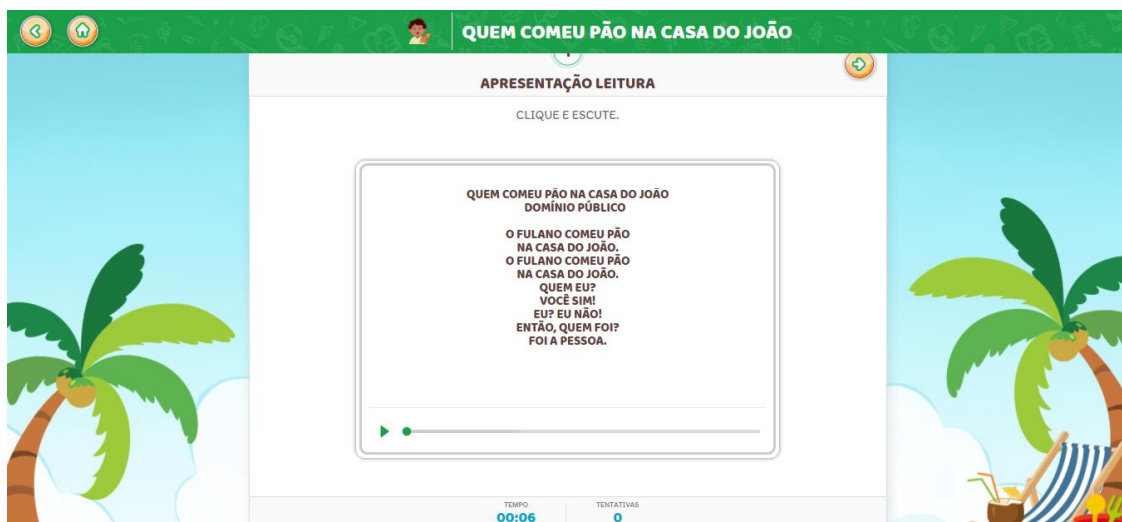
Figura 3 – Tela com escolha de atividades do módulo ler



Fonte: <https://apluzdosaber.seduc.ce.gov.br/#/game/ler/primeiro-ano/meu-nome-minha-historia>

Em uma primeira análise, o módulo como um todo apresenta recursos visuais interessantes para construir identidade do material, o que incentiva o primeiro contato da criança com o ambiente virtual. Mas o módulo em questão não trabalha as imagens no desenvolvimento das atividades, tornando uma bela moldura para atividades prioritariamente voltadas para estruturas gráficas da língua e sem tanto espaço para interdisciplinaridade, para desenvolver opinião crítica e ética e tampouco questões acerca do sentido relacionado a leitura, o que é trabalhado é principalmente a característica de buscar informações objetivas no texto, sem relação direta com o contexto.

Figura 4 – Atividade 1 do módulo ‘Quem comeu pão na casa do João’



Fonte: <https://apluzdosaber.seduc.ce.gov.br/#/game/ler/primeiro-ano/meu-nome-minha-historia/quem-comeu-pao-na-casa-do-joao/1>

O módulo do software inicia com um texto que servirá como apoio para as atividades e é apresentado através de leitura em voz alta, sem apresentar ao estudante elementos pré-textuais importantes para compreensão geral do texto e seu contexto de uso, a saber: gênero, autor, personagens, contexto e situacionalidade da história a ser lida, portanto, é uma atividade predominantemente prescritiva neste contexto, visto que o estudante tem um papel de espectador no processo de leitura de texto, e ao observar esta atividade o estudante não desenvolverá as correlações necessárias para desenvolver características no processo de leitura. E o texto não se apresenta dentro de uma esfera de funcionamento, e nem incorpora estratégias de leitura em texto de complexidade crescente.

Orlandi (1983) defende que no processo de leitura o texto é um produto inacabado e que depende das relações construídas pelo interlocutor e o contexto para dar condições no processo de produção de leitura, portanto ao realizar uma atividade em que o estudante seja um espectador estas relações não são bem desenvolvidas no processo de leitura.

Koch e Elias (2012) também afirmam que ao trabalhar o texto em sala, o estudante precisa estar ciente do objetivo daquele texto. Compreendendo os objetivos a serem trabalhados durante o texto. Portanto, ler apenas por ler ou escutar leitura em voz alta são estratégias que se distanciam de um processo de ensino de leitura pautado na interação e baseado na interlocução, visto que o plano de aula sob este critério deve ser desenvolvido principalmente com pensamento estratégico, ou seja, um objetivo de aprendizagem e com uma proposta de ensino que deve ser eficiente e adequada ao grau de dificuldade do leitor e baseando-se na experiência mundo e na experiência escolar dele, bem como a faixa etária determinada, e o objetivo de aprendizagem.

Portanto é importante que o estudante entenda o texto como como um processo de visita e revisita constante do texto e não um projeto acabado em si e para isso é muito importante manter “objetivos e propósitos claros para a leitura”, pois há vários processos de leitura que são, muitas vezes, determinados pela forma de ver o texto e por isso no contexto escolar deve-se salientar os objetivos e propósitos claros nas práticas de leitura (KLEIMAN, 2002).

O ensino de leitura tem um caráter subjetivo e único para cada indivíduo, pode ser encarado como um desafio unificar e homogeneizar o que é de natureza heterogêneo Kleiman (2002).

Para com isso ajudar a compreender o contexto, determina também que há vários processos de leitura que são, muitas vezes, determinados pela forma do texto e principalmente que o texto é significativo e que cada trecho dele compõe uma parte no significado global.

Figura 5 - Atividade 2 do módulo ‘Quem comeu pão na casa do João’



Fonte: <https://apluzdosaber.seduc.ce.gov.br/#/game/ler/primeiro-ano/meu-nome-minha-historia/quem-comeu-pao-na-casa-do-joao/2>

A atividade em análise no módulo é feita na estrutura de quiz e trabalha a localização de informações explícitas no texto, esta estratégia é muito importante para desenvolvimento do processo de leitura do aluno, mas como uma estratégia que deve ser concatenada com outras, como a realização de inferências ou paráfrases mesmo que de forma mais simples, visto que os estudantes ainda estão em processo inicial de apreensão dos processos referentes a leitura, mas precisam desde já desenvolver habilidades necessárias para trabalhar a interpretação de texto.

Na estrutura desta atividade é perceptível a priorização nos resultados da leitura, não em seu processo. Esta incompreensão do ensino de leitura culmina em avaliações muito rasas e baseadas nas perguntas e respostas dos materiais didáticos. E com isso dificulta até a avaliação do desenvolvimento das práticas de leitura deste estudante.

Portanto, apesar de ser muito importante que essas informações explícitas sejam trabalhadas durante o processo de leitura é importante que não sejam trabalhadas sem estratégia e sem relação com outros processos referentes a leitura do texto e os sentidos construídos no processo.

Visto que Solé (2012), assim como para Kleiman (1995), afirmam acerca da importância da leitura como é um processo interativo entre o leitor e o texto que se molda a partir de um objetivo, guiando este leitor para uma finalidade e interpretação. Então as práticas de leitura devem estar alinhadas com objetivos de leitura e compreensão de diferentes tipos de texto, suas estruturas e a forma que se organizam, bem como o conhecimento prévio do leitor.

Figura 6 - Atividade 6 do módulo ‘Quem comeu pão na casa do João’



Fonte: <https://appluzdosaber.seduc.ce.gov.br/#/game/ler/primeiro-ano/meu-nome-minha-historia/quem-comeu-pao-na-casa-do-joao/3>

A segunda atividade é intitulada “Ortografia”, mas não atua com características referentes a forma de palavras ou sílabas, mas remete a uma tentativa de que o estudante compreenda quais características o gênero do texto lido tem predominantes e novamente a atividade é construída de forma solta demandando uma anterior familiarização com os gêneros apresentados como alternativas. E apesar de abordar elementos de gêneros não institui a progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais.

Também é pouco desenvolvido pelo módulo a habilidade referente identificar o assunto principal de um texto e dizer como ele é abordado. Bem como a habilidade ‘Identificar a finalidade ou “para quê” de textos de diferentes gêneros.

As práticas de leitura sem estar voltadas para a atuação de leitores com habilidades práticas para o exercício da leitura e exigidos tanto por as mudanças tecnológicas, e principalmente saber identificar o gênero para organizar um discurso conhecendo suas características e com isso avaliar a sua adequação aos objetivos a que se propõe e ao lugar de circulação. Portanto quanto mais se sabe sobre esse gênero, maiores são as possibilidades do discurso ser eficaz.

É imprescindível que ao desenvolver habilidades referentes aos gêneros, seja adotado em seu campo de atuação e com isso o estudante entenda com suas características centrais, atribuições, para quem é sua atuação. Pois assim o trabalho com gêneros promoverá habilidades

importantes para o desenvolvimento da atuação plena como cidadão na sociedade, afirma Foucaibert (1994).

Figura 7 - Atividade 3 do módulo ‘Quem comeu pão na casa do João’



Fonte: <https://appluzdosaber.seduc.ce.gov.br/#/game/ler/primeiro-ano/meu-nome-minha-historia/quem-comeu-pao-na-casa-do-joao/6>

Na terceira atividade a ser analisada no módulo de leitura são apresentadas algumas letras, sílabas e palavras que devem ser construídas como forma de adivinha, nela não há nenhuma relação com o contexto de imagens do software ou ao menos dicas para que o estudante compreenda qual a palavra, então, apesar de tentar trabalhar as habilidades de ‘Ler com compreensão palavras formadas por sílabas nos padrões não canônicos: vogal (ex: a-ba-ca-te); consoante/vogal/consoante (ex: tex-to, ve-ri-fi-car); consoante/consoante/vogal (ex: pa-la-vra)’ bem como a habilidade de ‘Decodificar palavras formadas por sílabas no padrão canônico: consoante/vogal (ex: sí-la-ba).

Na atividade estas habilidades não são competências trabalhadas de forma sistemática, portanto as atividades apresentam de forma pontual processo de apreensão das estruturas gráficas, e sem trabalhar observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos;

Tornando-se uma atividade apenas de adivinha em que não é atividade desenvolvida para serem baseadas em situações de uso real da língua e foca principalmente em uma análise apenas da forma e estrutura de letras e sílabas.

Bem como a habilidade de ‘Associar’ elementos presentes no texto ou que se relacionem com a sua vivência, para compreender informações não explicitadas no texto. Bem como a

habilidade de reconhecer as relações entre partes de um texto que permitem a construção de sentidos para ele. E a habilidade de identificar substituições, repetições ou outros recursos que estabelecem a coesão textual são construídas de forma bastante deficitária, visto que poucas são as questões referentes a construção de sentido do texto.

Nesta atividade o ensino de leitura não pode ser reduzido a um conjunto de técnicas perceptivo-motoras”, ou seja, é importante que o processo de alfabetização seja um processo interativo e não seja voltado apenas para técnicas (FERREIRO, 1990).

Esta atividade reduz o processo de leitura e escrita a um conjunto de técnicas, e com isso desrespeita o sujeito a sua vivência no mundo e o seu posicionamento no processo de obtenção de seu conhecimento em leitura (FERREIRO, 1990).

Das atividades avaliadas em leitura do software é bem perceptível que são voltadas prioritariamente nos resultados da leitura, não em seu processo. Esta incompreensão do ensino de leitura culmina em avaliações muito rasas e baseadas nas perguntas e respostas dos materiais didáticos, segundo Koch e Elias (2012).

O que não favorece a construção de hipóteses que o aprendiz precisa desenvolver durante o processo de aprendizagem, pois o tempo todo ele precisa formular e reformular hipóteses para que construa e reconstrua o aprendizado. E como as atividades se voltam pra análise bastante rasa do texto e suas possibilidades tornando as práticas de leitura voltadas principalmente para a compreensão de estruturas gráficas e gramaticais. Portanto voltado para voltada para o produto linguístico e não para o processo cognitivo social, segundo Kern e Warschauer (2000).

Mas é importante deixar claro que as práticas tradicionais de ensino voltadas para a apreensão de estruturas ou informações explícitas no texto são necessárias para o aprendizado da língua, mas não podem ser o ponto central ao desenvolver atividades em leitura. Antunes (2007) afirma que é preciso compreender a leitura como um processo e, portanto, outros objetivos devem ser desenvolvidos durante o percurso de aprendizagem em leitura.

Este processo de leitura deve privilegiar principalmente interação do leitor com o texto, baseada nas relações com seu conhecimento de mundo e inferências estabelecidas durante a leitura. Para isso o estudante precisa vivenciar processos mais a leitura de texto com diferentes objetivos desde o mais mecanicista até os mais complexos no processo de interlocução.

Com isso a leitura de um texto pode ter diferentes objetivos em seu processo de leitura, podendo ser visitado e revisitado dependendo se seu propósito, segundo Orlandi (1983).

Por fim o *software* tem algumas contribuições interessantes no que concerne as práticas de leitura, porém demanda de um planejamento mais acurado das atividades para uma

implementação de práticas de ensino voltadas o que os documentos nacionais como a BNCC demanda para esta etapa de ensino.

4.2 Análise de aspectos concernentes à Escrita

O módulo “Escrever” tem um design diferente do módulo “Leitura”, pois o software propõe apenas quatro atividades nele. Estas atividades são editores de texto que disponibilizam uma *template* com características do suporte de alguns gêneros.

As atividades são editores de texto e dependendo de como são direcionadas podem promover a possibilidade de textos multimodais e a plataforma permite que sejam inseridos textos de aspecto visual, auditivo e de hipertextos.

As atividades disponibilizadas neste módulo do software são editores de texto em que o estudante pode mudar cor, fonte e tamanho de sua letra. Nestas atividades o estudante pode escrever lista de compras, desejos ou brincadeiras. Bem como realizar textos com características dos gêneros jornalísticos em especial a capa de jornal e a manchete. E por fim um editor de texto que tem características de convite.

As atividades disponibilizadas pelo módulo são de significativa complexidade, pois mobilizam habilidades não só da escrita em si, mas também de leitura, lógica para organização das ideias de forma coesa e conhecimentos de mundo.

Segundo Barbeiro e Pereira (2007) o processo de escrita exige a capacidade de selecionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar.” (BARBEIRO; PEREIRA, 2007, p.17).

Mas módulo do software não traz nenhuma diretriz quanto ao uso das atividades em sua estrutura, é preciso que o estudante tenha que se familiarizar com práticas de escrita e compreensão dos gêneros, bem como o campo de atuação, práticas discursivas referente aos gêneros para realizar as atividades do *software*.

Neste módulo como os demais do software tem caráter não sequencial, podendo ter várias formas de navegação de acordo com o proposto pelo professor e após um vasto trabalho de apresentação do gênero seu caráter social e estruturas, este módulo do software pode servir como uma atividade de culminância de outras atividades realizadas em sala durante o ano letivo, por exemplo.

Figura 8 – Atividades presentes no módulo escrever



Fonte: <https://fundamentalluzdosaber.seduc.ce.gov.br/>

A estrutura deste módulo privilegia o objeto final na construção do texto e não desempenha um trabalho contínuo em que o estudante desenvolva as etapas que podem ser realizadas nos gêneros propostos quanto as práticas de escrita.

Com isso, software pode ser mais bem construído, visto que quanto sua estrutura e desenvolvimento, pois para uma criança em processo de alfabetização que demanda instruções bastante precisas acerca de seus objetos de escrita terá dificuldade para realizar as atividades presentes no módulo sem o intermédio do professor.

Figura 9 – Atividades um do módulo escrever



Fonte: <https://fundamentalluzdosaber.seduc.ce.gov.br/>

Outro problema a ser solucionado já que as atividades propostas no módulo não apresentam nenhum enunciado de apresentação dos objetivos da atividade não ficam claros, tendo com isso a produção dos textos comprometidas para os estudantes.

Por não dar nenhum aporte acerca de utilização das atividades e deixar o trabalho sem referências, também decorrerá uma maior dificuldade para o professor observar a devolutiva das atividades realizadas e, com isso, não possibilita um trabalho a contento com base nessas atividades.

Figura 10 – Atividade um do módulo escrever



Fonte: <https://fundamentalluzdosaber.seduc.ce.gov.br/>

O módulo traz apenas algumas estruturas de gênero dentro das inúmeras atuações que os gêneros têm em sociedade, mas são atribuídos para estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental gêneros voltados para esfera pública de atuação o que pode promover a incorporação de estratégias de produção de texto, trazendo possibilidades de atuação com gênero.

É muito importante que haja o desenvolvimento de atividades com gênero, mas atreladas ao contexto de uso do estudante, bem como seu nível de apropriação da língua para que assim propicie o desenvolvimento de ferramentas para a que o estudante compreenda e desenvolva os gêneros trabalhados em diversos ambientes em que ele circula.

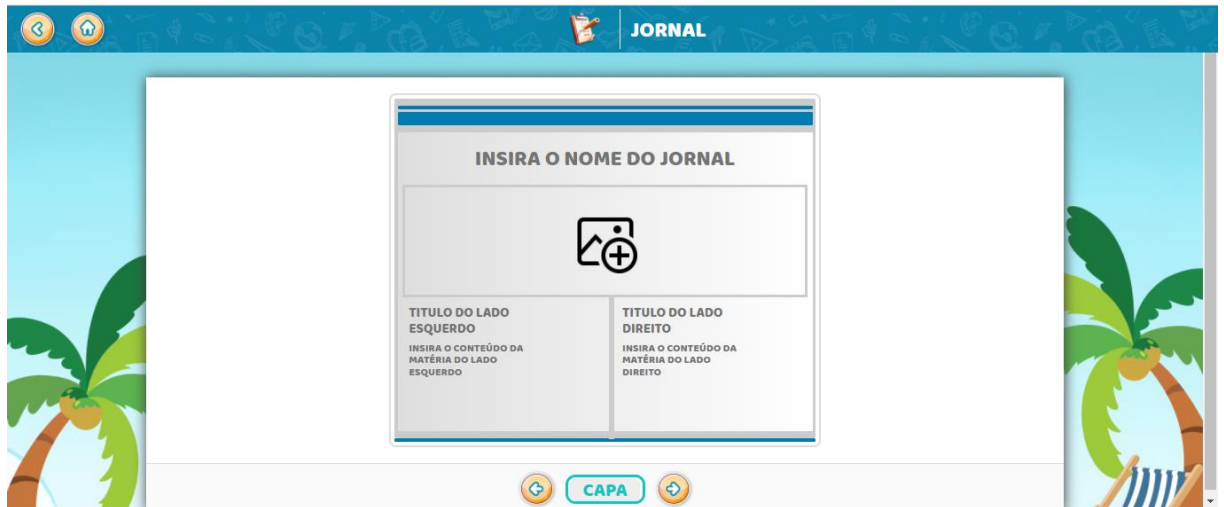
Apesar de trazer a práticas de escrita atreladas ao gênero, fator de bastante importância para o desenvolvimento das práticas de escrita. Não fica clara a importância do trabalho com gênero no que concerne desenvolvimento e compreensão seja socialmente construído, visto que é em sociedade que o gênero é elaborado e reelaborado, a BNCC compreende também que a atuação com gêneros deve ser atrelada a princípios críticos e éticos fator determinante para uma plena atuação no desenvolvimento de práticas de escrita e compreensão do gênero.

Com isso, percebemos também que este módulo do software não apresenta facilidade para incentivar que os estudantes desenvolvam a autoanálise, autorreflexão e autoconsciência quanto ao aprendizado acerca da atuação dos gêneros em sociedade. Quando observamos acerca da prática de escrita, é perceptível que o software apenas mostra se a atividade foi realizada e não demonstra se houve desenvolvimento ou aprimoramento no nível de realização da atividade.

Portanto por não desenvolver situada socialmente as características do gênero e suas estruturas não desenvolve a competência no nível apropriado e sem objetivos concretos quanto a atuação do gênero e práticas de escrita atreladas.

E com isso não promove reflexão e a compreensão de que a construção de texto é um contínuo de elaboração e reelaboração, tornando a produção textual uma prática pontual e prescritiva.

Figura 11 – Atividade dois do módulo escrever



Fonte: <https://fundamentalluzdosaber.seduc.ce.gov.br/>

O módulo do software não trabalha parte por um todo, visto que neste módulo não há etapas para construção do texto no próprio software requerendo no mínimo uma intervenção externa para seu uso. Portanto este módulo não pode ser usado de forma independente, requerendo capítulo de livros, vídeo e intermédio de um professor para promover as atividades deste módulo, mas não fornece devolutivas que propiciem o progresso de cada estudante, pois apenas parabenizam o estudante em caso de completude das atividades sendo desenvolvidas de forma adequada ou não.

Figura 12 – Atividade três do módulo escrever



Fonte: <https://fundamentalluzdosaber.seduc.ce.gov.br/>

Não há preocupações com sistematização dos processos de alfabetização neste módulo e nenhuma preocupação com a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e dos seus efeitos do discurso e por tentar apresentar atividades voltadas para a escrita moldada na perspectiva do gênero acaba se afastando da proposta inicial do software que é fortalecer aprendizagens no processo de alfabetização. Também não há preocupação de trabalhar o gênero como textos com intuito de formar sentido, com determinados propósitos ou intencionalidades discursivas

Neste módulo para desenvolvimento destas atividades é requerido que o estudante tenha um considerável conhecimento acerca de estruturas da língua para desenvolver apropriadamente os objetivos propostos.

Mas se deprendermos que para desenvolver as atividades da unidade será preciso um amplo trabalho com diversos textos em complexidade crescente, podemos afirmar que o software amplia as possibilidades de letramento, já que demanda a incorporação de estratégias de leitura para a produção das atividades disponibilizadas.

Figura 13 – Atividade quatro do módulo escrever

Fonte: <https://fundamentalluzdosaber.seduc.ce.gov.br/>

Os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental têm pouca vivência com o texto escrito em seu dia a dia, já que estão em processo de aprendizagem e têm pouco acesso a alguns campos de atuação da língua, prioritariamente os mais formais que demandam que o indivíduo produza texto e domine gêneros diferentes do que ele tem contato em seu cotidiano. Por não trazer nenhuma diretriz de atuação, nem apresentar características do gênero de forma bem inicial, o software não traz atividades ajustadas para essa etapa de ensino, visto que é neste momento que o estudante está desenvolvendo habilidades no processo de leitura e escrita.

Com isso a estrutura do software acaba alimentando, no contexto de produção escolar, estratégias metodológicas prescritivas no ensino de escrita, visto que, ao não direcionar o que será proposto para aquela atividade acaba direcionando para a utilização de propostas de texto artificiais, baseadas em modelos pré-definidos apenas para o ambiente escolar, sem destinatário, sem um contexto de produção, sem motivação baseada em uma produção real da língua e até mesmo inserida em um contexto distanciado dos vivenciados pelo produtor.

Se o trabalho em escrita for desenvolvido sem um contexto de produção acaba afetando a compreensão de como desenvolver as práticas de escrita, pois o estudante entende a produção textual como uma produção apenas para o ambiente escolar, artificial e avaliativa com o intuito apenas de averiguar norma culta, sem refletir sobre o uso da língua, as esferas de atuação que este texto circularia, o motivo de sua circulação e outras relações de sentido importantes para as práticas de escrita e culminando com a dificuldade de realizar revisão textual, pois se para este estudante o texto é um produto com um fim escolar e acabado em si mesmo não há razão para realizar revisão textual.

Sendo assim é muito importante que o estudante entenda as práticas de escrita como uma acepção dialógica em que há um leitor em potencial e que o texto deve ser situado socialmente para que assim o leitor em potencial compreenda o ponto de vista a ser defendido acerca do texto.

Compreendendo que é através da prática que aprendizagem da escrita se consolida e principalmente que o texto não é um produto acabado, mas um processo de produção que demanda etapas de elaboração e reelaboração Geraldi (1997)

É bastante problemático lançar atividade de escrita com gêneros sem deixar claro que gênero são estruturas relativamente estáveis de produção que são desenvolvidas de acordo com a necessidade de comunicação apresentada, podendo ser reelaborados para outros fins sociais e linguísticos Charolles (1978).

Pois corre o grande risco de a atividade ser desenvolvida como o gênero sendo apenas um modelo de produção textual para uma prática não situada em um contexto.

O processo de escrita não é apenas decodificar letras, mas é acionar diversas ferramentas da linguagem para relacioná-los com temas e seu conhecimento de mundo, entendendo os significados do uso da leitura e da escrita em diferentes contextos.

É muito importante que as produções textuais sejam implementadas com textos de apoio que deem maior suporte para a produção textual, visto que os estudantes principalmente dos anos iniciais do Ensino Fundamental não se familiarizaram ainda com gêneros de alguns contextos sociais, visto que a leitura do mundo através de experiências, ou seja, ambientes em

que o estudante vivenciou o uso de diversas práticas de linguagem em diversos ambientes como família, igreja e comunidade.

A escola como agente formador, pois possibilita o desenvolvimento de diversos textos em contextos sociais diversos e, portanto, é bastante importante que o ensino seja pautado em práticas que enfatizem os aspectos ideológicos da produção de texto e leitura entendendo o processo de escrita como atividades sociais.

Além da necessidade de estar situada socialmente o software precisa ambientar suas atividades para que elas estejam alinhadas com propostas realizadas na internet, portanto utilizando, de imagens, sons e animações e hipertextos que precisam ser analisados no seu todo, requerendo novos letramentos para sua aceção.

Os textos na internet se apoiam na interatividade em que os utilizadores de mídias não são apenas consumidores de informação, mas agenciadores de seu conhecimento. Importante também desenvolver estratégias para se falar sobre este texto e reescrevê-lo fazendo alterações determinadas para usos da vida cotidiana.

A escola, ao abraçar os gêneros da internet e sua interatividade, abre -se também para novas estéticas e hibridismo cultural que é muito importante para desenvolvimento do sentimento de pertencimento destes estudantes que ao sentir que os textos produzidos fazem parte de seu cotidiano tem maior engajamento e impacto em suas produções, portanto o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida e comunidade, segundo . Mota (2008)

Rojo (2012) também afirma que quanto a esta nova ética desenvolvidas a partir nos letramentos críticos buscam engajar o discente em uma atividade crítica através da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida e comunidade.

Portanto, a escola ao assimilar em seu currículo a construção de que há culturas e todas pertinentes para desenvolver competências e habilidades e que o aluno possa relacionar no convívio social e com isso compreender e apropriar-se de pontos de vista ideológicos diversos

Ainda acerca da utilização do software para produções textuais, houve uma tentativa de utilização dos gêneros do discurso em práticas de escrita, mas as atividades propostas não são práticas situadas socialmente, podendo acarretar uma utilização do gênero apenas como apenas como um molde de produção e não uma prática socialmente situada.

4.3 Análise de aspectos concernentes à Oralidade no *software*

Não há um módulo diretamente voltado para oralidade, mas há um módulo chamado “Karaokê” que se designa o as práticas voltadas para oralidade e nele está disponibilizado letras de músicas e suas melodias simulando a estrutura de um karaokê. Estas atividades não apresentam instruções quanto ao uso e apesar dos documentos norteadores do software salientarem a importância da oralidade nas práticas de alfabetização, as atividades disponibilizadas, pouco fomentam estratégias de oralidade propriamente. E, portanto, podem ser vistas mais como um espaço de entretenimento que reflexão.

Figura 14 – Apresentação inicial do módulo com o módulo karaokê



Fonte: <https://fundamentalluzdosaber.seduc.ce.gov.br/>

Por não apresentarem claros objetivos de aprendizagem para o estudante, as atividades presentes no software pouco incentivam a refletir sobre oralidade. A falta de clareza nos objetivos das atividades deste módulo desponta ainda mais quando observamos que há apenas uma música presente no módulo do software.

Com a falta de diretriz de atuação é bem difícil que os alunos tenham incentivo a consolidar conhecimentos acerca de práticas de oralidade utilizando a plataforma e não facilita que os professores planejem ações utilizando o software com relação a práticas de oralidade.

Figura 15 – Atividade um do módulo karaokê



Fonte: <https://fundamentalluzdosaber.seduc.ce.gov.br/>

As práticas de Oralidade são imprescindíveis para o desenvolvimento de várias atividades em situações sociais cotidianas, é imprescindível que sejam realizadas ações para reflexão e compreensão da importância das práticas de Oralidade Marcuschi (2008)

Como a Oralidade é bastante utilizada no cotidiano, é pouco trabalhada em sala de aula, com isso os estudantes desenvolvem superficialmente aspectos específicos da oralidade primordiais para o cotidiano escolar e para o dia a dia, como a escolha lexical, modalização, entonação, respeito ao turno de fala e estratégias que demandem criticidade e reflexão para práticas da Língua Portuguesa no âmbito oral.

Um importante aporte para práticas de oralidade é a atuação do ensino de língua com base na compreensão de gêneros textuais. As práticas baseadas em gêneros são um consenso acerca do ensino de língua e orientação central nos documentos norteadores de ensino desde os PCN até a BNCC.

Estes documentos englobam gêneros orais e escritos, salientando a necessidade de desenvolvimento de ambos, mas como apresentado anteriormente, a prática em muitos casos centraliza-se nos gêneros predominantemente escrito e a oralidade é desenvolvida em sala como uma oralização do texto escrito o que restringe consideravelmente suas possibilidades quanto modalidade da língua. Marcuschi (2008 p.52)

E para que a escola cumpra seu papel como um importante agente fomentador de práticas de linguagem, deve trabalhar não apenas o texto escrito, mas debruçar-se sob o texto oral, principalmente pois ‘ênfaticamente o ensino da escrita não se deve ignorar a fala, pois a escrita

reproduz a seu modo e com regras próprias, o processo interacional da conversação. Marcuschi. (2008 p. 53.)

Ou seja, o texto escrito e textos orais não devem ser vistos como faces opostas de uma moeda, mas faces complementares. Para o autor desenvolver um texto escrito requer que o estudante compreenda a interligação destas estruturas, entendendo que cada modalidade tem suas peculiaridades e semelhanças, já que “oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias [...]” e cada modalidade permite a construção de textos coesos e coerentes, bem como a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais.” (MARCUSCHI, 2008, p. 17)

Ademais, práticas escritas e orais se introjetam uma na outra, por vezes, se tornando bem difícil definir uma delimitação entre as práticas escritas e orais, por exemplo o gênero bilhete que trabalha com a forma escrita, mas traz bastante traços de uma conversa informal e uma palestra que é um gênero oral com muitos traços de formalidade mais próximos do gênero escrito.

Quanto ao trabalho com oralidade, podemos dizer que duas importantes práticas de atuação que devem ser desenvolvidas em sala de aula. Os estudantes devem conhecer os gêneros orais, suas estruturas, práticas e suportes, mas também ter acesso a análise da conversação espontânea, seus aspectos linguísticos e discursivos, como se dá a diferença de abordagem dos temas de acordo com a modalidade oral ou escrita e análise de textos orais em diversas níveis e produções.

Marcuschi (2008) afirma que, ao desenvolver trabalhos com o texto oral, há certa confusão quanto práticas metodológicas, para alguns já se configura atuação com oralidade a leitura em voz alta ou dramatização de alguns textos. Estas ações utilizam o texto como um pretexto sem fomentar as formas de acesso a diversas possibilidades em práticas de oralidade, categorias de trabalho e propostas analíticas destes textos.

É importante deixar evidente que a escola não tem o papel de ensinar a falar, visto que o aluno é proficiente em sua língua e realiza com bastante eficácia seus textos orais, mas é importante também que o aluno tenha contato com textos orais de maior ou menor formalidade e com isso aprenda também a produzir e escutar, responder observando turnos, aprender a modalizar o discurso de acordo com a intenção pretendida.

Antunes (2003) afirma a que, ao possibilitar o desenvolvimento da capacidade da expressão oral dos sujeitos, é importante salientar o caráter interacional que se dá em pelo menos dois interlocutores, em torno de um sentido específico e uma intenção determinada.

Portanto a fala não pode ser vista como um fenômeno meramente espontâneo e realizada sem cuidado, é importante compreender que ela tem também estratégias de atuação de acordo com as situações propostas e os eventos de interação estabelecidos

No âmbito dos documentos norteadores do ensino, nos anos 90 surgem PCN que têm forte inclinação para que as práticas de oralidade se voltassem principalmente para apoiar o estudante na compreensão de gêneros orais públicos, como a discussão em grupo, o seminário, a entrevista e o debate regrado que tem estrutura e estratégias específicas.

Então os documentos orientavam para práticas que não são de fato espontaneamente orais, mas previamente planejadas para serem enunciadas oralmente. Voltando o ensino de oralidade para situações pré-programadas que não demandam características espontâneas da oralidade e suas organizações.

A BNCC é um importante avanço para o ensino de oralidade, já que o documento reafirma que a aprendizagem das características discursivas e das estratégias de fala e escuta ocorre por meio do uso, da interação com o outro. Salientando também como a oralidade é importante no desenvolvimento de diversas competências e habilidades de aprendizado além da Língua Portuguesa.

O documento prevê práticas de oralidade desde os anos iniciais com o objetivo de aprofundar as experiências iniciadas na Educação Infantil e na família. O documento também salienta que é importante promover ‘discussões com intencionalidade para além da tradicional roda de conversa’.

4.4 Análise de aspectos concernentes a Análise Linguística

Também não há um módulo voltado para a Análise linguística, decidimos então analisar o módulo ‘início’ em seus elementos referentes a Análise linguística.

Figura 16 – Atividade um do módulo começar



Fonte: <https://fundamentalluzdosaber.seduc.ce.gov.br/>

As atividades têm muitos elementos voltados para norma, pois em todos os enunciados são salientadas palavras como ‘corretamente’. Apresenta atividades voltadas para letras e apreensão de palavras com sílabas canônicas e números. É perceptível a tentativa de utilizar as palavras geradoras de Freire, pois as atividades tentam trazer palavras que atribuam significado a este estudante, porém se utilizadas de forma normativa a perspectiva Freiriana é trabalhada de forma inconsistente.

As atividades são bem iniciais, mas não há uma modulação do mais simples ao mais complexo de acordo com o nível do estudante. Apesar de sistematizar a utilização do nome é esperado que o módulo traga também situações de uso, visto que do jeito que está empregado é muito fácil que o estudante use memória visual para responder as atividades.

Figura 17 – Atividade três do módulo começar



Fonte: <https://fundamentalluzdosaber.seduc.ce.gov.br/>

Apesar do módulo ser bem voltado para conteúdos iniciais, é preciso que o estudante tenha intermédio do professor para a atuação neste módulo do software, sendo pouco interessante que o estudante utilize o módulo de forma independente sem estar atrelado a capítulos de livros, vídeos fora do espaço.

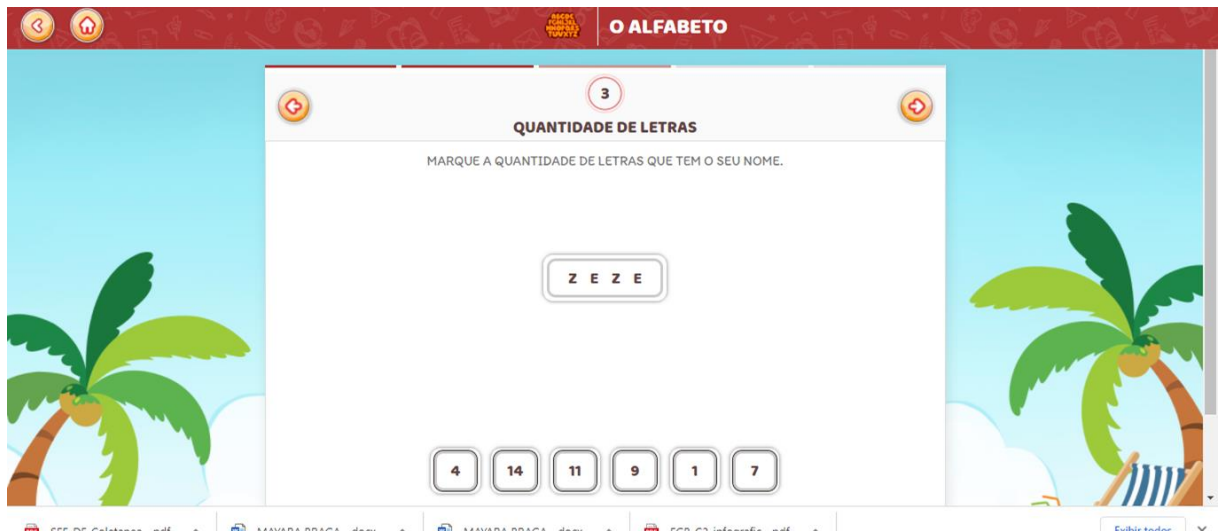
Figura 18 – Atividade três do módulo começar



Fonte: <https://fundamentalluzdosaber.seduc.ce.gov.br/>

Neste módulo apresenta várias formas de navegação, mas será mais interessante desenvolver na ordem que se apresenta, visto que começa com palavras geradoras para os estudantes, porém sem apresentar exemplos práticos e cotidianos da vida do estudante. É fácil de ser usado pelo aprendiz, mas não apresenta elementos de princípios críticos e éticos para serem desenvolvidos pelo estudante. Porém não apresenta princípios de produção colaborativa

Figura 19 - Atividade quatro do módulo começar



Fonte: <https://fundamentalluzdosaber.seduc.ce.gov.br/>

Para observar critérios acerca dos objetivos de aprendizagem em Língua Portuguesa observamos as habilidades propostas pelo Programa MaisPaic para os anos iniciais (Ceará, 2017) e eles são: Identificar letras dentre várias formas gráficas, tais como rabiscos, desenhos, números e outros símbolos gráficos, apresentadas em diferentes sequências, com isso, reconhecendo uma determinada letra, ou uma sequência de letras. Objetivo realizado parcialmente pelo módulo, visto que atua bem na identificação de letras em diferentes sequências, mas não traz desenhos e outros símbolos nesta sequência de atividades

Quanto ao critério de Identificação da direção correta da escrita (esquerda, direita, de cima para baixo) e identificação quanto a localização do início e término da escrita em uma página de caderno ou em um texto e bem como o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita, contando as palavras de uma frase ou os espaçamentos entre elas tem proposta bem desenvolvida pelo software.

Já a habilidade de reconhecer uma mesma letra escrita em maiúscula ou minúscula, na forma cursiva ou de imprensa não é desenvolvida pelo módulo, visto que apenas a letra de imprensa é apresentada.

O módulo é bastante prescritivo ao utilizar estruturas gráficas sem embasá-las em um contexto de uso e com esta escolha metodológica fortalecem a visão prescritiva nas práticas de Língua Portuguesa no cotidiano escolar. É importante salientar que não devem ser excluídas as práticas voltadas para compreensão da norma, mas elas devem ser alicerçadas em práticas situadas em contexto de uso.

O uso de práticas voltadas para compreensão de estruturas normativas não deve ser totalmente excluído das práticas de ensino, porém é importante que sejam pautadas em práticas que promovam a compreensão do funcionamento da língua, para compreender as suas particularidades como afirma Antunes (2003).

Antunes (2003) também assevera que olhar a língua apenas sob ótica da gramática como disciplina pode causar compreensões equivocadas no processo de aprendizagem, como alimentar o preconceito linguístico, por exemplo. Por isso é muito importante que se acrescente mais elementos para que as práticas de linguagem não se voltem apenas para acertos e erros

Por isso é tão importante desenvolver compreensão da Análise linguística, visto que é uma compreensão que consegue conciliar estes aspectos acerca da atuação de aspectos formais e informais da língua. Com isso promove maior clareza no aprendizado da língua por propor uma visão dos fatos linguísticos situados em contexto propiciando uma visão socio interacional da língua.

O foco do ensino de língua deve-se voltar então para uma concepção discursiva da linguagem, a reflexão linguística com o propósito de promover o contato do aluno com as mais diversas experiências de letramento e em níveis de dificuldade e interesse diferentes, relacionando às atividades de leitura e produção textuais, e com base em diversificados gêneros das modalidades oral e escrita.

Portanto a análise de aspectos gramaticais, reflexões metalinguísticas e devem ser contíguo a reflexões de aspecto formal da língua. De forma que o estudante desenvolva consciência metalinguística, mas que o ensino de gramática não assuma uma concepção apenas instrumental.

Geraldi afirma que “é o trabalho linguístico, que não é nem um eterno recomeçar nem um eterno repetir (...); por ele a linguagem se constitui marcada pela história deste fazer contínuo.

Portanto o ensino de língua é um trabalho que requer elaboração, reelaboração e planejamento constante, visto que se faz necessário relacionar os componentes gramaticais à produção de sentidos em cada atividade ou texto trabalhado, sem limitar-se apenas ao reconhecimento e à exemplificação de categorias da gramática, mas sua atuação em diversas práticas cotidianas.

O trabalho linguístico vai além de analisar aspectos metalinguísticos, mas também deve fomentar as reflexões acerca do domínio da forma à complexidade da variação linguística, bem como questão de adequação do uso em determinado ambiente de circulação social. A BNCC salienta que o ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a textual (BRASIL, 2000, p. 78).

É importante afirmar que nesta concepção discursiva a apreensão de aspectos formais da gramática não deve ser tratada de forma intuitiva e nem secundária, mas integradas, sempre que possível, a reflexão de possíveis usos destas estruturas em outras situações comunicativas. Com isso compreender os porquês por trás das estruturas gramaticais e com isso observar o funcionamento da língua.

É inegável que todo o processo de ensino e aprendizagem da língua deve ter como bojo o texto e toda sua diversidade tipológica e textual nos diferentes tipos de situações comunicativas, variedade e modalidades. É através do trabalho com o texto que os elementos de natureza formal devem ser trabalhados numa abordagem reflexiva da gramática.

O texto, portanto, deve ser visto como um evento de enunciação, neste processo, há um eu que escreve para um outro que apreende, constrói e reconstrói significados a partir de sua leitura e apreensão. Portanto é importante que o estudante apreenda que a construção do sentido demanda compreender o percurso do sentido, quem são seus actantes e como ele é desenvolvido no contexto que é atribuído e como ele pode ser compreendido em outros contextos.

A investigação sobre como se desenvolve o percurso do sentido nos direciona para também pensar na língua tomando como base a forma que o homem interage com os signos, daí surge a premência de compreender Semiótica Social e implementá-la em sala de aula.

Visto que a compreensão do contexto da análise linguística e semiótica na BNCC, pois entende o significado como um processo de construção social. Para esta escola o significado pode ser construído socialmente através de textos, práticas sociais e formas semióticas, e a construção de sentido perpassa as diversas formas de cultura, períodos históricos e contextos sociais humanos.

Então, é preciso trabalhar recursos de expressão e os possíveis sentidos do texto e efeitos de sentido e como são que produzidos em correlação com posições e condições de produção. É muito importante entender os sentidos do texto e os seus efeitos no desenvolvimento do indivíduo e seja entendido e apreendido fatores ideológicos presente em signos de múltiplas linguagens e como é através deles que somos seres de linguagem construídos e constituídos por ela.

4.5 Análise do *software*

Ao realizar a análise do software procuramos encontrar uma ferramenta que conseguisse alinhar o caráter técnico com a parte pedagógica proposta por ele para assim termos uma análise tanto da ergonomia de utilização do software, mas o impacto de suas práticas no âmbito pedagógico.

Para isso fizemos um levantamento de quais estratégias seriam mais adequadas para esta análise e após reflexão e pesquisa encontramos alguns documentos que nos inspiraram a criar as categorias de análise para avaliação do software.

Para critérios técnicos, fiamos-nos em uma norma a Norma ISO 9241 (1998) que define critérios de usabilidade, ou seja, avalia como o usuário pode interagir com o sistema e se ele é eficaz, eficiente e de boa utilização por parte do usuário. É inegável o desafio de conciliar em um software uma boa estrutura de usabilidade quanto uma boa implementação de objetivos para o ensino.

É importante salientar também que caso os critérios de usabilidade não forem bem implementados pode acarretar na não realização das atividades ou a não compreensão dos objetivos pedagógicos, por isso foi necessário incluir este âmbito na análise do software, pois

A usabilidade então torna-se uma importante aliada ao âmbito pedagógico e auxilia no processo de desenvolvimento de um sistema, atuando como uma ponte entre o implementado no software e as práticas pedagógicas para que tenha maior facilidade no processo de aprendizagem

Segundo Preece et al. (1994), a usabilidade é fator muito importante na dinâmica da aprendizagem, pois é através de suas práticas que proposta a forma como se interage com o sistema/conteúdos. Para isso é necessário ter em mãos um instrumento para avaliar esses sistemas, que possua critérios ergonômicos e pedagógicos bem definidos, pois assim é garantido qualidade na interface e pedagógica.

Para realizar este bloco de análise criamos um checklist com critérios, sendo eles: navegação, clareza, feedback, suporte e ferramentas de programação. Após propor esses critérios, desenvolvemos subcritérios de análise para contemplar o objeto como um todo.

No critério de navegação, se o usuário utiliza facilmente a ferramenta, o software tem característica bem intuitiva quanto a sua utilização e demonstra facilidade para que o usuário entenda e utilize suas ferramentas e adote sua sequência de implementação. Além de ser fácil navegação entre seus módulos.

Quanto a clareza de enunciados para realização das atividades, o software não apresenta um padrão e em algumas atividades não traz nenhuma diretriz de utilização o que pode comprometer a realização das atividades por parte do estudante.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o desenvolvimento deste trabalho que promoveu investigação acerca do software *Luz do Saber* apoiado em investigações realizadas tomando por base documentos como a BNCC. Esperamos que este proponha importantes considerações acerca do uso do software, promovendo reflexões quanto à sua estratégia metodológica, já que inicialmente observamos que ele é uma interessante ferramenta para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental, pois tem várias características de grande importância para inclusão digital nos diversos ambientes em pode ser disponibilizado dada a sua adaptabilidade a meios diversos.

Observamos que ele proporciona escopo metodológico para desenvolver habilidades e competências discursivas e apoiar o desenvolvimento de atividades no ensino de línguas, mas é preciso algumas mudanças metodológicas para que possa dar maior suporte para apreensão de habilidades e competências necessárias para o ensino de Língua Portuguesa.

Os softwares sob a ótica educacional e linguística, podem ser integrados ao ensino e contribuir com escrita, leitura, oralidade, análise linguística/ semiótica, se as perspectivas de língua estiverem em acordo com uma perspectiva voltada para o discurso e compreensão de língua situada.

Portanto os resultados obtidos na análise do *software Luz do saber* é que ele atua como uma ferramenta de importante fator de motivação intelectual e cognitiva, e pode ser capaz de fomentar a participação ativa do aprendiz-jogador na construção de seu conhecimento linguístico, porém com ressalvas, visto que há elementos nas atividades propostas pelo *software* que apoiam a aprendizagem bastante voltada apenas para regras da língua, sem pactuar com a concepção de língua voltada para uma apreensão da língua em seu contexto social e discursivo, portanto é importante salientar que ainda há dissonâncias entre seus documentos norteadores e as atividades disponibilizadas para o estudante.

O *software* também atua como fator de engajamento do estudante, pois este está tão imerso na utilização das ferramentas digitais que a utilização do *software* pode ser um fator de atração para realizar atividades, além disso, alguns estudantes não têm contato com este ambiente digital, visto que apesar da massiva presença de celulares e computadores no cotidianos, alguns indivíduos não têm acesso, tem acesso restrito ou dominam uma pequena parte das possibilidades de atuação na internet, por não estarem imersos em algumas práticas de linguagem necessárias ao alguns ambientes de atuação na internet, como por exemplo fóruns ou criação de um podcast, podem perder oportunidades no mundo do trabalho e em diversos ambientes sociais.

Concluimos também que as práticas discursivas em ambientes digitais precisam ser trabalhadas em sala de aula e principalmente no que tange o ensino de línguas, pois o ciberespaço é um ambiente frutífero para práticas de linguagem em um contexto real de uso. Além disso, a utilização dos ambientes virtuais para interação, construção de identidades e representações sociais, estudar língua olvidando todas as habilidades desenvolvidas nas práticas discursivas vivenciadas pelos estudantes no cotidiano é distanciar o aprendizado da língua em um dos seus ambientes reais de uso.

A contribuição deste trabalho dará maior subsídio para as práticas metodológicas do professor de educação básica no ensino de língua portuguesa com o fito de apoiar também a formação de cidadãos críticos e engajados e capazes de atuar ativamente nas diversas esferas sociais na e pela linguagem.

O *software* é formulado com estruturação voltada para ter consonância com demandas propostas pela BNCC, mas é preciso alinhar alguns aspectos, pois identificamos que o *software* contempla os quatro eixos de ensino de Língua Portuguesa propostos no documento, mas que em suas atividades é preciso uma maior reflexão para que seja alinhado ao conceito de língua e linguagem voltados para o aspecto socio discursivo e não tão centrado em atividades que atuem em seu âmbito estrutural.

É muito importante que na reflexão e desenvolvimento das atividades presentes no *software* sejam alinhadas com o desenvolvimento de habilidades e competências no ensino de Língua Portuguesa propostos no documento, já que foi observado que em cada eixo é preciso ter práticas mais acuradas.

Para que haja estas contribuições é importante que as ferramentas estejam alinhadas com as demandas propostas pela BNCC, pois assim confirma que o *software* contempla os quatro eixos de ensino de Língua Portuguesa propostos no documento favorecendo a identificação das lacunas de aprendizado no que tange ao desenvolvimento de competências e habilidades em Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. **A Leitura: Teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed. 1987.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de gramática sem pedras no caminho**. São Paulo. 3. ed. Parábola, 2007.
- ALMEIDA, M. A. P. **Métodos alfabetizadores: reflexões acerca da prática pedagógica de uma professora de 1ª série do ensino fundamental**. Unicentro, 2008.
- ALMEIDA, M. de F.; SILVA, R. O. **Análise da interação verbal na teoria bakhtiniana**. 2008, UFPB. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/viewFile/497/486>. Acesso em: 12 de set. de 2018.
- ALVES, Flora. **Gamification**. Como criar experiências de aprendizado engajadoras. 2. ed. Local: DVS, 2015, 200p.
- BARANAUSKAS, M. C. C.; VALENTE, J. A. **Editorial**. Tecnologias, Sociedade e Conhecimento1(1), 1-5. 2013. Disponível em: <http://www.nied.unicamp.br/ojs/index.php/tsc/issue/current> Acesso: 09 jun. 2021.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza da edição americana *Toward a philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press, 1993. (tradução destinada exclusivamente para uso didático e acadêmico).
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Huditec, 2006.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- BARBEIRO, Filipe; PEREIRA, Luísa Álvares. Complexidade do processo da escrita. In: **O ensino da escrita: a dimensão textual**. 1ª edição. Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa. 2007.
- BENTES, Ana Cristina. **Linguística Textual**. In: **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2001, p-245-285.
- BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 19 de ago. de 2018.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**, estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação Lei Nº 13.005, 2014**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/> Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL, **Plataforma Integrada de Recursos Educacionais Digitais**. Disponível em: <https://plataformaintegrada.mec.gov.br/termos>, 2021 Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**, 2013. Acesso em: 21 fev. 2022.

CAVALCANTE, M. M. **Entrevista com Mônica Cavalcante**. Disponível em: <https://goo.gl/CDDDe9u>. Acesso em: 04 mar. 2019.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referência e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

CARMO, Josué G. Botura. **O letramento digital e a inclusão social**. Disponível em: <http://paginas.terra.com.br/educacao/josue/> Acesso em: 17 abr. 2021.

COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010.

COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana E. Letramento Digital. In: FRADE, Isabel C. A. S.; VAL, Maria G. C.; BREGUNCI, Maria G. C. (Orgs.). **Glossário CEALE: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores**. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte: 2014.

CEARÁ. **Luz do Saber Infantil e Educação de jovens e adultos**, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

COOMANS, Stéphanie and Lacerda, Gilberto Santos. PETESE, a Pedagogical Ergonomic Tool for Educational Software Evaluation. **Procedia Manufacturing**, v. 3, p. 5881-5888, 2015.

CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos (Abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas) 1978. In: GALVES, C.; ORLANDI, E. P.; OTONI, P. (Org.). **O texto: leitura & escrita**. Tradução Charlotte Galves, Eni Puccinelli Orlandi e Paulo Otoni. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997. p. 39-90.

DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

- DETERDING, Sebastian. **Gamification**: designing for motivation. *Interactions*. v. 19, n. 4, p. 14–17, 2012. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/2212877.2212883> Acesso em: 27 set. 2019.
- DEMO, Pedro. **Educação Hoje**: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas S.A, 2009.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2003.
- FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996. 144p.
- FERREIRO, Emilia. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1990. 102p v.2.
- FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FOUCAMBERT. **A criança, o professor e a leitura**. Tradução de Marleine Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- FOUCAMBERT. **Modos de ser leitor**: Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. Tradução de Lúcia P. Cherem e Suzete P. Bornatto. Curitiba: Editora UFPR, 2008.
- FRANCO, C. de P. Por uma abordagem complexa de leitura. In: TAVARES, K.; BECHER, S.; FRANCO, C. (Orgs.). **Ensino de Leitura**: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011, p. 26-48.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo leitura da palavra. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.
- GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Ogs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GEE, James Paul. **Good video games and good learning**. Wisconsin: University of Wisconsin-Madison. 2005, 5p. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.395.455&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 27 set. 2019.

GERALDI, João Wanderley. O texto na sala de aula. Cascavel: ASSOESTE, 1984. **ANAIS do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIRAFFA, L. M. M.; VICCARI, R. M. Estratégias de ensino em Sistemas Tutores Inteligentes modelados através da tecnologia de agentes. **IX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**, SBIE'98. Fortaleza. Novembro, 1998.

GONTIJO, C. M. M.; COSTA, D. M. V.; PEROVANO, N. S. **Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 31, p.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Editora Perspectivas S.A. 4ª ed. São Paulo – SP, 2000.

KLEIMAN, A. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da leitura e da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 5. ed. São Paulo: Pontes, 1997.

KLEIMAN, A. **Entrevista concedida a Cosme Batista do Santos e Maria Nazaré Mota de Lima**. v. 2 n. 2 (2012): Linguagens, identidades e letramentos. Disponível em: <http://www.poscritica.uneb.br/revistaponti/arquivos/volume2-n2/16.ENTREVISTA-COM-Angela%20Kleiman-revistaponti-vol2-n2.pdf>. Acesso em 17 de fev. de 2019.

KLEIMAN, A. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, v. 2, p. 375-400, jul./dez. 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Tecnologias e Tecnologias e tempo docente**. Papirus Editora, 2013.

KERN, R.; WARSCHAUER, M. **Network-Based Language Teaching Concepts and Practice**. Cambridge Cambridge University Press, 2000.

KOCH, I. V. G.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, [1996], 2006.

LARSEN-FREEMAN (Eds.) 2009. Language as a complex adaptive system. Ann Arbor: Language Learning, 59. Supplement 1, December. **Language Learning Research Club**. University of Michigan.

LEFFA, Vilson Jose. Fatores da Compreensão Na Leitura. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, v.15, n.15, p.143-159, 1996.

LEFFA, Vilson Jose. Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto. *In*: LEFFA, V. J.; ERNST, A. (Org.). **Linguagens**: metodologia de ensino e pesquisa. Pelotas: Educat, 2012, p. 253-269.

LEFFA, Vilson Jose. Gamificação no ensino de línguas. **Perspectiva**. v. 38, n. 2, p. 01-14, 2020.

LEFFA, Vilson Jose. Nem tudo que balança cai: Objetos de aprendizagem no ensino de línguas. **Polifonia**. Cuiabá, v. 12, n.2, p 15 – 45, 2006.

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

MACEDO, L. **Ensaaios construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MATTAR, João. **Games em educação**. Como os nativos digitais aprendem. 1. ed. São Paulo: Pearson, 2017.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**, Rio de Janeiro, 2012.

MOREIRA, Adelson F. **Ambientes de Aprendizagem no Ensino de Ciência e Tecnologia**. Belo Horizonte: Cefet-MG, 2007.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MUSTIFAGA, M. B.; GOETTMS, J. **Leitura significativa – prática em todas as disciplinas do currículo escolar**. Disponível em: <https://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/502>. Acesso em 18 de junho de 2020.

NERY, Marta Maria de Almeida. **Aspectos do tratamento da oralidade nos livros didáticos de português do ensino fundamental**: algumas sugestões. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia. 2008.

NOVAIS, E. L. **A construção discursiva da (in)disciplina na perspectiva bakhtiniana: vozes, discursos e alteridade no contexto escolar**. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/acaoConteudo.php?nrseqoco=39935>. Acesso em 23 set. 2021.

ORLANDI, E. A produção da leitura e suas condições. **Leitura: Teoria e Prática**, ano 2, n. 1, Abril, 1983. p. 20-5.

ORLANDI, E.P. A análise de discurso e seus entremeios: notas sobre a sua história no Brasil. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 42, p. 21-40, jan./jun. 2002.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, P. B. **Oficina(s) do professor de Língua Portuguesa**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

PRENSKY, M. (2001). **Digital Natives Digital Immigrants. On the Horizont**. Acesso: 10 mar. 2019. Disponível em:
<http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf> Acesso em: 21 jan. 2021.

PROINFO – Análise de Softwares Educacionais. **Educ. Rev.:** Belo Horizonte (6), p. 41- 44, dez. de 1987, <http://150.161.189.230/escaninho/7jan103105454.htm>. Acesso em: 12 dez. 2020.

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

RAMOS, J.L; TEODORO, V.D.; FERREIRA, F.M. Recursos educativos digitais: reflexões sobre a prática. **Cadernos SACAUSEF**, 2008.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Organização Charles Bally e Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 28ª ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SANTA CATARINA, **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Formação integral da Educação Básica, Rio Grande do Sul, 2014.

SANTAELLA, Lucia. Semiotics in Brazil: a report. **Revista Semiotische Berichte** – Austria, v. 10, n.1/2, p. 1-15, 1986.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e col. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

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

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, M. Ler, verbo transitivo. *In*: PAIVA, A.; PAULINO, G.; MARTINS, A. (org.) **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SOARES, M. **Alfabetização: A questão dos métodos**. São Paulo: Contexto. 2016.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. reimp. Porto Alegre: Artmed, 2012.

STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. **Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. London: Longman Literacy and development: Ethnographic perspectives. London and New York: Routledge, 1995.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SANTOS, Raquel. A aquisição da linguagem. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística**: I. objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2002. p. 11-24.

PIETRI, Émerson de. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. [S.l.: s.n.], 2007.

VALENTE, J. A. (Org.) **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Unicamp-nied, 1999.

VERASZTO, E. V. **Projeto Teckids**: Educação Tecnológica no Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado. Campinas. Faculdade de Educação. UNICAMP. 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984, p.132

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987, p.157