



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

LILIAN KELLY ALVES GUEDES

LETRAMENTOS DIGITAIS: UMA INVESTIGAÇÃO ACERCA DA AVALIAÇÃO
NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO CEARÁ

FORTALEZA

2024

LILIAN KELLY ALVES GUEDES

LETRAMENTOS DIGITAIS: UMA INVESTIGAÇÃO ACERCA DA AVALIAÇÃO NA
REDE ESTADUAL DE ENSINO DO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGL/UFC), como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística. Linha de pesquisa: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Aurea Suely Zavam De Stefani

FORTALEZA

2024

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

G9571 Guedes, Lilian Kelly Alves.
Letramentos digitais: uma investigação acerca da avaliação na rede estadual de ensino do Ceará / Lilian Kelly Alves Guedes. – 2024.
159 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2024.

Orientação: Profa. Dra. Aurea Suely Zavam De Stefani.

1. Letramentos Digitais. 2. BNCC. 3. Avaliação. 4. Língua Portuguesa. I. Título.

CDD 410

LILIAN KELLY ALVES GUEDES

LETRAMENTOS DIGITAIS: UMA INVESTIGAÇÃO ACERCA DA AVALIAÇÃO NA
REDE ESTADUAL DE ENSINO DO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGL/UFC), como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística. Linha de pesquisa: Linguística Aplicada

Aprovada em: 30/08/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Aurea Suely Zavam De Stefani (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof.^a Dr.^a Ana Célia Clementino Moura
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof.^a Dr.^a Isabel Muniz-Lima
Universidade Federal de Alagoas - UFAL

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Aurea Suely Zavam, minha querida orientadora, pelas leituras, discussões e dedicação para a construção dessa pesquisa.

À Janicleide Vidal, grande amiga de caminhada, por todo suporte prestado durante essa trajetória e por toda credibilidade no meu sonho.

À Lívia Chaves, por todo apoio prestado. O seu suporte foi fundamental para a realização de um sonho.

À minha mãe, por todo afeto e cuidado, ao meu pai (*in memorian*) por todo amor e proteção dados à nossa família.

À Cláudia Soares, que chegou em um momento fundamental para somar e enriquecer as discussões levantadas nesta pesquisa.

A pessoas tão especiais que fizeram parte desta conquista, cada uma a seu modo: Geíza Sôto, Larissa Santana e Sarah Accioly e tantos outros que se fizeram presentes.

Às professoras participantes da banca examinadora: Prof.^a Dr.^a Isabel Muniz e Prof.^a Dr.^a Ana Célia Clementino Moura pelo tempo dedicado e pelas valiosas sugestões.

À minha querida Cher (*in memorian*), por todos os anos que ela foi capaz de me ensinar a amar.

RESUMO

Este trabalho investiga as práticas de letramentos digitais a partir do que é previsto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos estudos sobre letramentos mediante a aplicação de uma avaliação que acontece em duas modalidades, de maneira impressa e digital. Para tanto, esta pesquisa se pautou em três etapas: a primeira perscrutar se, ou ainda de que maneira, as habilidades presentes na BNCC do ensino médio são contempladas na matriz que orienta a elaboração do teste aplicado de maneira on-line nas escolas estaduais cearenses, com base nos estudos de Street (2013, 1984), Kleiman (1995), Cosson (2015) e Dudeney, Hockly e Pegrum (2016). Em um segundo momento, Dias e Novais (2009) são convocados para discussão através da compreensão de quais habilidades foram requeridas dos estudantes para acesso e permanência em meio digital ao realizar o teste on-line. Por fim, baseado em Bakhtin (2003, 2006 e 2001) e de Bakhtin e Voloshinov (1926) foram analisados os testes de Língua Portuguesa quanto ao seu conteúdo com o intuito de compreender quais as possíveis relações entre letramentos digitais com os testes ofertados. Os resultados mostram que a BNCC apresenta relações mais próximas com letramentos digitais, enquanto a Matriz de Saberes pouco dispõe de habilidades claramente relacionadas a eles. Já o ambiente on-line requer apenas conhecimentos básicos para ser usado pelos estudantes. Com relação ao teste de Língua Portuguesa, percebe-se que ele ainda prioriza procedimentos de leitura mais tradicionais, apesar de o teste acontecer também em ambiente digital. No entanto, há possibilidade de explorar a leitura através de textos que circulem em ambientes digitais.

Palavras-chave: Letramentos Digitais; BNCC; Avaliação; Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This work investigates the digital literacy practices based on what is planned by the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) and by the studies on literacy through the application of an evaluation that takes place in printed and digital formats. To do so, this research was based on three steps: the first one was to find out if and in what way, the skills in the BNCC for secondary education are covered in the matrix that guides the preparation of the test applied online in state schools in Ceará. This step was based on the studies by Street (2013, 1984), Kleiman (1995), Cosson (2015) and Dudeney, Hockly and Pegrum (2016). On the second step, Dias and Novais (2009) are brought into discussion in order to help to understand what skills were required from the students to be able to use and remain in the digital environment when taking the online test. Based on the work by Bakhtin (2003, 2006 and 2001) and Bakhtin and Voloshinov (1926), the content of the Portuguese language tests were analyzed in order to understand which is the relationship between digital literacy and the performed tests. The results show that the BNCC presents closer relations to the digital literacies, while the Matrix of Knowledge has few skills clearly related to them. The online environment only requires basic knowledge in order to be used by the students. Regarding the Portuguese Language test, it is clear that it still prioritizes more traditional reading procedures, despite the fact that this test also takes place in a digital environment. However, it is possible to explore reading through texts that are disseminated in digital environments.

Keywords: Digital Literacy; BNCC; Evaluation; Portuguese Language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 01 - Sistema complexo de leitura	36
Imagem 02 - Os tipos de letramentos digitais	47
Imagem 03 - Currículo de Referência - CIEB	62
Imagem 04 - Interface do ePIRLS	73
Imagem 05 - Exemplo da estruturação da Matriz de Saberes	78
Imagem 06 - Coleta de dados da BNCC	81
Imagem 07 - Coleta de dados da Matriz de Saberes	81
Imagem 08 - Coleta de dados dos testes de Língua Portuguesa	83
Gráfico 01 - Tipos de letramentos digitais na BNCC	89
Gráfico 02 - Tipos de letramentos digitais na Matriz de Saberes	102
Imagem 09 - Interface do SISEDU	111
Imagem 10 - Interface do SISEDU	113
Imagem 11 - Teste <i>on-line</i>	114
Imagem 12 - Finalização do teste	115
Imagem 13 - Item 13 de 2022.2	119
Gráfico 03 - Recorrência das fontes dos gêneros	120
Gráfico 04 - Gêneros discursivos na AvD	120
Imagem 14 - Item 26 de 2023.1	122
Imagem 15 - Item 13, de 2022	124
Gráfico 05 - Temática dos textos da Avaliação Diagnóstica	126
Imagem 16 - Item 1 de 2020	127
Imagem 17 Texto para análise	129
Imagem 18 Comentários do TikTok	131
Imagem 19 Continuação dos comentários do TikTok	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Letramentos digitais com foco na linguagem	51
Quadro 02 - Letramentos digitais com foco na informação	52
Quadro 03 - Letramentos digitais com foco nas conexões	55
Quadro 04 - Resumo da Matriz de letramentos digitais de Dias e Novais (2009)	58
Quadro 05 - Passos da coleta de dados	83
Quadro 06 - Complexidade dos gêneros	101
Quadro 07 - Cotejamento de habilidades entre BNCC e Matriz de Saberes	109
Quadro 08 - Resumo da Matriz de letramentos digitais de Dias e Novais (2009)	116
Quadro 09 - Sugestões de abordagem de itens	133

LISTA DE TABELAS

Tabela 01- Distribuição de itens e texto

80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVACED	Ambiente Virtual de Aprendizagem
AvD	Avaliação Diagnóstica de Língua Portuguesa
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CIEB	Centro de Inovação para a Educação Brasileira
COADE	Coordenadoria de Avaliação e Desenvolvimento Escolar para Resultados de Aprendizagem
CODED	Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância
CREDE	Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
Funcap	Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
IEA	Evaluation of Educational Achievement
INAF	Indicador de Analfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Linguística Aplicada
LD	Letramentos Digitais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPS	Letramentos como Prática Social
MEC	Ministério da Educação
MPCE	Ministério Público do Ceará
NLS	<i>New Literacy Studies</i>

OA	Objeto de Aprendizagem
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIRLS	Estudo Internacional de Progresso em Leitura
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
Seduc-CE	Secretaria da Educação do Ceará
SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
SISEDU	Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional
SMS	<i>Short Message Service</i>
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
2.1 As contribuições bakhtinianas	26
2.2 Os gêneros e a interação no ambiente digital	30
2.3 A leitura	34
2.4 Os letramentos	38
2.5 Os letramentos digitais	44
<i>2.5.1 Os tipos de letramentos digitais</i>	<i>47</i>
<i>2.5.2 As matrizes de letramentos digitais</i>	<i>57</i>
2.6 A concepção de currículo e de avaliação	64
<i>2.6.1 O currículo</i>	<i>64</i>
<i>2.6.2 A avaliação</i>	<i>70</i>
3 METODOLOGIA	75
3.1 Caracterização da pesquisa	75
3.2 Delimitação do universo e da amostra	76
<i>3.2.1 A Base Nacional Comum Curricular</i>	<i>77</i>
<i>3.2.2 Matriz avaliativa</i>	<i>78</i>
<i>3.2.3 Sistema de avaliação on-line</i>	<i>79</i>
<i>3.2.4 Teste de Língua Portuguesa</i>	<i>79</i>
3.3 Procedimento da coleta de dados	80
3.4 Procedimento de análise dos dados	84
4 ANÁLISE DE DADOS	86
4.1 As habilidades curriculares e avaliativas	86
<i>4.1.1 A Base Nacional Comum Curricular</i>	<i>86</i>

<i>4.1.2 Matriz de Saberes</i>	<i>100</i>
4.2 Avaliação Diagnóstica de Língua Portuguesa	109
<i>4.2.1 O ambiente virtual do SISEDU</i>	<i>110</i>
<i>4.2.2 O teste de Língua Portuguesa</i>	<i>117</i>
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICE	156
ANEXOS	157

1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, os estudos dos gêneros discursivos têm se debruçado, entre outros temas, sobre as potencialidades de criação e recriação de novos gêneros, levando em consideração, sobretudo, os que surgem (ou se reelaboram) a partir do uso de novos ambientes digitais. Essa efervescência criativa, ancorada nessas múltiplas possibilidades de realizações e recriações de gêneros, tem fomentado discussões pertinentes na área linguística, como a investigação acerca dos procedimentos de leitura.

Pensando nesse aspecto, os documentos orientadores da educação brasileira, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), já destacavam a necessidade de incluir digitalmente os estudantes. Com a chegada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essa preocupação tomou evidência, uma vez que esse documento apresenta competências e habilidades específicas para a inclusão digital ser alcançada.

Nesse contexto, no estado do Ceará, estudantes da rede pública do ensino médio dispõem de instrumentos que podem contribuir para o desenvolvimento das competências leitoras no âmbito dos letramentos digitais através de uma avaliação que acontece em formato impresso e *on-line*. Para garantir a compreensão do ponto de partida desta pesquisa, faz-se necessário contextualizar a Avaliação Diagnóstica de Língua Portuguesa (AvD) realizada por estudantes do ensino médio na rede pública estadual do Ceará em um sistema *on-line*.

Especificamente nos últimos anos, tem-se aplicado esse instrumento avaliativo com o objetivo de fazer o acompanhamento das aprendizagens. Desde 2017, a AvD é realizada nas escolas estaduais para as três séries do ensino médio, designada aos componentes de Língua Portuguesa e Matemática. A proposta do projeto da AvD é que, a cada ano, sua aplicação ocorra, pelo menos, duas vezes, com uma edição de entrada, para diagnosticar as lacunas de aprendizagem e outra no segundo semestre, para acompanhar o desenvolvimento das ações planejadas mediante os resultados obtidos (Ferreira Filho, 2020). Seguindo o modelo dessas avaliações externas, a Avaliação Diagnóstica se dedica exclusivamente a analisar o eixo de leitura em Língua Portuguesa mediante 26 itens de múltipla escolha. Dentro do seu projeto de execução, existe a possibilidade de a escola aplicar essa avaliação por meio impresso ou digital como dito anteriormente.

É interessante pontuar ainda que, sobretudo após o advento da Covid-19 em 2020, as instituições de ensino do estado podem ter sido impulsionadas a fazer a Avaliação Diagnóstica no formato *on-line*, como uma alternativa para que os estudantes realizassem o teste em meio à situação de isolamento social em que as aulas ocorriam virtualmente. Mesmo

após esse período, ainda há a recomendação de realização do teste *on-line*, porém fica a cargo da escola escolher o melhor método de aplicação para sua realidade. No ano de 2023, por exemplo, segundo o site oficial do estado¹, há uma orientação de aplicar a AvD através de *tablets* disponibilizados pelo estado, mesmo que a inserção das respostas ocorra por meio de um gabarito impresso. Ou seja, a prova não é realizada via sistema *on-line*, ainda que seja feito o uso de um aparelho eletrônico.

É possível coletar informações dos resultados dos testes por meio da Teoria Clássica dos Testes (TCT) bem como ofertar microdados específicos da Teoria de Resposta ao Item (TRI)², análise típica de avaliações de larga escala. Nessa mesma plataforma, os insumos gerados são disponibilizados para gestores, professores e técnicos da Seduc para que esses possam (re)pensar os planejamentos a fim de auxiliar os estudantes nas aprendizagens necessárias. Com isso, fica claro que inúmeros dados podem ser extraídos, gerando informações que podem ser bastante relevantes para a comunidade escolar e científica³. À medida que os testes são realizados, os resultados vão sendo gerados em tempo real aos professores e aos gestores no próprio sistema utilizado para a realização do teste, o que proporciona uma otimização do tempo pedagógico, facilitando o planejamento (Funcap, 2020).

A despeito de sua relevância para o cenário cearense, a partir de 2020, a AvD passa a fazer parte de um projeto de governo, “Foco na Aprendizagem”, que se propõe a auxiliar o trabalho pedagógico dos professores para melhorar a aprendizagem dos estudantes, apoiando-se na avaliação, na formação continuada de professores e nos materiais estruturados destinados aos estudantes com vistas a garantir uma maior qualidade do ensino por meio dessa iniciativa (Ceará, 2021). É nessa conjuntura que a Avaliação Diagnóstica se encontra, sendo parte focal de um projeto que tem o intuito de diagnosticar possíveis lacunas de aprendizagem. Ao fazer essa sondagem, há o incentivo do uso de materiais estruturados com atividades que visam

¹ Escolas estaduais realizam avaliação diagnóstica por meio de recursos digitais. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2023/02/23/escolas-estaduais-realizam-avaliacao-diagnostica-por-meio-de-recursos-digitais/>. Acesso em: 13 de ago. 2023.

² A Teoria Clássica dos Testes diz respeito aos resultados coletados levando em consideração exclusivamente o acerto ou o erro que o participante cometeu, levantando, portanto, uma única variável de análise. Já a Teoria de Resposta ao Item (TRI) propõe analisar os resultados com base, sobretudo, em três eixos: a discriminação (capacidade do item diferenciar o estudante quanto à proficiência), a dificuldade que o item representa no teste e a probabilidade de o estudante ter acertado ocasionalmente.

³ Para os dados mais simplificados como percentual de acerto, finalização do teste etc., as informações ficam expostas no próprio perfil do gestor, professor e técnicos da Seduc. Já para os microdados, as informações oficiais podem ser solicitadas eletronicamente através do Sistema de Atendimento Dados da COADE (Coordenadoria de Avaliação e Desenvolvimento Escolar para Resultados de Aprendizagem) por meio do endereço eletrônico <<http://atendimentodados.seduc.ce.gov.br/>>.

recompor as aprendizagens⁴ dos estudantes, além de haver incentivo para a formação de professores.

No ano de 2021, o “Foco na Aprendizagem” ganha novos incentivos com o programa “Ceará Educa Mais”. Segundo Ceará (2021), o programa tem o propósito de elevar o desempenho acadêmico dos estudantes do ensino fundamental e do ensino médio na rede pública. O programa busca não apenas a conquista dos níveis de proficiência adequados para cada série, como também o desenvolvimento integral dos alunos, incluindo suas competências socioemocionais (Ceará, 2021).

Dessa forma, conforme Ceará (2021), o programa “Ceará Educa Mais” está estruturado em oito eixos e 25 ações estratégicas que abrangem diversos aspectos educacionais: Aperfeiçoamento Pedagógico, Desenvolvimento e Qualificação dos Professores, Avanço na Aprendizagem, Tempo Integral, Cuidado e Inclusão, Preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Educação Conectada e Qualificação Acadêmica e Profissional dos Estudantes. Dentre esses eixos, trata-se aqui do Avanço na Aprendizagem, que engloba o “Foco na Aprendizagem” e a Avaliação Diagnóstica.

Percebe-se que as diretrizes centrais do “Foco na Aprendizagem” pouco variaram ao longo dos anos até o momento desta pesquisa, como no caso do ano de 2020 para 2021, quando foram incluídos os seminários de apropriação para gestores, referente às formações sobre os resultados das avaliações diagnósticas, para além das que são ofertadas para os professores. Além disso, na transição de 2021 para 2022, realizou-se uma parceria com universidades por meio de bolsistas universitários com a intenção de buscar formas de apoio à escola na recomposição das aprendizagens dos estudantes. Essa mesma estrutura foi considerada também para o ano de 2023.

No âmbito da construção do teste, é utilizada a Matriz Saberes, elaborada com base nas matrizes de referência avaliativas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

⁴ Essa nomenclatura é adotada pela Seduc-CE e encontrada nos materiais disponibilizados pela secretaria. Em um desses materiais, foi encontrada a referência do Vozes da Educação (2021), e, segundo eles, a recomposição das aprendizagens refere-se a estratégias e iniciativas que visam ajudar os estudantes a alcançar ou recuperar determinados objetivos de aprendizado que podem não ter sido plenamente atendidos em algum momento do processo educacional. Isso pode ocorrer devido a eventos disruptivos, desafios específicos de aprendizado ou outras circunstâncias que impactaram a progressão normal do estudante. A recomposição das aprendizagens pode envolver intervenções personalizadas, avaliações diagnósticas, ajustes no currículo, suporte adicional, e outras abordagens direcionadas para ajudar os estudantes a preencherem lacunas em seu conhecimento e habilidades. Este material foi utilizado como referencial para o planejamento do “Foco na Aprendizagem”. Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/05/FOCO-NA-APRENDIZAGEM-2023-APRESENTACAO-GERAL.pdf>. Acesso em 24 dez. 2023.

(SAEB) e do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)⁵, bem como na matriz da BNCC (Ceará, 2021). Apesar de nos primeiros anos esse teste ser exclusivamente direcionado à Língua Portuguesa e à Matemática, também foram contempladas no projeto do “Foco na Aprendizagem” Química, Física, Biologia, História e Geografia sob os mesmos moldes para esses componentes curriculares.

Segundo Ceará (2021), a Matriz Saberes tem o propósito fundamental de nortear as principais habilidades dentro de um conjunto maior de conhecimentos denominado Saber. Vale ressaltar que essa Matriz contém 23 Saberes, os quais correspondem exatamente às habilidades da Matriz do SPAECE. Para cada Saber, foram elaboradas habilidades que pudessem representar um percurso de aprendizagem com habilidades específicas, mecanismos, estratégias e operações [meta]cognitivas, conhecimentos e pré-requisitos relacionadas ao alcance desses descritores. Cada habilidade representa um passo para o alcance do Saber, fazendo da matriz uma proposta progressiva de aprendizagem. Por esse motivo, a Matriz Saberes também tem por objetivo auxiliar o trabalho em sala de aula ao traçar objetivos de conhecimento na direção de um percurso crescente da aprendizagem (Ceará, 2021). No que diz respeito à organização da Matriz, as habilidades são distribuídas pelos três anos do ensino médio, sendo as mais básicas referentes à primeira série, aumentando o grau de dificuldade na segunda e culminando naquelas mais complexas na terceira série.

É válido ressaltar que a Secretaria da Educação do Ceará (Seduc-CE) também apresenta, em seus sites oficiais, outras ações que envolvem as tecnologias, as quais podem ser importantes na compreensão da construção dos letramentos digitais para a rede de ensino estadual. A Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância (CODED), por exemplo, é voltada para o desenvolvimento, implementação e acompanhamento da formação continuada docente da rede pública estadual de ensino do Ceará, que, por meio das modalidades presencial, semipresencial e a distância, oferta cursos tanto para professores como para os estudantes. Um exemplo disso é o Ambiente Virtual de Aprendizagem (Avaced) que é voltado para o aprimoramento dos profissionais da Seduc, bem como dos estudantes cearenses. Além desse programa, a CODED possui o Conexão Educação que visa conectar o aluno e os professores por meio de conteúdos educativos nas mais diversas modalidades (*podcast*, materiais, videoaulas). Percebe-se que há diversas ações que incorporam as tecnologias no

⁵ Os eixos de leitura avaliados na Avaliação Diagnóstica são: procedimentos de leitura; implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; relação entre textos; coerência e coesão no processamento do texto; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e variação linguística.

contexto educacional. Nesta pesquisa, foi escolhido o campo da avaliação para análise no entendimento de que ela “não é, em princípio, um objetivo em si, mas um meio de verificar se os alunos adquiriram os conhecimentos visados” (Perrenoud, 1999, p. 71-72).

Com isso, a realização dessa avaliação *on-line* suscitou o seguinte questionamento:

Como uma avaliação *on-line* pode contribuir com as práticas de letramentos digitais, levando-se em consideração as orientações da BNCC à luz dos novos estudos de letramentos? A partir desse questionamento, surgem outras perguntas que ajudam a entender a problemática central:

- i) Como os letramentos digitais são contemplados na BNCC e na matriz avaliativa de Língua Portuguesa?
- ii) Quais habilidades da matriz avaliativa de Língua Portuguesa coadunam com as habilidades previstas pela BNCC no que diz respeito aos letramentos digitais?
- iii) Quais habilidades relacionadas aos letramentos digitais são necessárias para o acesso e a realização de uma avaliação de Língua Portuguesa aplicada em ambiente digital?
- iv) Como o conteúdo dos testes de Língua Portuguesa podem contribuir com os letramentos digitais dos estudantes?

Partindo das questões apresentadas, tem-se como objetivo geral desta pesquisa **analisar as práticas de letramentos digitais previstas pelos novos estudos de letramentos, levando-se em consideração a BNCC e a avaliação de Língua Portuguesa realizada em ambiente digital**. A seguir, são apresentados os desdobramentos desse objetivo geral:

- i) Analisar a BNCC e a matriz avaliativa quanto ao tratamento dado aos letramentos digitais no componente de Língua Portuguesa.
- ii) Identificar quais lacunas existem entre a BNCC e a matriz avaliativa no que se refere aos letramentos digitais para o componente de Língua Portuguesa.
- iii) Verificar quais habilidades relacionadas aos letramentos digitais se fazem necessárias para o contexto de acesso e de realização da avaliação por parte dos alunos em ambiente digital.
- iv) Verificar como os letramentos digitais podem estar presentes nos conteúdos dos testes avaliativos de Língua Portuguesa.

Uma vez apresentados os objetivos da pesquisa, é válido pontuar a hipótese básica levantada: **acredita-se que haja poucas práticas de letramentos digitais no que se refere à avaliação em contraposição às orientações da BNCC e aos novos estudos de letramentos**. Como hipóteses secundárias, tem-se:

- i) Acredita-se que a BNCC contemplará, em muitos aspectos, os letramentos digitais, em contrapartida, a matriz avaliativa de Língua Portuguesa apresentará poucas relações com tais letramentos.
- ii) Serão encontradas poucas habilidades previstas na matriz avaliativa para a elaboração dos testes que dialoguem com as habilidades da BNCC relacionadas aos letramentos digitais.
- iii) Acredita-se que o ambiente digital avaliativo requer a mobilização de habilidades digitais mais basilares para o acesso e a realização dos testes de Língua Portuguesa.
- iv) Haverá transposições do teste impresso para o ambiente digital, o que pouco contribuirá com a mobilização de conhecimento acerca de habilidades digitais.

A partir desses pontos levantados, a relevância desta pesquisa fica clara quando se tem um quantitativo significativo de estudantes que carecem de políticas educacionais a fim de alcançar o exercício pleno da cidadania, de modo que possam assegurar uma qualidade de vida, seja na esfera pública ou privada.

Diante dessas explicações iniciais, foi realizado um levantamento bibliográfico para investigar o que vem sendo estudado sobre o tema desta pesquisa. Para tanto, foram priorizadas plataformas de busca e de pesquisa como o Portal de Periódicos da Capes/MEC (Ministério da Educação), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Google Acadêmico. Esse levantamento contou com a escolha de critérios para a pesquisa diante da necessidade em delimitar quais produções acadêmicas seriam mais relevantes para o cerne deste trabalho. O primeiro critério foi escolher as áreas de conhecimento, no caso a Linguística Aplicada (LA), especificamente para os estudos no campo dos letramentos digitais, e a Educação através dos estudos em currículo e avaliação.

O segundo critério de busca para o levantamento bibliográfico foi a delimitação de estudos que salientassem a interseção entre essas duas áreas de conhecimento para, por fim, priorizar as pesquisas científicas que pudessem compor este levantamento. Por meio desse levantamento bibliográfico, torna-se possível, além de perscrutar lacunas de pesquisa que envolvem a constituição do objeto, também destacar as teorias que contribuirão com o desenvolvimento deste trabalho.

Com a perspectiva de analisar os letramentos digitais nas práticas escolares de uma escola pública do Ceará, Pinheiro (2018) elaborou uma pesquisa com estudantes do ensino fundamental anos iniciais atendendo aos critérios de modelos autônomos e ideológicos de aquisição da leitura. Entende-se por modelo autônomo aquele que leva em consideração a

aprendizagem individual do estudante, enquanto o ideológico é aquele que compreende os elementos contextuais e culturais do indivíduo.

Para a autora, as práticas de letramento têm diferentes efeitos em diferentes situações comunicativas. Por esse motivo, Pinheiro (2018) adota a perspectiva dos novos estudos sobre letramento, compreendendo o texto como uma marca de poder. Uma vez que não tenha pleno acesso e domínio sobre essas formas de poder, o indivíduo se torna suscetível a estar à margem da sociedade. Essa justificativa se torna plausível ao se considerar que quando estudantes, no caso da pesquisa com estudantes de escola pública, não têm uma formação adequada quanto aos letramentos digitais, eles podem se distanciar do direito pleno à cidadania.

A partir dessa perspectiva, Pinheiro (2018) constatou que, por mais que uma das práticas mais comuns do uso da internet sejam jogos e redes sociais, as potencialidades desse tipo de atividade ainda são pouco exploradas na escola, coadunando com a ideia de que a sala de aula ainda está distante da realidade vivenciada pelos discentes. Acerca da temática, cabe uma reflexão sobre a Lei nº 14.146 de 2008, que trata sobre a proibição do uso de celulares em sala de aula, salvo para uso pedagógico, em escolas públicas ou particulares no estado do Ceará. Segundo alguns portais de notícias⁶, o Ministério Público do Ceará (MPCE) reforçou essa orientação em fevereiro de 2024. É necessário ter um olhar atento àquilo que aparenta ser um cuidado com o uso excessivo de aparelhos eletrônicos pelos jovens, mas, na verdade, pode se materializar como um distanciamento da escola em relação à realidade dos estudantes e ao uso efetivo que eles fazem dos recursos digitais. Assim, é importante contribuir não somente com a formação dos estudantes orientando-os sobre o uso adequado dos aparelhos eletrônicos, como também é imprescindível que os órgãos públicos garantam que o trabalho com letramentos digitais faça parte do cotidiano escolar.

Pinheiro (2018) verificou, ainda, uma predisposição maior para o modelo autônomo de aprendizagem, uma vez que foram constatadas, nas aulas de produção textual realizadas nos laboratórios de informática, propostas de atividades pouco elucidativas em seu propósito de letramento digital. Isso é notório quando esse contato dos estudantes com as máquinas, por vezes, ficava restrito a tarefas de desenho em programas como o *Paint*. Apesar desse tipo de

⁶ Ministério Público do Ceará orienta escolas a proibirem o uso de celular em sala de aula: A proibição do uso de aparelho eletrônico durante o horário da aula é prevista em uma lei estadual de 2008. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, ano 42. DN Ceará. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/ministerio-publico-do-ceara-orienta-escolas-a-proibirem-o-uso-de-celular-em-sala-de-aula-1.3476081>. Acesso em: 13 Fev. 2024.

atividade parecer pertinente às aulas de Português por mobilizar conhecimentos entre linguagem verbal e não verbal, a realidade é que elas parecem distantes de intenções educativas comprometidas com um verdadeiro letramento digital. Assim, para a autora, essas e outras metodologias, a depender do contexto aos quais são aplicadas, parecem reverberar um ensino de língua descontextualizado, reproduzindo velhas metodologias.

Para Pinheiro (2018), as instituições de ensino devem utilizar essas ferramentas digitais em suas atividades pedagógicas, porém essas propostas não podem ser uma mera transição do impresso para o virtual, pois é preciso entender que a integração da tecnologia nas sociedades possibilitou mudanças nas formas de interação e acesso à informação.

Além de investigar as aulas de Língua Portuguesa realizadas no laboratório de informática, Pinheiro (2018) empreendeu entrevistas com os professores lotados nesses laboratórios. Através da coleta, a autora pôde constatar que apenas um deles, dentro de um universo de cinco participantes, tinha formação que envolvia tecnologias, mas nenhum com relação direta com ensino de Língua Portuguesa. Dito isso, é compreensível que um profissional sem ou com pouca formação na área de atuação tenha dificuldade de ensinar de maneira adequada e eficaz, o que pode afetar a aprendizagem do aluno.

Com uma visão semelhante à Pinheiro (2018), Silva (2016) se propôs a analisar a realidade de uma escola em Curitiba quanto ao trabalho com letramento digital. Na ocasião, a autora investigou as metodologias usadas em sala de aula correlacionadas às políticas públicas referentes às tecnologias da educação. Assim como foi constatado em Pinheiro (2018), as práticas pedagógicas envolvendo o letramento digital parecem estar dispostas como auxiliares ao ensino propedêutico. Esse seria um reflexo do domínio precário que os profissionais da educação detêm, esbarrando, mais uma vez, na formação docente ainda diminuta frente às necessidades contemporâneas.

Não obstante, Silva (2016) coaduna das mesmas impressões de Pinheiro (2018) quando afirma que a escola ainda está longe de promover um espaço no qual as tecnologias digitais permeiam o cotidiano dos estudantes, uma vez que o uso desses recursos está mais disponível para os espaços administrativos educacionais. Ainda assim, a autora assevera o quanto ter acesso aos recursos tecnológicos não garante o desenvolvimento de sujeitos letrados digitais. No entanto, para o conjunto de professores envolvidos na pesquisa, a percepção é de que os recursos disponibilizados seriam suficientes para os processos educacionais nos quais os alunos estão inseridos. Isso revela uma disparidade quanto ao uso efetivo das ferramentas digitais que promovam um letramento digital dos estudantes, limitando-se, muitas vezes, na

visão desses profissionais, ao acesso a certos recursos como *tablets*, computadores e alguns jogos eletrônicos educativos.

Outro dado coletado na escola que foi feita a pesquisa, diz respeito aos motivos de se inserir as tecnologias em sala de aula. Para a grande maioria dos entrevistados, deve-se utilizá-las como uma forma de ampliar e socializar conhecimentos através de pesquisas via internet, por exemplo. Em menor proporção estariam motivações como inserção dos alunos ao mundo digital através de atividades diferenciadas. Não obstante, os professores também compreendem o letramento digital como uma forma de ter domínio técnico das tecnologias digitais.

O mais agravante, no entanto, revela-se na limitação do uso desses recursos devido ao fato de os professores sentirem que a formação deles é insuficiente. Por essa razão, eles não saberiam como articular as tecnologias digitais com o cotidiano escolar. Por conseguinte, os professores reservam cerca de um dia na semana para frequentar, de alguma forma, os laboratórios de informática. Para Silva (2016), engana-se aquele que realiza associações teórico-práticas sobre letramento digital apenas como instrumento acessório do ensino das práticas de linguagem em detrimento do reconhecimento do próprio ambiente digital como instância de possibilidade para o trabalho com análise linguística.

Para além do olhar pedagógico, Silva (2016) também analisou questões de infraestrutura que esbarram na materialização de um ensino efetivo sobre os novos letramentos. A precariedade da infraestrutura, como o próprio acesso à internet, de fato pouco contribui para o processo de ensino e de aprendizagem.

Diante dessas constatações, fica evidente o questionamento sobre até que ponto os chamados nativos digitais, ou mesmo aqueles que já fazem uso constante da internet, poderiam ser considerados letrados digitais. Para responder a essa pergunta, Lima (2015) apresentou uma dissertação na qual investigou se estudantes de graduação dos cursos de Letras/Espanhol e Letras/Português/Espanhol da Universidade Federal de Sergipe poderiam ser considerados letrados digitais. Para a pesquisa, a autora utilizou questionários, entrevistas e o trabalho desenvolvido através do *blog Nos Gusta Español*. Para a autora, existem diversos tipos de letramento digital, pois grande parte dos entrevistados demonstravam performances diferentes a partir dos conhecimentos prévios que tinham. Essa observação mostrou para Lima (2015) que seria impossível um sujeito dominar todos os tipos disponíveis de ambientes digitais diante da demanda atual da cultura digital.

Com isso, Lima (2015) salienta que, por mais que utilize ambientes digitais, o indivíduo estará sujeito às necessidades de suas práticas sociais e, portanto, não poderia ser considerado letrado digital em determinadas ocasiões. Grosso modo, se um jovem utiliza com proficiência jogos digitais isso não necessariamente faz com que ele maneje mecanismos de pesquisa, seleção e organização de informações em prol de um trabalho sugerido pela escola, por exemplo.

Ainda a despeito da formação de professores, Carvalho (2020) busca investigar a percepção de letramento digital e letramento acadêmico no curso de Letras. Em primeira instância, foi feita a análise de cinco documentos do curso a fim de averiguar se, ou como, o letramento digital e o letramento acadêmico tinham visibilidade. Enquanto alguns programas de disciplinas mencionam o termo “letramento acadêmico” não existe qualquer menção ao “letramento digital”. No entanto, em algumas passagens, surgem indícios do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas práticas pedagógicas dos professores sobretudo em disciplinas como “Linguagem, Tecnologias e Produção Textual” e “Novas Tecnologias na Educação”. Nesse aspecto, o autor assevera a importância da presença do letramento digital no projeto do curso de licenciatura em Letras como parte de sua formação.

No que diz respeito ao atual documento norteador da educação básica brasileira, Mafra (2020) realizou uma pesquisa documental analisando a BNCC do ensino fundamental quanto aos tipos de letramento presentes, mediante os campos de atuação e das práticas de linguagem. Sob a ótica da Web 2.0⁷, a autora busca articular o documento às práticas de ensino de Língua Portuguesa. Nesse aspecto, a BNCC é mais específica que os PCN, haja vista que este documento não dá destaque para os gêneros nascidos digitalmente.

A descrição levantada por Mafra (2020) destaca a interpretação da Base acerca dos termos “letramentos”, “letramento”, “multiletramentos” e “novos letramentos” como diferentes perspectivas. Destaca-se, primeiramente, que, ao se reportar ao letramento digital, o termo

⁷ Web 1.0 é a primeira geração da internet, caracterizada por sites estáticos e pouco interativos que forneciam informações aos usuários, mas não permitiam nenhum tipo de participação ou colaboração. A maioria dos sites na web 1.0 eram desenvolvidos e mantidos por empresas ou instituições, e apresentavam conteúdo principalmente em forma de texto e imagens. A navegação na web 1.0 era feita principalmente através de hiperlinks, e a maioria das informações era encontrada através de buscadores simples. O período da web 1.0 foi marcado pela crescente popularidade da internet e a sua utilização como um canal para acesso a informações. A web 2.0, por sua vez, é uma evolução da internet que se caracteriza pelo aumento da interatividade e colaboração na web, permitindo aos usuários participarem ativamente na criação e compartilhamento de conteúdo na internet. O termo foi introduzido pela primeira vez em 1999 e refere-se a uma geração da web que é mais orientada ao usuário do que a anterior, e onde a comunicação é bidirecional e não apenas uma transmissão de informações. Alguns exemplos incluem redes sociais, blogs, wikis e aplicativos baseados na web. Disponível em: <<https://canaltech.com.br/internet/o-que-e-a-web-30-208852/>> Acesso em: 16 fev. 2023.

usado com maior frequência seria o de “novos letramentos”, e ainda o uso de termo como “novos multiletramentos” para referir-se às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Mafra (2020) observa ainda a recorrência em que tais termos são empregados nos eixos e nas práticas de linguagem da BNCC, sendo no eixo de escrita, em detrimento da leitura e da oralidade, que essas expressões mais aparecem. Com isso, nota-se que a compreensão leitora, em ambientes digitais, recebe menos destaque por parte da Base.

Há ainda a ausência da construção de um aluno como um produtor, um designer⁸, no que compete à oralidade. Esse *ethos* não é construído quando se trata dos novos letramentos, ficando a cargo exclusivamente da produção textual essa iniciativa⁹. A Base não apresenta, de forma gradual ao longo das séries, os procedimentos a serem adotados para o ensino do sujeito situado nas atuais práticas de linguagem, pois ela não esclarece como o professor pode realizar um trabalho por meio desses novos letramentos. Ora, se o próprio documento não orienta, de maneira clara, como os professores devem trabalhar com os gêneros digitais, sobretudo no eixo da oralidade, como isso pode reverberar nas escolas?

Além disso, a autora investigou a coerência entre a conceituação elaborada nos textos iniciais da BNCC do ensino fundamental e o que a autora chama de parte metodológica de alcance dessas competências, ou seja, as habilidades. Para ela, a Base apresenta algumas falhas como aquelas ligadas às necessidades da Web 2.0, haja vista o contexto neoliberal, economicista, tecnicista subjacente à proposta de ensinar por meio de competências e habilidades. Nessa lógica, há uma preocupação com a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, podendo afetar o desenvolvimento de uma aprendizagem voltada às práticas reais de circulação dos gêneros (Mafra, 2020).

Apesar dessas constatações, Mafra (2020) destaca ser coerente, nos eixos de produção e leitura, o que se propõe de conceituação e metodologias na BNCC, sobretudo no cuidado em salientar tantos os gêneros impressos quanto os digitais nas sugestões de atuação nas práticas sociais representadas. A autora pontua o fato de que o uso dessas nomenclaturas, tais como novos letramentos, letramentos, multiletramentos e letramento, podem se tornar um

⁸ Termo utilizado pela própria BNCC, como “alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade” (BRASIL, 2018, p. 70).

⁹ Mafra (2020) menciona como exemplos de textos orais nascidos da internet os vídeo-minutos (notícias em um minuto adotados em alguns jornais *on-line*), *booktuber* (resenhas literárias que circulam na internet) e etc.

dificultador para o professor compreender essas conceituações e ainda colocá-las em prática, posto que cada uma delas apresenta nuances diferentes, como mostra a pesquisa.

Com isso, de acordo com o levantamento bibliográfico feito para esta pesquisa, não foi encontrado, até o presente momento e dentro das plataformas citadas, qualquer outra pesquisa que tivesse uma proposta semelhante a de Mafra (2020), no sentido de aprofundar-se na BNCC do ensino fundamental com relação aos gêneros e suas práticas de linguagem que envolvam as novas tecnologias. É pertinente, por conseguinte, que se possa promover uma investigação também quanto à Base do ensino médio, a fim de elucidar como o letramento digital é compreendido na última etapa do ensino básico.

Na busca de compreender o papel da avaliação dentro do escopo do letramento digital, foram pesquisadas, nas principais plataformas de teses e dissertações, palavras como “avaliação; letramento digital”. Surpreende, nesse sentido, a quantidade de pesquisas que relacionam esses dois universos à gamificação. Isso leva a constatações como a de que a gamificação é um processo com fins voltados para o incentivo dos estudantes no processo de ensino e de aprendizagem (Silva, 2019). Essa percepção mostra que os ambientes digitais ainda não estão sendo trabalhados na escola com todas as potencialidades a eles inerentes.

A ótica das (re)organizações textuais nos suportes digitais ou impressos também gera inquietações dentro do campo da avaliação. Nesse sentido, Coscarelli e Ribeiro (2019) defendem o ponto de vista de que as atuais matrizes de avaliação, no geral, ainda não contemplam habilidades previstas para o suporte digital (selecionar palavras-chave adequadamente, distinguir se a informação é pertinente para o objetivo traçado, por exemplo). Essa constatação advém da análise de matrizes de avaliações e exames que acontecem no Brasil. Para as autoras, as avaliações ditas externas não conseguem aferir os conhecimentos adquiridos pelos estudantes no tocante às habilidades em suportes digitais.

A exemplo de avaliações e exames externos, de nível nacional, pelos quais os estudantes periodicamente passam, apenas o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)¹⁰ adotam a modalidade digital para os testes. Vale destacar que, apenas em 2012, o Brasil optou por participar da versão

¹⁰ Até o ano de 2022 o ENEM promoveu uma avaliação em formato digital concomitantemente à avaliação impressa.

do teste em computador¹¹ no PISA. Com relação ao ENEM, só em 2020 aconteceu sua primeira edição de prova feita pelo computador. Com relação a esse último, ainda aconteceu, em paralelo, a aplicação impressa, portanto se faz necessário investigar o instrumento digital utilizado para esses testes e se ele de fato contempla o que os atuais estudos sobre letramento e a BNCC sugerem.

Gomes (2017) traz uma reflexão acerca de como é possível interpretar o que seja o letramento digital. O artigo do autor tem o intuito de avaliar o ENEM WARS¹² e como essa ferramenta pode ser utilizada para o desenvolvimento de novos letramentos no que diz respeito ao trabalho com a leitura. Trazer investigações que discutam uma avaliação como o ENEM é de grande valia, pois ele é um dos maiores exames realizados em território nacional e também um dos precursores da modalidade de realização de testes impressos e digitais, o que suscita uma necessidade de investigação, inclusive, da idoneidade resguardada a quem disputa uma vaga na universidade com relação à maneira como é realizado.

A partir de sua pesquisa, Gomes (2017) considera o *software* do ENEM WARS como uma forma de transpor o que já seria realizado em uma modalidade impressa. Desse modo, seguindo a perspectiva do Objeto de Aprendizagem (OA) de Araújo (2013)¹³, não haveria impactos suficientes na aprendizagem dos estudantes, no que tange ao letramento digital, ao se trabalhar com ambientes digitais que apenas reproduzem o que poderia ser feito no papel.

Entre esses princípios do OA, estão os da reusabilidade, adaptabilidade, granularidade, acessibilidade, durabilidade e interoperabilidade. Apenas o da reusabilidade pode ser verificado na ferramenta analisada, pois seria possível adaptar o jogo feito para simulados do ENEM em outros contextos. Enquanto isso, a granularidade não faria parte do ENEM WARS, pois só existiria um único caminho para se chegar à resposta sem a interligação de outras leituras ou espaços, ou seja, os hiperlinks não estariam presentes no jogo. A

¹¹ Informação retirada do site oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/historico>. Acesso em: 10 dez. 2021.

¹² O jogo ENEM WARS é uma iniciativa do Instituto Canal do Livro para ajudar os alunos a exercitar as questões de provas do Exame Nacional do Ensino Médio com base em questões de anos anteriores. Durante o jogo, o aluno enfrenta uma série de quebra-cabeças e desafios relacionados à interpretação de textos com um cenário que remete à saga de Guerra nas Estrelas (STAR WARS).

¹³ Cf. ARAÚJO, N. M. S. A avaliação de objetos de aprendizagem para o ensino de Língua Portuguesa: análise de aspectos tecnológicos ou didático-pedagógicos? In: ARAÚJO, J.; ARAÚJO, N. M. S. (org.). EaD em tela: docência, ensino e ferramentas digitais. Campinas, SP: Pontes, p. 246, 2013.

acessibilidade também não contemplaria a proposta de um OA, uma vez que o ambiente virtual não consegue ser adaptado para as necessidades específicas de usuários, como se faz no caso de uma pessoa com cegueira que requer adaptações no ambiente virtual.

A empresa responsável e os desenvolvedores não disponibilizaram a opção de baixar o jogo para que ele pudesse ser executado sem conexão com a internet ou ainda a possibilidade de ser feita sua portabilidade para outras plataformas e sistemas. Essa impossibilidade denota que os princípios da durabilidade e interoperabilidade também não podem ser encontrados no ENEM WARS, reforçando a tese de que o objeto digital investigado pouco contribui com a apropriação dos novos letramentos. A pesquisa de Gomes (2017) é importante para este trabalho por gerar questionamentos acerca da semelhança entre os ambientes digitais, ENEM WARS e Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional (SISEDU), de modo a se fazer necessário analisar a contribuição deste último para a apropriação de habilidades pertinentes ao letramento digital.

Em outra pesquisa, Ribeiro (2009) comparou a leitura feita de dois textos jornalísticos, no suporte impresso e no digital, por alunos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A autora separou os estudantes em três grupos: o primeiro foi composto por aqueles que não se consideravam leitores de jornais digitais, o segundo foi composto por estudantes que estavam habituados a ler em meios virtuais e, por fim, o grupo três, composto por aqueles estudantes que não tinham o hábito da leitura em nenhum dos dois ambientes. Os resultados mostraram que, independentemente da familiaridade com o ambiente de leitura, as dificuldades em compreender certos aspectos do texto apareciam a despeito do ambiente onde o estudante realizara a leitura.

Com isso, a autora destaca que parece haver habilidades diferentes de letramento entre o navegar (e aqui se destaca a capacidade de ler e selecionar o que se tem interesse em ver na internet) e o ler o gênero discursivo em si. No contexto contemporâneo, as diversas habilidades (como inferir, reconhecer informação explícita, comparar informações, entre outras) que envolvem o ato de ler são relevantes para a apropriação dos estudantes no ato de ler, compreender e (re)produzir informações.

Coadunando com essa análise, para Russi, Menegon e Silva (2021) também não existiria diferença nos resultados de TRI ao se comparar testes impressos e digitais, uma vez que não foram encontrados significativos vestígios de disparidade na pesquisa realizada no Distrito Federal com alunos de terceira série do ensino médio. Para chegar a essa conclusão, os autores obtiveram respostas de 16.708 estudantes de escolas públicas e privadas e utilizaram

um teste no modelo simulado do ENEM contendo 50 questões de múltipla escolha. Com relação à aplicação, foram utilizados os procedimentos convencionais para a realização do teste impresso que seria feito em um dia de prova, enquanto no formato *on-line* “os itens foram apresentados um a um na tela, sem a possibilidade de fazer registro” (p. 5), quanto a possíveis anotações dos próprios estudantes. É válido ressaltar que uma descrição mais profícua do procedimento de realização do teste informatizado, como chamam os autores, pode apresentar nuances que não ficaram evidentes na análise quantitativa feita por eles, uma vez que a interface pode ser um importante elemento de impacto nos resultados, comparando a realização no impresso e no digital, no que diz respeito aos ambientes virtuais.

Diante do exposto, retoma-se às contribuições de Coscarelli e Ribeiro (2019), que endossam que aquilo que é ensinado hoje nas escolas precisa dar conta dos novos contextos de leitura e produção de textos, capacitando os estudantes a lidar com habilidades propriamente linguísticas, assim como já tem se percebido como relevante nas aulas de língua portuguesa. Além disso, as escolas devem preparar o estudante para transitar nos ambientes virtuais nos quais ele precisa compreender comandos, selecionar os caminhos necessários para chegar aonde deseja e tudo o mais que as interfaces digitais requerem.

Valer-se das constatações feitas neste levantamento bibliográfico torna esta proposta de pesquisa ainda mais pertinente, uma vez que se faz necessário explorar as potencialidades e as fragilidades intrínsecas a uma avaliação aplicada para estudantes da rede estadual do Ceará. Essa discussão é importante, pois é de conhecimento comum que as avaliações norteiam os currículos e, como consequência disso, é preciso refletir sobre a saída desses estudantes para o mercado de trabalho bem como para a atuação nas esferas públicas e privadas de suas vidas.

O percurso adotado neste trabalho, segue, portanto, com o capítulo 2 convocando algumas perspectivas teóricas que embasam esta investigação para uma melhor elucidação dos problemas aqui levantados. Em seguida, no capítulo 3, é apresentado o percurso metodológico adotado para esta investigação e, por conseguinte, a análise dos dados comporá o capítulo 4 a partir da coleta realizada. Por fim, o último capítulo é destinado às considerações finais desta pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo está organizado em duas frentes. A primeira delas conta com contribuições bakhtinianas, com as concepções de gênero, além das concepções de leitura e de letramentos, mais especificamente dos letramentos digitais. Em seguida, os conceitos de currículo e de avaliação contribuem para fundamentar teoricamente esta investigação acerca dos letramentos digitais.

2.1 As contribuições bakhtinianas

As reflexões do Círculo de Bakhtin emergem como uma fonte essencial de compreensão sobre a relação entre linguagem, indivíduo e sociedade. Ao serem colocadas como centrais, as ideias do círculo evidenciam a complexidade da interação entre discursos diversos e a maneira como eles moldam e refletem as dinâmicas sociais.

As contribuições bakhtinianas acerca dos gêneros marcaram a Linguística ao compreender como eles podem se materializar em incontáveis formas, ainda que sejam representações relativamente estáveis em sua estruturação, tanto na fala quanto na escrita (Koch; Elias, 2018). É, no entanto, a partir das interações comunicativas que os gêneros podem acrescentar ou retirar certas características sem, contudo, deixar de manter alguns padrões inerentes a ele. Bakhtin (2003) assevera que a diversidade de gêneros acontece mediante as posições sociais e a reciprocidade entre os participantes. É importante destacar que a seleção de gêneros que é feita para a comunicação no cotidiano não necessariamente é realizada conscientemente, mas surge da possibilidade de “interagir de forma conveniente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais” (Koch; Elias, 2018, p. 102).

É por esse motivo que mesmo quando domina sua língua, é possível que, por vezes, um falante nativo possa sentir dificuldade em se comunicar em outros campos da comunicação que, *a priori*, não lhe são conhecidos. Um exemplo dessa observação de Bakhtin (2003), seria as dificuldades que um professor de Língua Portuguesa provavelmente encontraria no âmbito jurídico, apesar de possuir um bom domínio dos códigos linguísticos.

Segundo Bakhtin (2003), os gêneros discursivos são alicerçados em três pilares que constituem o texto: conteúdo (temático), estilo verbal e construção composicional. O conteúdo temático é o elemento orientador da comunicação discursiva. Mediante a intenção do falante, o gênero é produzido a partir de diferentes esferas temáticas. Segundo Ribeiro (2010), o elemento conteúdo temático, portanto, contemplaria aspectos peculiares ao sujeito, que participam

diretamente da enunciação, como sua vontade, sua singularidade, conhecimentos semânticos construídos coletivamente nas práticas sociais.

Para elucidar a compreensão acerca do conteúdo temático, Souza (2022) destaca que “Cada gênero, desse modo, comporta um conteúdo temático que está estreitamente relacionado com o contexto de sua produção, com a função social e ideológica da esfera comunicativa em que é produzido” (p. 174), posto que é composto pelos elementos extraverbais e verbo-visuais.

O estilo, para Bakhtin (2003), pode ser visto sob dois prismas: um voltado para a individualidade do sujeito (estilo individual), o outro para as práticas de linguagem, das quais a coletividade participa, garantindo-lhe certa estabilidade (estilos de gênero) (Ribeiro, 2010). Bakhtin (2003) pontua que

Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. Entretanto nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual. [...] As condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, por exemplo, em muitas modalidades de documentos oficiais, de ordens militares, nos sinais verbalizados de produção, etc. (Bakhtin, 2011, p. 265).

Sendo assim, os aspectos estilísticos são fundamentais para a construção de sentidos dos enunciados, haja vista que eles demarcam um posicionamento valorativo daquele que enuncia no entendimento de que as escolhas linguísticas nunca são neutras.

O último elemento é a estrutura composicional. Para entender esse elemento é necessário lembrar que os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciado, ou seja, o enunciado tem uma estrutura composicional. Bakhtin (2003) define as unidades composicionais como “determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc.” (p. 266). Logo, diz respeito a procedimentos de disposição, orquestração e acabamento do enunciado, levando em conta a mobilização, posições e relações entre os participantes da interação. É responsável pela organização e planejamento do material da enunciação, representando o padrão estável de estruturação de um todo enunciativo (Acosta Pereira; Brait, 2020).

Bakhtin (2003) discorre ainda acerca do conceito de gênero simples e complexo. Segundo o autor, os gêneros primários dizem respeito a aqueles que se formaram sobre uma situação verbal espontânea. São aqueles que usam uma linguagem cotidiana, familiar. Esses

gêneros dão subsídios para que os outros gêneros, os complexos, se formem. Por exemplo, um bilhete seria mais simples do que um artigo científico.

Intrinsecamente associado ao conceito de gênero está o de enunciado. Deve-se ressaltar que, para Bakhtin (2003), a real unidade de comunicação discursiva com limites bem definidos é o enunciado, que funciona se associando a outros enunciados como uma corrente complexamente organizada. É por meio do enunciado concreto que o discurso passa a existir, possibilitando a coexistência de múltiplas vozes nas interações comunicativas (Ribeiro, 2010).

Assim

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (Bakhtin, 2003, p. 11).

Os enunciados são, portanto, concebidos como de natureza social. Eles se relacionam em uma ação concreta da linguagem com sujeitos historicamente e socialmente organizados através de uma alternância entre o *eu* e o *tu*, constituindo um movimento dialógico, sendo ininterrupto e estabelecendo relações de sentido. Assim, a interação entre o *eu* e o *outro* é o que permite a construção do significado compartilhado no diálogo. Logo, o enunciado não é uma entidade estática, pois ele se realiza nos papéis assumidos pelos participantes do discurso em diferentes momentos e contextos de interação. Essa relação dinâmica entre *eu* e *outro* é essencial para a compreensão da natureza dialógica da linguagem e da comunicação humana, segundo Bakhtin (2011).

As condições contextuais da realização de um enunciado, assim como a produção e a recepção, definem as relações dialógicas. É na interação discursiva que os interlocutores agem em um lugar exterior em relação ao outro, ou seja, a capacidade de compreender e de interpretar o outro, olhando-o de fora, com uma perspectiva externa e socialmente organizada.

Em outras palavras, o sujeito produz um construto dialógico consigo e com o coletivo, em uma posição de exterioridade, saindo do *eu* para ocupar o lugar do *outro* (Paes e Freitas, 2020). Cada indivíduo traz consigo uma multiplicidade de vozes sociais, culturais e históricas que influenciam sua maneira de pensar, agir e se expressar. Portanto, a identidade de um sujeito é moldada e transformada constantemente pelos encontros com os outros. É nesse sentido que, na construção dos enunciados, são encontradas pautas relacionadas ao grupo social

a que os sujeitos pertencem, fazendo-os mobilizar saberes construídos intra/intergrupalmente, além de reforçar ou rechaçar as escolhas feitas por seus pares (Ribeiro, Rodrigues, 2022).

Com efeito, para Bakhtin (2011), a responsividade refere-se à capacidade de uma pessoa responder às vozes dos outros e interagir com o discurso alheio, contribuindo dialogicamente para a construção de significados. Tal ato implica em compreender o que foi dito para que se ofereça uma resposta que leve em consideração as vozes dos interlocutores e contribua para o desenvolvimento do diálogo. Portanto, o sentido não é inerente à palavra, já que ela é constituída de ideologias e se constrói na interação entre locutor e interlocutor.

Ribeiro e Rodrigues (2022, p. 2) contribuem para essa discussão ao salientarem que

os sujeitos participantes de uma dada situação comunicativa, responsivamente, envolvem-se em um processo de troca e cabe aqui ressaltar que essa troca não é só de ordem verbal. Nela há trocas, entre outras, de representações. [...] Assim, nos campos de atuação, os sujeitos, investidos de lugares sociais (cientista, pai, cristão, mãe, amiga, professora), reagem aos enunciados (responsividade) e o tom apreciativo ali proposto irá produzir efeitos nas interações. As pessoas se basearão nesses enunciados para, em sociedade, agirem, justificarem, identificarem-se, enfim, tais enunciados constituirão o sujeito per se e suas relações.

Compreende-se que essa troca também inclui o fator extraverbal. Quanto a isso, Bakhtin/Volochínov (1926) vislumbram três fatores: um horizonte espacial comum aos interlocutores, uma compreensão compartilhada entre os interlocutores e uma avaliação comum a uma dada situação. Essa troca de elementos “conjuntamente vistos” entre os interlocutores dá sustentação para o sentido no contexto da enunciação.

Consonante a isso, entende-se que as contribuições bakhtinianas ultrapassam o viés meramente linguístico e levam em consideração a dimensão axiológica do discurso, entendido como um elo entre o discurso verbal e o contexto extraverbal (Ribeiro, Rodrigues, 2022), afinal,

a relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. O estilo individual do enunciado é determinado principalmente pelo seu aspecto expressivo (Ribeiro; Rodrigues, 2022, p. 289).

Com isso, entende-se que não existe enunciado sem valoração, pois ela está presente nas ações, pensamentos e discursos humanos. Na dimensão axiológica, considera-se como os valores influenciam a construção dos significados e dos enunciados. Essas avaliações não são apenas emoções individuais, mas atos sociais regulares e essenciais, que refletem a posição e as crenças de uma determinada comunidade. Segundo Bakhtin/Volochínov (1926), elas estão ainda presentes em todos os aspectos da vida e da arte, influenciando a seleção de palavras, a organização do discurso e a recepção das mensagens.

Essas características marcam um traço de irrepetibilidade dos discursos, pois eles são construções únicas, tendo a capacidade de atribuir valorações de acordo com cada situação. Essa relação valorativa entre o falante e o seu discurso influencia as escolhas lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. Bakhtin (2003, p. 292) afirma que “[...] a emoção, o juízo de valor, a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo de seu emprego vivo em um enunciado concreto”.

Dito isso, engana-se quem acha que Bakhtin levou em consideração apenas a composição verbal dos enunciados, para o autor

o tema da enunciação é determinado não só pelas formas lingüísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes (Bakhtin, 2006, p. 132).

Nessa proposta, a construção de sentidos do enunciado envolve outros sistemas semióticos, e não somente ao verbal.

As ponderações de Bakhtin mostram como cada enunciado é uma resposta a enunciados anteriores, demonstrando sua responsividade, estabelecendo conexões de sentido com outros enunciados historicamente situados. Desse modo, o sujeito é capaz de constituir várias vozes sociais, visto que todo discurso é construído por uma multidão de fios ideológicos.

As contribuições bakhtinianas subsidiam a análise da etapa pertinente ao teste de Língua Portuguesa que é composto por diversos gêneros. Diante do que foi exposto até o momento, passa-se para o próximo tópico desta discussão teórica acerca da concepção de gêneros desta pesquisa.

2.2 Os gêneros e a interação no ambiente digital

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na década de 1990, o trabalho com os gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa tem ganhado espaço. Marcuschi (2008) lembra que a perspectiva bakhtiniana contribuiu com posicionamentos diferenciados, cada um à sua maneira, com a continuidade das reflexões sobre os gêneros.

Entre elas Marcuschi (2008) elenca o sociointeracionismo discursivo representado por Bronckart, para quem os gêneros são produtos da atividade humana e estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições das formações sociais. O autor genebrino enfatiza que os textos são variados justamente devido à sua diversidade de situações e de esferas sociais.

Além disso, considera que as ações de linguagem exigem a mobilização dos gêneros, e, para analisar a organização interna do texto, ele utiliza a metáfora do “folhado textual” que corresponde a níveis de análise que tentam dar conta da complexa organização textual de caráter hierárquico (Bronckart, 2003).

Schneuwly e Dolz (2004) também endossam essa perspectiva preocupados com o ensino de língua materna, tanto com relação à escrita quanto à oralidade. Para os autores,

Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um *megainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 64).

Nessa visão de ensino, os autores mostram que o gênero não é apenas um instrumento de comunicação, sendo ele também um objeto de ensino e aprendizagem.

Em uma outra perspectiva, Marcuschi (2008) aponta os trabalhos de outros autores, como o de Swales e Bhatia, de abordagem sociorretórica de cunho etnográfico, direcionada ao ensino de segunda língua. Essa perspectiva destaca a importância do contexto socioinstitucional dos gêneros, especialmente dentro do ambiente acadêmico e profissional.

Para Swales (1990), o conceito de gênero abarca uma classe de eventos comunicativos realizados por membros de uma comunidade discursiva que partilha um conjunto de propósitos comunicativos, constituindo, assim, o que o autor chama de racionalidade do gênero. O autor ressalta que essa racionalidade molda a estrutura geral do discurso e exerce influência sobre as escolhas de conteúdo e estilo.

Outros autores, como Bazerman e Miller, também são lembrados pela abordagem sociorretórica/sócio-histórica e cultural. Esta abordagem se concentra na análise da organização social e das dinâmicas de poder encapsuladas nos gêneros discursivos. Ela adota uma perspectiva histórica dos gêneros, permitindo sua ligação estreita com as instituições que os geram. Em vez de se concentrar no ensino dos gêneros, seu foco principal reside na compreensão de seu funcionamento social e histórico, assim como em sua relação intrínseca com o poder (Marcuschi, 2008).

Independentemente de qual seja a abordagem, é certo que os gêneros refletem as atividades sociais humanas e, por esse motivo, podem sofrer alterações a ponto de surgirem novos ou caírem em desuso, justamente por sua forte interdependência das práticas de linguagem. Nesse sentido, as novas práticas de linguagem que envolvem ambientes digitais

surtem demandando atualizações na percepção de como os textos se materializam nesses novos contextos.

Diante dessas novas maneiras de ler, o hipertexto aparece, como Lévy (1999) já mencionara, dinamicamente dentro de uma estrutura complexa esquematizada, enquanto um parágrafo pode traçar fisicamente seu caminho. Ao navegar, cada usuário pode construir seu próprio percurso com base em suas escolhas que podem ir muito além do primeiro texto de acesso, compondo, com isso, uma rede mais ampla de leitura. Acerca dessa construção ampliada de leitura, Coscarelli (2009) defende que a percepção de hipertexto já se fazia presente antes do advento da inserção dos espaços digitais. Por outro lado, Xavier (2009) compreende o hipertexto como uma nova tecnologia que possibilita a organização da informação, em que o leitor determina a ordem da leitura e o que será lido, sendo, portanto, um texto ampliado e interligado. Percebe-se que o conceito de hipertexto não se apresenta como um consenso entre os pesquisadores. Ainda assim, pode-se considerar que a

escritura eletrônica não sequencial e não linear, que se bifurca e permite ao leitor o acesso a um número praticamente ilimitado de outros textos a partir de escolhas locais e sucessivas, em tempo real; permite ao leitor definir interativamente o fluxo de sua leitura a partir de assuntos tratados no texto sem se prender a uma sequência fixa ou a tópicos estabelecidos por um autor. Trata-se de uma forma de estruturação textual que faz do leitor simultaneamente co-autor do texto final. O hipertexto se caracteriza, pois, como um processo de escrita/leitura eletrônica multilinearizado, multisequencial e indeterminado, realizado em um novo espaço de escrita (Marcuschi, 2001, p. 86).

O autor destaca a natureza revolucionária do hipertexto na escrita e leitura digital. Diferente dos textos tradicionais, o hipertexto é não linear e multisequencial, permitindo ao leitor navegar por diversos caminhos e acessar uma infinidade de informações em tempo real.

Cavalcante *et al.* (2022) chamam atenção para a relação existente entre os gêneros quando eles estão em ambientes digitais, seja por uma concepção de conjunto de gêneros (Devitt, 1991), colônia de gêneros (Bhatia, 2004), agrupamentos de gêneros (Bezerra, 2017), cadeia de gêneros (Fairclough, 2003), ou ainda a constelação de gêneros (Araújo, 2021)¹⁴, a percepção é a existência de uma conexão mais acentuada entre eles.

¹⁴ DEVITT, A. Intertextuality in tax accounting: Generic, referencial and functional. Madison, WI: University of Wisconsin Press, 1991; BHATIA, V. K. Worlds of written discourse: a genre-based view. London: Continuum, 2004; BEZERRA, B. G. Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola, 2017; FAIRCLOUGH, N. Analysing discourse. Textual analysis for social research. London: Routledge, 2003; ARAÚJO, J. C. Constelação de gêneros: a construção de um conceito. São Paulo: Parábola, 2021.

Nesse sentido, Carvalho (2023) apresenta uma compreensão sobre os hipergêneros que abrange, de maneira complementar, as contemporâneas relações entre o que é “composto e formado pela união de vários outros elementos a fim de engendrar uma unidade maior” (p. 89). Em vista disso, o pesquisador propõe a reflexão acerca do compósito de gêneros, não como um grande (Bonini, 2011) ou macroenunciado (Lima 2013), mas como um agrupamento. Nas palavras de Carvalho, “Esse agrupamento, naturalmente, apresenta uma ordem e uma disposição entre os gêneros que o compõem e, por isso, tem extensões bem delimitadas com começo e fim, mas não se constitui como um grande enunciado único e irrepetível composto por diversos gêneros” (Carvalho, 2023, p. 89). A proposta de Bonini (2011), que considera o hipergênero como um grande enunciado, parece não representar a ideia de texto, gênero e enunciado quando se tem diversificadas formas de reunião de gêneros em um mesmo espaço físico de atualizações de texto.

Para um comentário de rede social, é perceptível que há uma cadeia de informações com uma postura responsiva. A resposta de um leitor pode levar a uma réplica, envolvendo ainda novos atores. A esse movimento Carvalho (2023) chama de plano do encadeamento e ele pode ser observado em várias outras situações como um menu, um cabeçalho e até mesmo em um tutorial. Assim, pode-se dizer que os modos de interação digital *on-line* se realizam dentro desse complexo compósito de gêneros.

À luz da linguística textual, a noção de interação compete à estreita relação com o texto, a forma como ele se apresenta e as funções que ele desempenha, especificamente para o ambiente digital, é necessário levar em conta, ainda os compósitos de gêneros (Muniz-Lima, 2022). Com isso, através dos interlocutores, sendo eles humanos ou não, é possível estabelecer sentidos por meio de um processo de construção. Cada interação ocorre de maneiras distintas de combinar seus aspectos, uma vez que ela é sempre fruto “das projeções que fazemos como interlocutores e dos papéis sociais que assumimos” (Cavalcante et. al., 2022, p. 86).

Em um contexto como a rede social Facebook, ao percorrer sua página, tem-se um conjunto de textos que são suscetíveis a interações, como comentários, *hashtags*, *emojis*, curtidas, entre outras formas, feitas pelos interlocutores. Assim, para Muniz-Lima (2022) aspectos como mídia, suporte, compósitos de gêneros, níveis de interatividade e os diversos sistemas semióticos são essenciais para compreender a interação em ambientes digitais *on-line*.

É oportuno considerar as contribuições da visão pós-dualistas representadas por Paveau (2021), que expande conceitos a fim de compreender o funcionamento dos discursos

nativos da internet. Em uma perspectiva ecológica¹⁵, que rompe com o dualismo homem-máquina, do linguístico e do extralinguístico como aspectos separados de análise, essa abordagem passa a perceber a existência de um contínuo entre matéria languageira e ambiente de produção tecnológico. Apesar de não se utilizar tal perspectiva na análise dos dados, haja vista a própria natureza do objeto investigado, alguns conceitos são colocados em evidência a fim de promover reflexões sobre o tema suscitado por tal postulado.

2.3 A leitura

Os atuais estudos de gênero têm apontado para novas perspectivas de análise que levam em consideração os adventos que a modernidade apresenta nas interações comunicativas. Isso, necessariamente, envolve as novas tecnologias que, conforme Kenski (2012), são definidas como evolutivas, variáveis e contextuais a partir de processos e produtos provenientes da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações. As novas tecnologias são também caracterizadas por seu espaço de ação ser virtual e sua principal matéria-prima ser a informação.

Há bastante tempo, é discutida a importância das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nos espaços escolares, porém, o que se percebe, em muitos casos, é que sua prática acaba sendo adotada de maneiras diversas como noções básicas de uso de computadores no uso de *hardware* e *software* nas aulas. Isso resulta em um ensino meramente instrumental em detrimento de verdadeiros letramentos/multiletramentos críticos. Segundo Brito (2023), o uso da expressão TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) surge justamente para dar conta das tecnologias digitais que demandam conhecimentos mais específicos.

Esse cenário se torna preocupante quando se tem um sistema com um modelo de ensino ainda voltado para um mundo pré-digital ao passo que os alunos já nasceram inseridos em uma cultura digital. Em decorrência disso, existem estudantes oriundos de classes sociais mais vulneráveis, que têm pouco ou nenhum acesso aos recursos digitais contemporâneos, o que acarreta uma exclusão digital, gerando exclusão de oportunidades para a vida, seja no âmbito pessoal ou profissional.

¹⁵ “Essa perspectiva teórica está assentada na ideia de que os discursos são constitutivamente integrados a seus contextos e não podem ser analisados apenas a partir da matéria languageira, mas sim como compósitos, que integram o languageiro e o tecnológico, e igualmente o cultural, o social, o político, o ético, etc. Essa abordagem radicaliza a concepção de linguagem sobre a qual se funda a análise do discurso dominante (a linguagem só pode ser analisada em seus contextos de produção), integrando os elementos não linguísticos ao objeto da análise (os corpus são constituídos de dados compósitos e não mais de dados apenas languageiros)” (Paveau, 2021, p. 167).

Buckingham (2010) conceitua cultura digital como sistema de práticas e símbolos significantes os quais os dados são organizados para serem transmitidos, sendo eles capazes de alterar comportamentos e formas de percepção das informações. Já Rojo (2019, p. 36) apresenta a evolução das tecnologias e mídias digitais como causadoras de “mudanças acentuadas no consumo e na recepção/produção das linguagens e dos discursos”. Assim, a cultura digital se apresenta como dinâmica, uma vez que a linguagem *on-line* está em constante atualização, tendo em vista sua fluidez e seu vínculo com o cotidiano.

Nesse contexto, o documento regulador proposto para unificar o currículo do país, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é reiteradamente assimilado como uma proposta de assegurar a equidade, visto que “os estudantes, ao terem os mesmos direitos de aprendizagem, terão as mesmas oportunidades, e a escola contribui para constituir uma sociedade mais justa” (Fávero; Centenaro; Bukowski, 2021, p. 6). No entanto, essa almejada equidade significa, em vias de fato, que os conhecimentos sejam distribuídos de forma igual para os desiguais, dada as profundas desigualdades do país. Mediante esse impasse, qual seria, então, o papel imputado ao componente curricular de Língua Portuguesa para promover uma educação linguística compromissada com a pluralidade e diversidade cultural bem como a multiplicidade de linguagens do mundo contemporâneo?

Certamente, a leitura ganha evidência nesse cenário, sobretudo quando as principais avaliações externas têm como foco principal esse eixo e quando “os resultados das avaliações passam a guiar a vida escolar” (Freitas, 2018, p. 82). Pensando nisso, é pertinente discorrer acerca da concepção de leitura que se alia a esta pesquisa.

A leitura não pode ser compreendida como um produto acabado e suficiente em si, mas deve ser vista de maneira mais ampla considerando o âmbito social inerente a ela. Nesse sentido, Zavam e Serafim (2023) reforçam a necessidade de reformulação do ensino de leitura na escola. A compreensão de leitura com uma abordagem de cunho mecanicista, cujo propósito é a decodificação das palavras e a memorização de regras gramaticais como centrais na composição do significado do texto, precisa ser superada. Decerto, essa abordagem ainda tem espaço significativo nas práticas escolares, mesmo que sejam datados exemplos dessa metodologia tradicional desde a antiguidade clássica (Franco, 2011; Zavam; Serafim, 2023).

No início do século XX, surge uma nova abordagem de ensino de leitura em oposição à decodificadora. Agora, ao contrário da anterior, o sentido do texto é gerado na mente do leitor durante o processo da leitura a partir de seus prévios conhecimentos de mundo (Zavam; Serafim, 2023). Influenciada por teorias cognitivistas vigentes na época, essa abordagem ficou

conhecida como psicolinguística. A abordagem interacional, por seu turno, surge na década de 80 e concilia as duas abordagens anteriores apresentadas, mas se destaca por colocar em evidência a leitura como uma atividade social (Franco, 2011).

Nesse breve histórico, a última abordagem a ser retratada é a de leitura como um sistema complexo. Franco (2011) pontua que a noção dada ao termo complexo não se relaciona à dificuldade em ler, mas sim em uma maneira de qualificar a existência de inúmeros agentes que podem fazer parte do processo de leitura, tais como o leitor, autor, contexto (social, histórico, linguístico etc.), conhecimento de mundo, expectativas, entre tantos outros elementos.

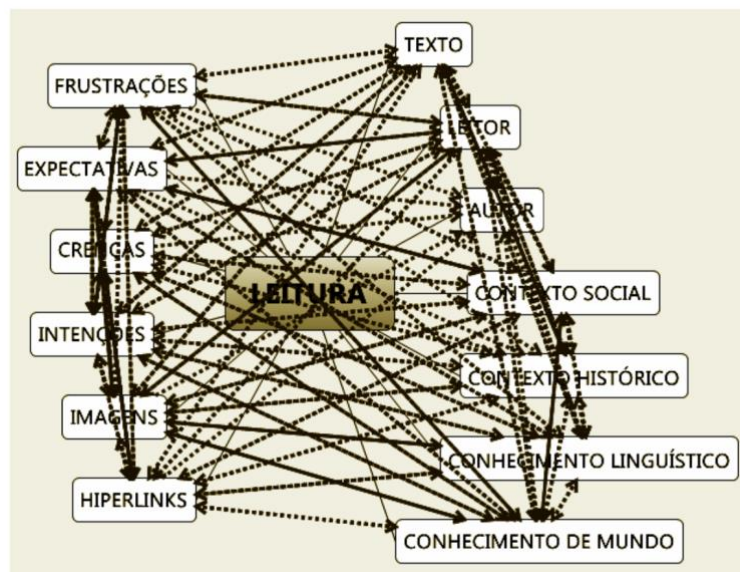
Essa abordagem reconhece a leitura como

um sistema aberto, porque recebe estímulos externos (aberto à energia que vem fora de si mesmo), é dinâmico, porque está em constante modificação, é auto-organizado porque cria novos padrões espontaneamente sem necessitar de um sistema regulador ou um gerente externo e é não linear porque pode gerar resultados desproporcionais (Coscarelli; Novais, 2010, p. 37).

Nesse sentido, Larsen-Freeman e Cameron¹⁶ (2008), citados por Zavam e Serafim (2023), explicam que o dinamismo é uma característica fundamental dos sistemas complexos. A leitura nunca se estabiliza completamente, resultando em diferentes interpretações conforme a interação do leitor com o texto. Nesse sentido, a interpretação dos textos não é uniforme, pois cada leitor traz consigo experiências e perspectivas individuais, resultando em diferentes processamentos e significados. Assim, a leitura gira em torno de um fluxo de informações multidimensionais necessárias para que ela ocorra de maneira efetiva. Nesse sentido, torna-se imprevisível todas as interações que são possíveis em um sistema complexo (Franco, 2011), como representado na imagem a seguir.

Imagem 01 - Sistema complexo de leitura

¹⁶ LARSEN-FREEMAN, Diane; CAMERON, Lynne. **Complex Systems and Applied Linguistics..** [S. l.]: Oxford University Press, 2008.



Fonte: Franco (2011, p. 42).

Na Imagem 1, percebe-se as múltiplas relações entre diferentes fatores que podem ser relevantes para esse processo, fazendo de cada leitura única. O leitor é situado em uma atividade concreta, sendo, portanto, o protagonista, ademais “ao interagir com outros elementos do sistema, ele se torna um novo leitor. À medida que o leitor se complexifica, seu posicionamento em relação ao texto pode ser inédito” (Franco, 2011, p. 41).

Nessa configuração, Franco (2011) e Coscarelli e Novais (2010) ressaltam outras características da leitura como um sistema complexo. O leitor tem a capacidade de adaptar-se a novas situações e, com isso, buscar novos elementos para a construção do sentido. Ser adaptativo sugere que o processo de leitura seja também não-linear, permitindo que o leitor construa sua própria experiência para o ato de ler. A leitura é ainda um sistema aberto, pois recebe estímulos externos, como novas informações e contextos, que influenciam a compreensão e a interpretação, destacando a interação contínua entre o leitor e o texto. Isso permite que o texto seja um sistema auto-organizado, uma vez que novos significados emergem espontaneamente durante o processo de leitura, sem a necessidade de um controle externo.

Com isso, é possível considerar a leitura como um sistema complexo e fundamental também no contexto digital por sua capacidade de integrar várias linguagens. O texto em ambiente digital introduz novidades em sua interface, tais como elementos gráficos e de navegação distintos dos utilizados na mídia impressa (Coscarelli; Novais, 2010).

A leitura em ambientes digitais envolve uma navegação não linear, pulando entre seções, clicando em *links* e explorando diferentes partes do conteúdo. A abordagem do sistema

complexo reconhece essa não linearidade na compreensão do texto, permitindo que o significado seja construído de maneira não sequencial. Além disso, os ambientes digitais são caracterizados por mudanças constantes, com atualizações mais ágeis e uma variedade de formatos de texto e mídia. Ou seja, o sentido construído na leitura desses textos emerge não apenas do processamento dos elementos verbais, mas também do processamento de todas as linguagens envolvidas nesse ato comunicativo. Dessa forma, se reconhece essa dinâmica e flexibilidade, permitindo que a compreensão da leitura se ajuste de acordo com as interações do leitor com o ambiente digital.

Dentro das perspectivas teóricas adotadas nesta pesquisa, a leitura interpretada como um sistema complexo é fundamental para se compreender o processo de letramentos digitais dos estudantes.

2.4 Os letramentos

A perspectiva de letramento, que tem sua tradução do termo *literacy*, cunhada por Street (1984), abrange uma noção de práticas sociais relacionadas ao uso, à função e ao impacto da escrita na sociedade (Kleiman, 1995), distinguindo-se da então concepção de alfabetização.

Entende-se por alfabetização um processo de aquisição da leitura e da escrita que, por um período, estava limitado a saber assinar o nome, na década de 1940, ou conseguir ler ou escrever um bilhete simples, na década de 1950. Essa baixa expectativa foi substituída por um entendimento de envolver a alfabetização às práticas sociais de linguagem (Soares, [2002] 2017).

Nesse sentido, essa mais recente perspectiva de letramento tenta dar conta de diversas formas de ler e de escrever que levam em consideração o contexto social em que o leitor se insere, gerando significados reais de uso da língua.

Segundo Soares (2002, p. 145),

Indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado *estado* ou *condição* de inserção em uma sociedade letrada.

Esse estado ou condição de inserção na sociedade, ressaltado pela autora, é relevante para a discussão, uma vez que a diferença entre letramento e alfabetização reside no fato de o letramento ser mais amplo e abrangente, enquanto a alfabetização ser mais restrita e

se referir especificamente à habilidade de ler e escrever. O letramento, então, envolve a compreensão de como a leitura e a escrita são usadas na sociedade e na vida cotidiana, enquanto a alfabetização se concentra na aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita.

No entanto, ainda segundo Soares (2017), essa distinção seria mais no campo pedagógico do que, de fato, no plano das realizações das práticas de linguagem, uma vez que ambas podem ser indissociáveis. É válido ressaltar que esse conceito amplo de compreensão da linguagem, partindo da utilização da vida cotidiana, faz com que o letramento possa ocorrer inclusive com sujeitos não necessariamente alfabetizados. Logo, ao participar das mais diversas práticas sociais, o sujeito estaria exercendo seus letramentos. Por esse motivo, Street (2013) considera que as práticas de letramento não são neutras, mas carregadas de significados culturais, políticos e sociais. Assim, elas não se resumem apenas a habilidades técnicas, mas também a formas de ação social que refletem e reproduzem relações de poder e desigualdades sociais.

Street (1984) divide ainda os letramentos sob dois aspectos, os modelos autônomos e ideológicos. No modelo autônomo, o letramento é visto principalmente como um conjunto de habilidades técnicas e neutras, separadas de contextos sociais, políticos e culturais. Street (1984) assevera que, em contraste com o modelo autônomo, o modelo ideológico reconhece que as práticas de letramentos são inseparáveis dos contextos sociais, políticos e culturais em que ocorrem, sendo entendido como uma prática socialmente situada e permeada por relações de poder e de ideologias dominantes. Fica claro, portanto, que os letramentos são uma forma de participação social e uma arena na qual ideologias são contestadas e negociadas.

Por esse motivo, ao observar as múltiplas práticas de letramento disponíveis na sociedade, Kleiman (1995) as categoriza como agências de letramento. Sendo assim, uma agência de letramento é um conjunto de práticas e recursos que uma pessoa ou grupo utiliza para se comunicar por meio da linguagem escrita. Essas práticas e recursos envolvem habilidades e conhecimentos relacionados à leitura, à escrita e à interpretação de textos. Tal prática pode ser desenvolvida por meio de diferentes experiências e contextos, como a escola, a família, a comunidade e a mídia. Essas experiências contribuem para a formação de uma identidade letrada, ou seja, a maneira como uma pessoa se relaciona com a escrita e como essa relação é valorizada em sua vida pessoal e social. Para Kleiman (1995), a noção de agência de letramento é importante para entender como as práticas de leitura e de escrita são construídas e compartilhadas em diferentes contextos sociais e culturais.

De acordo com essas definições, a escola seria, portanto, uma das mais importantes agências de letramentos, com o papel de prezar pelo letramento não como prática de aquisição de códigos alfabéticos ou numéricos enquanto uma competência individual, mas, em vez disso, deveria preocupar-se com os letramentos como prática social (Kleiman, 1995). A abordagem por um ensino voltado às práticas sociais, que, de certa maneira, contrapõe-se à perspectiva de alfabetização, de um modelo autônomo, aparece nos novos estudos de letramento *New Literacy Studies*, (NLS), de Street (2013), que compreende uma visão mais ampla dos letramentos. Para Lima (2013, p. 37)

Os teóricos alinhados com a abordagem dos NLS tendem a propor uma visão que relacione letramento, linguagem em uso e práticas sociais, de modo a analisar sujeitos quando se encontram efetivamente envolvidos em práticas de linguagem, respeitando a relação estrita com o contexto. A construção de sentido, nessa abordagem, realiza-se dentro de relações mais amplas e isso vai permitir observar a linguagem e os letramentos sob o viés das novas mídias e tecnologias, uma vez que pode ver as questões a partir de alinhamentos com os contextos de situação e não isoladamente .

Os novos estudos de letramento propõem, portanto, problematizá-lo conforme seu espaço e tempo específicos com vistas a questionar quais seriam os letramentos dominantes e quais os marginalizados (Street, 2013). Para Rojo (2019), os novos letramentos vão além de novas criações tecnológicas, pois eles são participativos, colaborativos e distribuídos, sem uma individualização.

O conceito de multiletramentos também é pertinente nesta discussão. O Grupo Nova Londres (2021) esclarece que

Em primeiro lugar, queremos ampliar a ideia e o escopo da pedagogia do letramento para dar conta do contexto de nossas sociedades cultural e linguisticamente diversas e cada vez mais globalizadas, incluindo as culturas multifacetadas, que se inter-relacionam, e a pluralidade de textos que circulam. Em segundo lugar, argumentamos que a pedagogia do letramento deve levar em conta a variedade crescente de formas de texto associadas às tecnologias de informação e de multimídia. Na verdade, esse segundo ponto está intimamente relacionado ao primeiro: a proliferação de canais de comunicação e de mídia apoia e amplia a diversidade cultural e multicultural. Desse modo, nosso olhar se volta para o objetivo de criar as condições de aprendizagem para a plena participação social, e a questão das diferenças assume uma importância crítica. Como podemos garantir que as diferenças de cultura, idioma e gênero não sejam barreiras para o sucesso educacional? E quais são as implicações dessas diferenças para a pedagogia do letramento? (Grupo Nova Londres, 2021, p. 102).

Esse pensamento revela a preocupação dos autores com as desigualdades de oportunidades para uma plena participação social mediante tantas diferenças, sejam elas de cultura, de gênero, entre outras, que impactam na educação. Isso está diretamente relacionado em como o uso de tecnologias digitais pode ser contemplado no ensino como um processo ativo,

interativo e engajador, dando destaque também para um pensamento crítico e criativo, garantidor de uma consciência social (Lima, 2013).

Rojo (2013) considera, de acordo com o Grupo Nova Londres, que a contemporaneidade exige três dimensões. A primeira, a *diversidade produtiva* no âmbito do trabalho, ligada ao fato de que a modernidade se organiza não mais a partir de uma divisão de trabalho em linha de produção como os preceitos fordistas, mas sim pautada no pós-fordismo, com trabalhadores multicapacitados, flexíveis para novas realidades e autônomos. Uma segunda dimensão estaria voltada ao *pluralismo cívico*, diretamente ligado à ética e à política, de modo que a educação busque aflorar nos alunos a habilidade de se expressarem e apresentarem multifacetadas que se adequem a diferentes modos de vidas. Por fim, a dimensão de *identidades multifacetadas*, relacionadas ao modo como os indivíduos estão em constante contato com culturas híbridas, exigindo deles um pluralismo integrativo, de tal modo que haja criticidade ao ler o mundo e compreender os interesses culturais divergentes com suas ações e significações.

Rojo (2019) destaca, acerca dos multiletramentos, que eles primam pela variedade de práticas letradas pertinentes à vida do indivíduo, podendo ou não essas práticas serem prestigiadas socialmente. O multiletramento traz para um lugar de destaque as modalidades de linguagem que as práticas de comunicação possibilitam a partir de um “conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (dito ‘popular/de massa/erudito’), desde sempre, híbridos” (Rojo, 2012, p. 32).

Nesse sentido, na perspectiva de Kress¹⁷ (2001), citado por Ribeiro (2021, p. 26),

o uso de diversos modos semióticos no design de um produto ou evento semiótico, juntamente com a forma particular como esses modos são combinados - eles podem, por exemplo, se reforçar (“dizer o mesmo de maneiras diferentes”), desempenhar papéis complementares [...] ou ser ordenados hierarquicamente.

Para a autora, as questões tecnológicas são essenciais para os processos semióticos devido aos sentidos que elas favorecem e ao acesso que elas promovem. A multimodalidade proporciona uma gama de possibilidades interpretativas dos ambientes digitais. Para Kress (2001), citado por Ribeiro (2021), a forma como as semioses, articuladas de diferentes formas, são percebidas de maneira única pelos usuários pode atribuir sentidos diferentes ao texto.

¹⁷ KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theodore. **Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication**. London: Arnold Publishers, 2001.

Através de ícones, imagens, *links*, entre outros elementos, é possível construir meios para expressar opiniões e julgamentos.

Rojo (2019) trata ainda do conceito de “novo” atrelado aos multiletramentos. A autora afirma, sob a ótica de Knobel e Lankshear (2007)¹⁸, que tal termo estaria ligado, em um primeiro momento, a fatos como a constante renovação da tecnologia, modificando-se com novos aplicativos de textos, imagem, som, novas ferramentas de comunicação, novos dispositivos etc. Isso implicaria que os usuários também se mantivessem atualizados, buscando novas técnicas e habilidades para lidar com tais ferramentas. Entretanto, em um segundo momento, todos esses novos aparatos não abarcavam, por si só, o conceito de multiletramento.

Dito isso, Lemke (2010) também debate sobre como as novas tecnologias da informação estão mediando a transformação da sociedade: “Letramentos são legiões. Cada um deles consiste em um conjunto de práticas sociais interdependentes que interligam pessoas, objetos midiáticos e estratégias de construção de significado” (p. 455). O autor salienta que cada letramento tem e cumpre um papel social, pois cada um deles é capaz de produzir ligação entre fazeres e significados. Para ele, os letramentos abrem portas para tecnologias mais amplas e complexas, bem como estabelece uma espécie de conexão entre o eu e a sociedade.

Os significados em outras mídias não são fixos e aditivos (o significado da palavra mais o significado da imagem), mas sim, multiplicativos (o significado da palavra se modifica através do contexto imagético e o significado da imagem se modifica pelo contexto textual) fazendo do todo algo muito maior do que a simples soma das partes (Lemke, 2010, p. 456).

O autor acrescenta que a tecnologia está transformando a era da escrita na era de autoria multimidiática. Isso porque, para ele, o significado de sons, imagens ou textos são diferentes em função de cada contexto, uma vez que eles aparecem de maneira mais expressiva em mídias digitais do que nos meios impressos.

No intuito de conceituar letramentos para esta investigação, Cosson (2015) contribui, afirmando que o conceito de letramento compreende uma nova perspectiva sobre a leitura e a escrita, bem como sobre as relações entre saberes e educação. Além disso, esse conceito está inserido em um contexto em que há um enfoque no ensino por competências; na ampliação do acesso às tecnologias de informação e de comunicação; na globalização do fluxo de informações; no reconhecimento da importância das imagens como forma de comunicação; na popularização de práticas de autosserviço e na democratização do acesso ao ensino superior

¹⁸ KNOBEL, M; LANKSHEAR, C.A. **A new literacies sampler**. New York, Peter Lang Publishing Inc., 2007.

para as camadas menos favorecidas da sociedade. Todos esses tópicos são abrangidos pelo conceito de letramento, que pode ser qualificado por adjetivos como midiático, financeiro, crítico, em saúde, visual, informacional, científico e acadêmico. Como afirma Rojo (2008, p. 586), as “novas exigências que o mundo contemporâneo coloca para a escola, portanto, vão multiplicar enormemente as práticas letradas e os textos de diversos gêneros que nela devem circular e ser abordadas(os)”. Ou seja, essas diversas exigências do mundo contemporâneo favorecem a abrangência dos letramentos citados por Cosson (2015).

Nesse sentido, Cosson (2015) descreve três formas de compreender o conceito de letramento que podem ser bastante elucidativas a partir do que ele denomina de *concepções*. A discussão levantada por ele diz respeito ao letramento literário. Vale ressaltar que o próprio autor destaca sua intenção em facilitar essa reflexão sobre letramento sem a pretensão de abarcar toda a complexidade do conceito.

O autor descreve a primeira concepção como *letramento singular*, que “pode ser percebido como uma habilidade individual e universal, assim como pode ser associado a questões cognitivas sobre o processo de aquisição da escrita, fazendo do conceito uma questão basicamente escolar” (Cosson, 2015, p. 117). A segunda concepção, Cosson (2015) chama de *letramento no plural* em que se expande o conceito original da palavra para abranger não somente a habilidade de ler e escrever, mas também a capacidade de compreender e utilizar diversos tipos de símbolos e signos. Assim, a escrita deixa de ser o elemento central na definição dos letramentos. Em vez disso, o foco passa a ser a habilidade de se comunicar e utilizar as diferentes ferramentas de representação da linguagem, tendo em conta o impacto das novas tecnologias nas relações sociais e culturais contemporâneas. Tendo isso em vista, nesta investigação, é adotada a expressão letramentos, no plural.

Por fim, na terceira concepção, Cosson conceitua *letramentos com adjetivos* como

pluralizado de múltiplos letramentos parece se particularizar pelo conhecimento ou área que servirá de adjetivo. Nesses casos, o conceito é ampliado a ponto de deixar de lado a escrita como referente básico e mesmo a questão das linguagens para focar em uma competência ou perspectiva crítica relativa ao campo do conhecimento (Cosson, 2015, p. 179).

Com isso, pode-se considerar que, em grande medida, os *letramentos com adjetivos* são vistos como competências que precisam ser desenvolvidas e incluídas em políticas educacionais e propostas curriculares. No entanto, é importante destacar que o letramento é um conceito contínuo e sua maestria pode variar ao longo da vida. A comunicação e a educação

são os campos de interação preferenciais para o conhecimento específico que nomeia esses letramentos.

Em contrapartida, Paiva (2021) considera a expressão letramento suficiente para abranger as práticas sociais de leitura e escrita, pois serviria como um termo guarda-chuva, contemplando todo e qualquer tipo de prática social de linguagem. No entanto, como uma forma de demarcar a necessidade de aproximar o ensino da escola às práticas reais de linguagem e assim proporcionar uma visibilidade para o que este trabalho investiga, aqui será adotada a especificação de letramentos, com o adjetivo digitais, e no plural, conforme explicitado anteriormente.

Com isso, os estudos acerca dos letramentos como práticas situadas em um determinado contexto social na aprendizagem contribuem para que as pessoas possam ser empoderadas nos mais diversos contextos sociais, a exemplo das práticas sociais em ambientes digitais. Por isso, a próxima seção busca explicar, esclarecer, elucidar no que consistem os letramentos digitais.

2.5 Os letramentos digitais

A partir da concepção de que letramentos dizem respeito às especificidades de diferentes realidades e, por conseguinte, exigem aprendizagens em áreas específicas, é possível resumir que letramentos digitais requerem a compreensão dos gêneros discursivos no ambiente digital bem como de sua linguagem, exigindo a capacidade de produzir e interpretar textos digitais mediante a compreensão social e política do uso dessas tecnologias. Como bem lembra Marcuschi (2008), o uso de um gênero envolve o seu modo de interagir mediante determinadas situações sociais, sua estrutura organizacional, as formas linguísticas para atender a objetivos específicos, caracterizando-se pelos seus aspectos sociocomunicativos e funcionais.

Se a participação efetiva do indivíduo na sociedade é uma condição para que seja considerado letrado, na contemporaneidade, a apropriação das leituras na cultura digital é, portanto, determinante para se ter uma sociedade letrada. Entende-se por cultura digital um sistema de práticas e símbolos organizados por meio do armazenamento de dados em dígitos e códigos que tem possibilidade de intervir na forma como as pessoas percebem o mundo e, conseqüentemente, em seus comportamentos (Lima, 2013).

Buzato (2006, p. 16) é convocado para esta discussão, pois ele considera que os

letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apóiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos

digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente.

Em outras palavras, letramentos digitais não devem ser reduzidos ao simples domínio de um conjunto de símbolos, regras e habilidades associadas ao contexto digital. O que se busca, na verdade, é que os indivíduos estejam familiarizados às novas linguagens não apenas na sua dimensão de sistema tecnológicos, mas também na sua dimensão de uso, o qual implica na construção e na manutenção de relações sociais dentro de uma delimitação sociocultural e temporal para finalidades específicas de cada evento de letramento existente na sociedade (Xavier, 2005). Logo, não há quem seja totalmente letrado, posto que cada um domina determinados letramentos em detrimento de outros. Consequentemente e coadunando com Rojo (2008), é imprescindível adotar uma abordagem pedagógica que capacite os indivíduos a lidar com as inovações e diferenças em constante evolução, promovendo uma educação permanente.

Para Buzato (2006), há três perspectivas sobre a relação entre tecnologia e sociedade, especialmente no contexto educacional. A primeira perspectiva é a do determinismo tecnológico, que sugere que a tecnologia possui uma natureza autônoma e capaz de exercer efeitos autodeterminados no mundo social. Isso inclui visões que atribuem à tecnologia o papel de causadora primária de mudanças sociais. A segunda visão é a neutralista ou instrumental, que considera as tecnologias como ferramentas neutras cujos efeitos são totalmente condicionados pelas intenções dos usuários, por isso, quando usadas corretamente, têm o potencial de ampliar o acesso ao conhecimento.

Por fim, Buzato (2006) critica ambas as visões, pois elas concebem a sociedade e a tecnologia como entidades isoladas. Ele propõe uma terceira abordagem que reconheça a tecnologia e a sociedade como interligadas, uma vez que elas influenciam e são influenciadas pelas forças sociais, da mesma forma que a linguagem. Essa abordagem sugere que a tecnologia é uma ação social coletiva, uma rede de interações entre atores humanos e não humanos.

Assim como Buzato (2006), para Xavier (2004) o letramento digital seria o conjunto de práticas sociais e culturais relacionadas à produção, circulação, uso e interpretação de textos eletrônicos na sociedade da informação. Para Xavier (2009)

o letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro (p. 135).

O letramento digital envolve não apenas a habilidade técnica de acessar e de utilizar as tecnologias da informação e da comunicação, mas também a compreensão das instruções políticas, sociais e culturais que circundam as tecnologias, fazendo o sujeito ser capaz de refletir sobre o uso delas em seu cotidiano e dando novos significados a seu uso original (Lima, 2013).

Coscarelli e Ribeiro (2019) agregam à definição de Xavier (2004) a visão de que existem muitas habilidades importantes requeridas nos ambientes digitais que, se não dominadas, devem ser pelo menos conhecidas, para que o usuário possa utilizar bem essas tecnologias à medida que lhe forem necessárias. É bem verdade que isso eleva a complexidade de abordagem dos letramentos digitais por parte das escolas, haja vista a velocidade e a diversidade com que novas ferramentas digitais são (re)criadas e disponibilizadas na sociedade.

Com isso, é imprescindível que os letramentos como prática social (LPS) sejam adotados pelas escolas e que o letramento familiar, ou seja, aquele oriundo do contexto sociocultural dos estudantes, venha a ser o ponto de partida para a sua formação. Esse reconhecimento suscita questionamentos tais como: “que práticas letradas já existem independentemente das que são trazidas de fora pela escolarização formal? Para onde vão as pessoas, se elas assumirem um tipo de letramento em vez de outro?” (Street, 2014, p. 201).

Esses apontamentos se relacionam com a perspectiva aqui adotada sobre letramentos digitais. É crucial reconhecer que eles podem ampliar as disparidades existentes, já que nem todos têm acesso igualitário às tecnologias digitais. Assim, ao desenvolver tais habilidades, os estudantes adquirem acesso a um vasto conjunto de informações e recursos *on-line*. Nesse sentido, os letramentos refletem uma relação de poder, e como as pessoas se apropriam deles repercute em suas práticas sociais e culturais e não apenas naquilo que diz respeito ao pedagógico ou cognitivo (Street, 2013). Sendo assim, a relação entre letramentos e cultura precisa ser repensada dentro dos espaços escolares.

Tendo isso em vista, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) asseveram o quanto os letramentos são práticas sociais, muito mais que competências e habilidades. Isso posto, os autores destacam que o ensino de línguas estritamente voltado para o impresso, negligenciando os espaços digitais, é desfavorável para a formação dos estudantes, prejudicando o seu desenvolvimento futuro. Nesse sentido, este trabalho defende que as tecnologias, compartilhadas social e culturalmente, devem estar acessíveis a todas as pessoas a fim de utilizá-las para benefício próprio, seja no campo pessoal ou profissional, de maneira crítica e reflexiva.

Ao dar continuidade ao aparato teórico selecionado para este trabalho, na próxima seção, serão analisados diferentes tipos de letramentos, ampliando a compreensão sobre como os indivíduos podem desenvolver habilidades para navegar e utilizar a tecnologia em diversos contextos.

2.5.1 Os tipos de letramentos digitais

No contexto das discussões associadas aos letramentos digitais, há categorizações relevantes que foram propostas por alguns autores com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre os letramentos e suas habilidades correlatas. Neste trabalho, será adotada a categorização apresentada por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), com base nos estudos de Pegrum (2009; 2011). Esses autores apresentam uma definição de letramento digital como habilidades individuais e sociais para “interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (p. 17). A proposta de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) contribui para compreender como a BNCC e a Matriz de Saberes abordam os letramentos digitais em seu conteúdo.

Dentro da estrutura proposta supracitada, os letramentos relacionados ao digital são distribuídos em quatro pontos focais: i) linguagem, ii) informação, iii) conexões e iv) (re)desenho, organizados em ordem crescente de complexidade, como mostra a imagem a seguir.

Imagem 02: Os tipos de letramentos digitais

		Primeiro foco: Linguagem	Segundo foco: Informação	Terceiro foco: Conexões	Quarto foco: (Re)desenho
Complexidade crescente <-----</td> <td>*</td> <td>Letramento impresso</td> <td></td> <td></td> <td></td>	*	Letramento impresso			
		Letramento em SMS			
	**	Letramento em hipertexto	Letramento classificatório		
			Letramento em pesquisa	Letramento pessoal	
	***	Letramento em multimídia	Letramento em informação	Letramento em rede	
			Letramento em filtragem	Letramento participativo	
****	Letramento em jogos			Letramento intercultural	
	Letramento móvel				
*****	Letramento em codificação				Letramento remix

Fonte: Dudeney; Hockly; Pegrum (2016, p. 21).

Muitos desses letramentos podem apresentar características convergentes, como é o exemplo do letramento pessoal, letramentos em jogos, letramentos remix e letramento móvel (destacados em negrito no quadro). Por essas características, Dudeney; Hockly; Pegrum (2016) os nomeiam como macroletramentos, ou seja, são letramentos que dialogam uns com os outros e dependem deles para existir. É importante reforçar que essas descrições não são *checklists* dos letramentos ou ainda classificações que se esgotam nesse quadro, mas são mapas das áreas-chave que dão destaque a certos grupos de letramentos digitais que representam conhecimentos específicos seguindo uma complexidade crescente. Os próximos tópicos descrevem o que representa cada foco e em quais contextos encontrá-los.

a) Primeiro foco: Linguagem

O **letramento impresso** consiste no trabalho de leitura e de escrita envolvendo a mobilização dos conhecimentos gramaticais, vocabulares e discursivos. Os autores chamam a atenção para o **letramento impresso on-line**, que são meios de explorar a aprendizagem, tal como acontece no impresso, recorrendo a incentivos virtuais que podem ser explorados com o auxílio das tecnologias. Jenkins (2009) salientam que, para recorrer a esse tipo de letramento,

é necessário que aconteça, previamente, uma aprendizagem no papel para posteriores usos digitais. Um exemplo desse tipo de letramento seriam os *e-books*, em contraposição a livros impressos, que trazem ferramentas capazes de propiciar melhorias e dinamicidade na leitura.

O **letramento em SMS**¹⁹ possibilita uma efetiva comunicação na linguagem tipicamente utilizada na internet, com o uso de *emojis*, símbolos e expressões características dos ambientes digitais. Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) reforçam a necessidade de ensinar como se deve utilizar adequadamente essa linguagem conforme a situação comunicativa exige. Os autores estabelecem uma comparação com o uso de gírias que podem ser bem empregadas de acordo com o ambiente ao qual elas estejam sendo utilizadas.

Outro tipo de letramento leva em consideração os *links*, elementos centrais na hipertextualidade. Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) chamam atenção para o quanto os estudantes podem ser influenciados, ou ainda manipulados, a navegar conforme o desejo de outros e distantes de seus propósitos iniciais, sendo necessário instruí-los para que eles sejam capazes de reconhecer tais movimentos e não permitam que suas escolhas estejam suscetíveis à manipulação de terceiros. Atentos a essa complexidade dos textos digitais, os autores elencam o **letramento hipertextual** como outro elemento do foco Linguagem que merece destaque frente aos letramentos pertinentes ao ensino.

Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) consideram o **letramento multimídia** como uma habilidade de interpretar e de criar textos em múltiplas mídias, sobretudo utilizando recursos como imagens, sons e vídeo. Um exemplo disso são certas funções das redes sociais populares como *Facebook*, *Instagram* e *TikTok*. Uma curtida, através de um ícone de coração, pode denotar um carinho ou ainda um apoio à publicação lida, além de outros símbolos que podem agregar a opinião do leitor na interação com o texto, como os emojis expressando diferentes sentimentos. Sem dúvida, um texto escrito, com posicionamentos explicitamente colocados, também pode representar essa possibilidade de exposição de uma opinião tão cara à formação dos estudantes. Nesse sentido, usar conscientemente os recursos disponíveis nas redes e interpretá-los de maneira coerente e ética é uma das razões pelas quais todo professor deveria incorporar o letramento digital às suas aulas (Barton; Lee, 2015). Dito isso, o letramento multimídia, para Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), abarcaria o conceito de multiletramentos do Grupo de Nova Londres (2021), assim como dos outros autores de que nele se inspiraram, por incorporar as novas implicações que surgem com a era da internet.

¹⁹ O termo advém de Short Message Service.

O **letramento em jogos** evidencia como as múltiplas mídias que compõem os textos trazem à tona novas formas de se comunicar bem como de aprender de forma mais prática. Esse é um exemplo de um macroletramento, pois, para se alcançar a habilidade de navegar e interagir de maneira eficiente em ambientes de jogos, conforme os objetivos dos usuários, é preciso também desenvolver outras habilidades tais como linguísticas, espaciais, multimidiáticas, além do letramento pessoal (que ainda será apresentado). De Paula (2011), ao pesquisar sobre as práticas de jogos de videogame como um novo letramento, faz uma reflexão pertinente para esta discussão no que tange o papel da escola. Para ele,

devido à presença e à importância dos videogames nas vidas das pessoas, este artefato cultural já demanda espaço dentro do ambiente educacional. Isso se dá para que as pessoas saibam utilizá-lo de maneira mais profunda e crítica quando em seus momentos de lazer, enquanto jogam em casa ou com os amigos. Não pretendemos torná-lo um objeto a serviço do currículo já existente, ou pedagogizá-lo para que seja ensinado da mesma forma com que as disciplinas já são ensinadas nas escolas. Precisamos aprender com ele para também debatê-lo e torná-lo algo mais profundo e significativo a seus jogadores. (p. 127)

Dudney, Hockly e Pegrum (2016) corroboram com essa compreensão ao afirmarem que os espaços de jogos virtuais também podem ser caminhos para aprendizagem dos estudantes, uma vez que eles “podem adquirir letramentos digitais em acréscimo às práticas de linguagem e aos letramentos tradicionais” (p. 30). Assim, fica claro o posicionamento de que os trabalhos com letramentos digitais vão muito além da operacionalização ou ainda da adaptação a um ensino propedêutico, mas que suscita a necessidade de produção de significado real, sobretudo, fora dos muros da escola.

Já os **letramentos móveis** dão enfoque às atuais formas de acesso e uso da internet por intermédio de aparelhos eletrônicos impulsionados pela internet móvel, utilizados bastante em *smartphones* e *tablets*. Por meio dos dispositivos móveis, é possível promover aprendizagem sem estar, necessariamente, em ambientes tradicionalmente formais de ensino. Inclusive, essa característica pode aproximar cada vez mais a escola dos reais usos que os jovens já fazem das práticas sociais de linguagem típicas da internet. Coadunando com esse pensamento, Gonçalves e Vilaça (2022) discorrem que

ao pensarmos em todas as possibilidades e recursos que um dispositivo oferece nos dias atuais, temos de lembrar que muitas das funcionalidades não estavam disponíveis nesses equipamentos há pouco tempo. Com a evolução dos smartphones, há pouco mais de 10 anos conseguimos saber rotas de trânsito em tempo real com a ajuda dos aplicativos Waze e Google Maps. Um outro exemplo é o WhatsApp, um dos aplicativos mais utilizados para comunicação e interação que também foi criado há pouco mais de 10 anos (Gonçalves; Vilaça, 2022, p. 1165).

As possibilidades provenientes do uso dos aparelhos móveis aliadas a mecanismos como códigos QR²⁰ podem ser o anúncio de interações mais automatizadas que mesclam realidades virtuais e reais.

Provavelmente, um dos letramentos mais desafiadores para a escola no foco da linguagem seja o **letramento em codificação**, haja vista que

há uma necessidade de desenvolvimento profissional nessa área. Isso deve incluir professores aprendendo a estabelecer parcerias produtivas com estudantes tecnologicamente mais experientes, combinando seu próprio conteúdo e habilidade pedagógica com conhecimento tecnológico dos estudantes (Dudeny, Hockly e Pegrum, 2016, p. 35).

Essa afirmação se embasa na definição de que, para os letramentos em codificação, são necessárias habilidades de ler e escrever por meio de códigos de computador, culminando na criação de *softwares* e canais de mídias. Para Dudeny, Hockly e Pegrum (2016), somente ao dominar todas essas formas de letramentos seria possível assumir o controle de nossas próprias opções comunicativas. Caso contrário, um grupo restrito de pessoas deteria o poder de manipular *softwares* a serviço de classes sociais dominantes.

O quadro a seguir apresenta resumidamente as definições apresentadas até o momento.

Quadro 01 - Letramentos digitais com foco na linguagem

²⁰ Um QR code, abreviação de “Quick Response code” (código de resposta rápida), é um tipo de código de barras bidimensional que armazena informações de forma codificada. Pode conter uma variedade de dados, como texto, links URL, informações de contato ou até mesmo instruções de execução de tarefas específicas. Os QR codes são amplamente utilizados em marketing, publicidade, transporte, pagamentos móveis, entre outros contextos, devido à sua capacidade de armazenar grandes quantidades de informações e à facilidade com que podem ser digitalizados usando dispositivos móveis, como *smartphones* e *tablets*, através de aplicativos de leitura de QR code. Disponível em: <https://online.pucrs.br/blog/public/qr-code-entenda-os-beneficios-dessa-aplicacao>. Acesso em: 15 jan. 2024.

Letramento...	Habilidade de...
impresso	compilar letramento tradicional aliado aos recursos digitais que permitem engajar seus usuários na cultura da comunicação digital.
em SMS	se comunicar eficientemente em “internetês”.
em hipertexto	processar hiperlinks apropriadamente e usá-los em contexto digital.
multimídia	interpretar e criar efetivamente textos de múltiplas mídias.
em jogos	navegar e interagir eficientemente nos ambientes de jogos e alcançar os objetivos no interior deles.
móveis	navegar, interpretar e contribuir com informação, levando em consideração a integração entre o mundo real e a rede.
codificação	ler, escrever, criticar e modificar códigos de computador em vista de criar ou confeccionar <i>softwares</i> e canais de mídia.

Fonte: Elaboração própria com base em Dudeney, Hockly e Pegrum (2016)

A habilidade de ler e escrever permanece essencial, mas deixa de ser o objetivo único do processo educativo, uma vez que no contexto de uma sociedade digitalmente incluída, a integração das tecnologias e a compreensão da sua importância para os estudantes é fundamental. A partir dessa reflexão, o próximo tópico aborda a informação, o segundo foco dos letramentos digitais.

b) Segundo foco: Informação

O campo da informação diz respeito aos letramentos necessários para acessar, gerenciar e avaliar informações obtidas digitalmente. Ele está subdividido em letramentos classificatórios, em pesquisa, em informação e em filtragem, como mostra o quadro a seguir.

Letramento...	Habilidade de...
classificatório	interpretar e criar índices de recursos <i>on-line</i> gerados pelo usuário visualmente representados como nuvens de <i>tags</i> .
em pesquisa	fazer uso eficiente de mecanismos de busca e consciente de suas funcionalidades e limitações.
em informação	avaliar a credibilidade de documentos e de artefatos, comparando fontes e rastreando as origens das informações.
em filtragem	reduzir a sobrecarga de informações usando redes profissionais e sociais <i>on-line</i> como mecanismos de triagem.

Quadro 02 - Letramentos digitais com foco na informação

Fonte: Elaboração própria com base em Dudeney, Hockly e Pegrum (2016)

O **letramento classificatório** consiste em classificar informações por meio de índices gerados pelos próprios usuários, movimento conhecido por “folksonomia”²¹. Em contraste com a taxonomia tradicional, que é geralmente elaborada por especialistas e segue uma estrutura hierárquica predefinida, a folksonomia emerge da participação dos usuários comuns da *web*, que atribuem livremente etiquetas (*tags*) ou palavras-chave a diferentes tipos de conteúdo, como fotos, vídeos, artigos, músicas, entre outros. Essas *tags* são, geralmente, palavras ou frases curtas que descrevem o conteúdo de forma significativa e são adicionadas pelos próprios usuários de acordo com sua interpretação e percepção do conteúdo. A folksonomia é bastante utilizada em plataformas de compartilhamento de conteúdo, como redes sociais, *blogs* e sites de compartilhamento de multimídia.

O **letramento em pesquisa**, por sua vez, requer do estudante uma organização de informações que não são dadas, como ocorre com as *tags*, por exemplo, exigindo que o sujeito crie suas próprias estratégias em espaços de busca. Entretanto, apesar de parecer fácil, poucas pessoas conseguem escolher palavras-chave apropriadas para uma pesquisa. Para Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 37) os estudantes

carecem de orientação na escolha dos termos de pesquisa; necessitam de ajuda no desenvolvimento de estratégias para analisar as misturas confusas dos motores de buscas dos pedaços descontextualizados [...] de informação e para saber quando e como cavar mais fundo.

Ou seja, é necessário fomentar a exploração desses mecanismos para que os estudantes possam utilizá-los de maneira autônoma e consciente, sem serem manipulados por empresas que tentam definir o que é relevante ou verdadeiro na internet.

Nesse sentido, um dos letramentos mais importantes consiste na avaliação crítica das informações encontradas na internet. Esse exercício se relaciona com o fenômeno das *fake news* (notícias falsas), que tentam manipular e desinformar intencionalmente. Conforme o pensamento de Barreto (1994, p. 5),

democratizar a informação não pode, assim, envolver somente programas para facilitar e aumentar o acesso e a disponibilidade à informação. É necessário que o indivíduo tenha condições de elaborar o insumo recebido, transformando-o em conhecimento esclarecedor e libertador, em benefício próprio e da sociedade onde vive.

²¹ Esse é um termo que se refere a uma “taxonomia gerada pelo usuário para caracterizar e recuperar o conteúdo publicado na *web* por meio da criação de rótulos” (Campos, 2007, p. 3).

Assim, os estudantes precisam aprender a reconhecer a veracidade das informações, utilizando plataformas, documentos ou fontes até mesmo em línguas estrangeiras. Isso é que chamamos de **letramento (crítico) em informação**. Ele tem como pressuposto os letramentos classificatório e de pesquisa.

Nesse contexto, destaca-se o **letramento em filtragem**, capaz de gerar muitos benefícios aos usuários à medida que deixa o fluxo das informações mais acessível. Um exemplo disso são redes sociais como *Facebook*, *X* (antigamente chamado de *Twitter*), que servem como uma triagem das informações. No entanto, há um outro lado: os algoritmos de filtragem são projetados para personalizar e otimizar a experiência do usuário, exibindo conteúdos que, em primeira instância, parecem mais relevantes ou interessantes para cada um individualmente. Assim, a não percepção do que existe por trás das informações encontradas nas redes impacta em como os sujeitos interpretam o mundo. Sobre esse aspecto, o volume de informações advindas do mundo virtual pode ser um desafio para a humanidade diante da dificuldade de selecioná-las e integrá-las de maneira segura.

Esse movimento pode trazer um efeito chamado bolhas de filtro, deixando os usuários expostos principalmente a informações que confirmam suas crenças e perspectivas existentes, limitando sua exposição a diferentes pontos de vista e opiniões a partir de algoritmos (Pariser, 2011). À vista disso, o letramento em filtragem pretende capacitar os usuários a reconhecer, questionar e entender como esses filtros algorítmicos afetam a percepção da realidade *on-line*. Isso ajuda a evitar que os usuários se tornem dependentes das filtragens das plataformas e contribui para uma participação mais crítica e informada no ambiente digital. Esse aspecto está intimamente ligado ao letramento em rede que será abordado no próximo tópico.

c) Terceiro foco: conexões

O terceiro campo, das conexões, está ligado aos letramentos em comunicação e gestão de informações obtidas por meio da conectividade digital. O primeiro dos letramentos é o **pessoal**. Enquanto transitam *on-line* em ambientes digitais, os usuários expressam quem são, ou quem desejam ser. Assim, quanto mais cedo os estudantes aprenderem a representar a si próprios de forma adequada, diferenciando aquilo que deve permanecer privado daquilo que pode ser exposto e compartilhado, maiores chances eles terão de se proteger de ataques cibernéticos e outras formas de manipulação.

Em tal contexto, é fundamental mencionar o **letramento em rede**. Nele se estabelecem relações profissionais ou educacionais nas redes, que envolvem possibilidades de exercer influência e atingir públicos específicos. Para que os estudantes se tornem letrados neste campo, é papel da escola prepará-los para personalizar suas redes.

O **letramento participativo**, por seu turno, reconhece o papel ativo e colaborativo dos usuários nas redes digitais, não apenas como receptores de informações, mas como contribuintes para a inteligência coletiva. Nessa perspectiva, o letramento participativo vai além das habilidades básicas de navegação na internet e comunicação *on-line*. Enfatiza-se a capacidade dos usuários de se envolverem de forma significativa e construtiva nas comunidades virtuais. Uma parte essencial desse letramento é a compreensão de que as redes digitais são espaços colaborativos onde o conhecimento e as experiências individuais se somam para formar uma inteligência coletiva. Esse trabalho em conjunto pode, entretanto, esbarrar no que Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) chamam de ativismo no sofá, ou seja, expressões de opiniões através de cliques e compartilhamentos, sem, de fato, contribuir com as questões sociais relevantes. Por esse motivo, é preciso desenvolver não apenas a capacidade de consumir informações, mas também de produzir conhecimentos, ideias e perspectivas próprias, contribuindo assim com a construção do conteúdo disponível nas redes.

Por fim, o **letramento intercultural** é uma habilidade crucial em um mundo cada vez mais globalizado e diversificado, haja vista que o contato entre diferentes culturas é uma realidade cotidiana. Essa habilidade vai além do simples conhecimento das diferenças culturais e envolve a capacidade de interpretar e interagir de maneira eficaz e construtiva com pessoas e documentos originados de uma variedade de contextos culturais.

Após essa explanação, será apresentada um quadro com a síntese das características dos letramentos digitais de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016).

Quadro 03 - Letramentos digitais com foco nas conexões

Letramento...	Habilidade de...
pessoal	usar ferramentas digitais para formatar e projetar a identidade <i>on-line</i> desejada.
em rede	organizar redes <i>on-line</i> para filtrar e obter informações, sejam elas pessoais ou profissionais, para se comunicar eficazmente.
participativo	contribuir ativamente para a construção de conhecimento coletivo em comunidades <i>on-line</i> .

intercultural	interpretar e comunicar-se com eficácia em meio a diferentes culturas e contextos.
---------------	--

Fonte: Elaboração própria com base em Dudeney, Hockly e Pegrum (2016)

Em suma, os tipos de letramento supracitados desempenham um papel fundamental na era digital atual, capacitando os indivíduos a navegar, interagir e contribuir com contextos sociais e culturais diversos. Agora será explorado o letramento em remix, que reflete as tendências emergentes na cultura digital.

d)Quarto foco: (Re)desenho

Por fim, o quarto campo, o (re)desenho, aborda o **letramento remix**, que é um macroletramento que se alicerça nos letramentos anteriormente mencionados (como o multimídia, em rede, classificatório, participativo, entre outros) para possibilitar aos estudantes criarem e criticarem as produções realizadas por eles ou por outros sujeitos.

Dito isso, o remix é a prática de reorganizar, combinar ou modificar elementos de uma obra existente para criar algo original, podendo combinar, por exemplo, a criação de uma nova música, usando trechos de diferentes canções já existentes, combinando batidas, letras ou instrumentais de maneira criativa para produzir uma composição única, conhecido como “*mashing up*”. Para Lemos (2005), o destaque para o remix deve-se não à combinação dos elementos de obras diversas, mas ao alcance desse tipo de prática. Dentre as possibilidades do remix, Araújo (2021, p. 86) acrescenta que

O remix proporciona ao aluno uma apropriação de uma realização/marca/objeto/imagem/mensagem feita por outra pessoa [...], agindo sobre essa realização, pensando sobre os aspectos que a compõem, as motivações que levaram a sua composição, o discurso que ela possa transmitir ou omitir e, subvertendo esse discurso ou não, dar novo significado aquela produção. As possibilidades são muitas, é possível mudar o mote de uma campanha publicitária para subverter sua mensagem original. Utilizando ferramentas como o *Photoshop*, é possível alterar a imagem de uma personalidade política numa foto pré-existente para lançar novo olhar sobre suas condutas; é possível combinar duas ou mais canções compostas por outros para criar um diálogo inesperado entre as letras; pode-se realizar uma dublagem ou legendagem de um filme para impactar os espectadores.

Nota-se, com isso, a representatividade desse letramento para com a contemporaneidade, pois incorpora princípios de participação ativa e colaboração, que são fundamentais no contexto da Web 2.0 e das redes sociais. O advento da internet e das ferramentas digitais tornou possível para indivíduos comuns recriar e reinterpretar obras de

maneira mais rápida e facilitada, democratizando, até certo ponto, o processo criativo, trazendo, simultaneamente, desafios às noções tradicionais de autoria e propriedade intelectual.

Nesse sentido, a escola deve exercer um papel fundamental na educação dos estudantes, fornecendo incentivos para entenderem questões relacionadas à propriedade intelectual, direitos autorais e uso ético de materiais disponíveis na internet. Esse tipo de discussão contribui para que os alunos possam agir de maneira responsável e ética ao criar e compartilhar conteúdo *on-line*.

As contribuições de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) são essenciais para a análise da BNCC e da matriz norteadora do teste de Língua Portuguesa, na busca de compreender em que medida os letramentos digitais podem ser encontrados nesses documentos. Por fim, vale ressaltar que apresentar esses tipos de letramentos tem o propósito de ampliar a visão das possibilidades existentes a serem trabalhadas na escola diante da cultura digital. O efetivo exercício de abordá-los em sala de aula está diretamente relacionado ao contexto e à realidade dos estudantes, não sendo, portanto, uma numerosa lista de obrigações a serem seguidas pelos professores.

Diante da explanação sobre a proposta de por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), a próxima seção destaca alguns trabalhos que selecionam habilidades que representam um conjunto de letramentos, não com o intuito de reduzir as possibilidades de interação inerentes aos ambientes digitais que são ilimitadas. O objetivo é, no entanto, didatizar formas de aprendizagem no âmbito digital. Ao final, são apresentados dois modelos de análise do uso das tecnologias em sala de aula, de maneira a auxiliar na compreensão da análise de dados da pesquisa.

2.5.2 As matrizes de letramentos digitais

Esta seção apresenta dois modelos de organização para o trabalho educacional que abordam desde os letramentos digitais até o pensamento computacional.

No âmbito da avaliação, Coscarelli e Ribeiro (2019) examinam as habilidades que envolvem a leitura nos ambientes virtuais. Para tanto, as autoras analisaram algumas matrizes de avaliação como as do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF) para investigar a que ponto tais matrizes contemplariam habilidades pertinentes aos conhecimentos envolvidos em ambientes virtuais. Entre elas, a que mais se aproxima de atender às novas demandas da sociedade contemporânea é a matriz do ENEM. Apesar de se mencionar

explicitamente os gêneros pertencentes aos ambientes digitais na matriz, as autoras questionam a forma com a qual seria possível medir as habilidades exigidas na manipulação do gênero, uma vez que a aplicação do exame acontece via material impresso²².

As pesquisadoras reiteram que as matrizes norteadoras das avaliações analisadas não levam em conta “elementos típicos dos ambientes digitais como hipertextualidade digital, elementos da interface - ícones, menus, barras, abas, entre outros -, a busca e a seleção de informações em ambientes digitais, a multimodalidade mais complexa e evidente, em muitos casos” (Coscarelli; Ribeiro, 2019, p. 104).

Comungando com o pensamento das autoras, Dias e Novais (2009) propuseram uma Matriz de Letramentos Digitais por acreditarem que as então matrizes avaliativas, entre outras questões, “tendem a ignorar o fato de que muitas vezes o texto não *está*, ele *é* o próprio objeto de ler” (p. 3, grifo dos autores). É importante destacar a função de uma matriz, pois, para os autores

uma matriz de habilidades geralmente tem como finalidade orientar o processo de construção das provas e dos itens de avaliações de rendimento escolar ou definir conteúdos curriculares. Ela é uma lista de habilidades e competências necessárias a um indivíduo para solucionar um problema, geralmente organizada por área de conhecimento (Dias; Novais, 2009, p.2).

A Matriz de Letramento Digital proposta por Dias e Novais (2009) é, portanto, uma ferramenta pedagógica que tem como objetivo auxiliar professores no planejamento e desenvolvimento das habilidades digitais dos estudantes. Para esse fim, os autores construíram uma matriz com descritores relevantes para o letramento digital, intitulando-os como *ações de usuários competentes*. A matriz divide-se em 4 grandes campos, a saber: i) utilizar diferentes interfaces; ii) buscar e organizar informações em ambiente digital; iii) ler hipertexto digital; iv) produzir textos (orais ou escritos) para ambientes digitais. Cada dimensão apresenta três domínios de aprendizagem de maneira a organizar uma série de habilidades e conhecimentos específicos que os alunos devem adquirir para se tornarem letrados digitalmente²³.

Assim sendo, os domínios para os quatro campos são os de i) contato: representam habilidades mais basilares de reconhecimento e de identificação dos elementos que correspondem aos ambientes digitais; ii) compreensão: pressupõe elaboração ou modificação de uma dada informação para que o indivíduo avaliado possa ser capaz de exercer alguma ação

²²Até o momento da publicação do artigo em questão havia apenas o Enem impresso.

²³No Anexo A, encontra-se a Matriz de Letramento Digital.

a partir dela; iii) análise: compreende habilidades mais complexas que exigem a validação de informações e julgamentos de ações. O Quadro 04 mostra as principais características da proposta feita pelos autores.

Quadro 04 - Resumo da Matriz de letramentos digitais de Dias e Novais (2009)

Utilizar diferentes interfaces	
Contato	Conhecimento de noções básicas dos programas de computador (reconhecer tela inicial, elementos de interação como <i>mouse</i> etc.).
Compreensão	Reconhecimento das funções do computador (fazer <i>download</i> , inferir funções de botões etc.).
Análise	Utilização das funções básicas do computador através das inferências e seus conhecimentos adquiridos (instalar programas, julgar se rotinas utilizadas são as mais eficazes etc.).
Buscar e organizar informações em ambiente digital	
Contato	Conhecimento de ferramentas de busca.
Compreensão	Reconhecimento modos de operação de ferramentas de busca.
Análise	Análise das buscas realizadas.
Ler hipertexto digital	
Contato	Conhecimento de recursos dos hiperlinks (elementos visuais, sonoros, situação comunicativa etc.).
Compreensão	Reconhecimento das várias camadas que compõem um hipertexto.
Análise	Compreensão dos efeitos de sentido gerados a partir das relações estabelecidas pelos hiperlinks.

Fonte: Elaboração própria

No que tange à ação de **produzir textos (orais ou escritos) para ambientes digitais**, tem-se habilidades para identificar programas, bem como sua funcionalidade, que façam edições (de textos ou audiovisuais) no campo do contato. No entanto, essa ação não entrará na análise, uma vez que a plataforma investigada não se propõe a avaliar produções de textos, sejam eles orais ou escritos. É por esse motivo ainda que essa última ação proposta por Dias e Novais (2009) não aparece na descrição do Quadro 04.

Dito isso, cada ação de usuário competente, elenca habilidades representativas de cada nível. No que diz respeito a **utilizar diferentes interfaces**, Dias e Novais (2009) afirmam que essa é a parte “observável” de um programa de computador, por esse motivo ela

desempenha um papel crucial na interação entre o usuário e a máquina, tal como acontece com o painel de um aparelho eletrônico ou a capa de um livro. Embora cada programa tenha sua própria interface, muitos seguem padrões comuns que facilitam a compreensão e a utilização dos usuários.

Para o domínio da compreensão, Dias e Novais (2009) elencam habilidades que abrangem ações de inferência sobre a função dos botões. Isso permite ao usuário identificar intuitivamente as opções disponíveis e utilizá-las de forma adequada. Além disso, é essencial construir inferências a partir da localização dos botões na tela e da proximidade com outros comandos, o que facilita a navegação e a interação com o sistema. Outra habilidade importante é identificar quando o computador está processando um comando, trabalhando em segundo plano ou travado. Isso pode ser observado através de alterações no formato do ponteiro do mouse e nas barras de progresso visíveis na tela.

Para o grupo analítico, são previstas as habilidades que consistem em identificar e relacionar a organização dos menus, permitindo ao usuário inferir a localização de um comando com base nessa organização. Isso facilita a navegação e o acesso às funcionalidades disponíveis. Além disso, é essencial construir generalizações e inferências a partir do conhecimento prévio sobre interfaces diferentes. Isso ajuda o usuário a adaptar-se mais rapidamente a novos sistemas e a compreender as semelhanças e diferenças entre eles. Tais ações são, muitas vezes, indispensáveis para ler um hipertexto digital a partir de um navegador.

Buscar e organizar informações em ambiente digital também apresenta os três grupos, de contato, de compreensão e de análise, explicados a seguir. Para o nível do contato, destaca-se a capacidade de armazenar grandes volumes de dados. A internet, por exemplo, concentra uma vasta quantidade de informações e se tornou uma fonte fundamental de pesquisa, para tanto desenvolver habilidades de compreensão da estrutura do hipertexto de forma a estimular a formulação de hipóteses sobre o conteúdo dos *links*, além de outras habilidades para localizar e selecionar informações, é essencial para que um indivíduo se torne letrado digitalmente.

Já para o nível da compreensão, é essencial ter a capacidade de sintetizar o assunto procurado utilizando palavras-chave ou termos associados, o que permite uma busca mais eficiente e a classificação das informações encontradas. Além disso, reconhecer ferramentas de linguagem de programação, como aspas, sinais de adição para refinar a pesquisa em sites de busca, é fundamental para obter resultados mais precisos. Outra habilidade importante é nomear documentos e pastas de forma adequada, facilitando sua localização e organização. Isso inclui

escolher pastas apropriadas para armazenar os documentos e diferenciá-las de outras pastas mais restritas. Criar pastas e subpastas também é essencial para organizar os documentos de maneira eficaz e facilitar o acesso a eles. Por fim, é crucial diferenciar endereços de sites hospedados em provedores gratuitos e provedores pagos, bem como distinguir endereços de *blogs* de endereços de sites.

A capacidade de relacionar a localização de arquivos ou programas no sistema de pastas ao seu conteúdo ou função é crucial para uma organização eficiente e compreensão rápida de recursos específicos. Paralelamente, a habilidade de avaliar a pertinência da informação à pesquisa em questão permite uma filtragem eficaz de dados relevantes, garantindo que apenas informações úteis sejam consideradas. Além disso, a avaliação criteriosa da confiabilidade da informação obtida desempenha um papel fundamental na tomada de decisões informadas, assegurando que fontes seguras sejam consultadas e que dados precisos sejam utilizados como base para análises e conclusões. Todas essas habilidades fazem parte do campo da análise.

No que diz respeito a **ler hipertexto digital**, no campo do contato, encontram-se a habilidade de identificação de elementos (gráficos ou linguísticos) que denotam alguma ação, (como as funções de comando na barra de status de um determinado programa) e a de saber onde fica um hiperlink com ou sem a presença de outras mídias²⁴.

No domínio da compreensão, o usuário deve entender como funciona a rede de hiperlinks quando se navega. Isso envolve identificar as várias camadas que compõem a malha hipertextual, utilizar mais de uma estratégia para inferir o conteúdo de um *link* e diferenciar informações principais e secundárias dentro da macroestrutura do texto. Além disso, é característico desse nível saber diferenciar um texto da internet de seu respectivo comentário.

Por último, no domínio da análise, encontram-se habilidades de navegação do espaço digital, como o caso de usar efetivamente um *hiperlink* e diferenciar o que são fatos de opiniões oriundos da internet. Não saber ir e voltar de onde partiu através de um *hiperlink*, ou ainda ter dificuldade em relacionar as informações por meio de diversas mídias podem trazer dificuldades ao usuário ao navegar na internet. Além disso, esse domínio se caracteriza por avaliar se a busca realizada foi pertinente ao objetivo traçado e se as informações encontradas são confiáveis. Todas essas habilidades sinalizam para a possibilidade de investigar os

²⁴ A contribuição de Bonini (2011) foi fundamental para contextualizar o tipo de letramento nesta pesquisa. Para aprofundamento, ver a tese de Carvalho (2023), que faz uma interessante contribuição a respeito de suporte e mídia.

letramentos digitais dos estudantes. Sabe-se, no entanto, que processos mais complexos envolvem tais letramentos, como é a proposta de organização curricular apresentada a seguir.

O Currículo de Referência Itinerário Formativo em Tecnologia e Educação, desenvolvido pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) é um currículo estruturado que visa nortear gestores educacionais e professores para integrar com as tecnologias na prática pedagógica. Esse currículo se alinha com as diretrizes da BNCC e tem como objetivo principal promover o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso pedagógico das tecnologias com foco nos itinerários formativos²⁵.

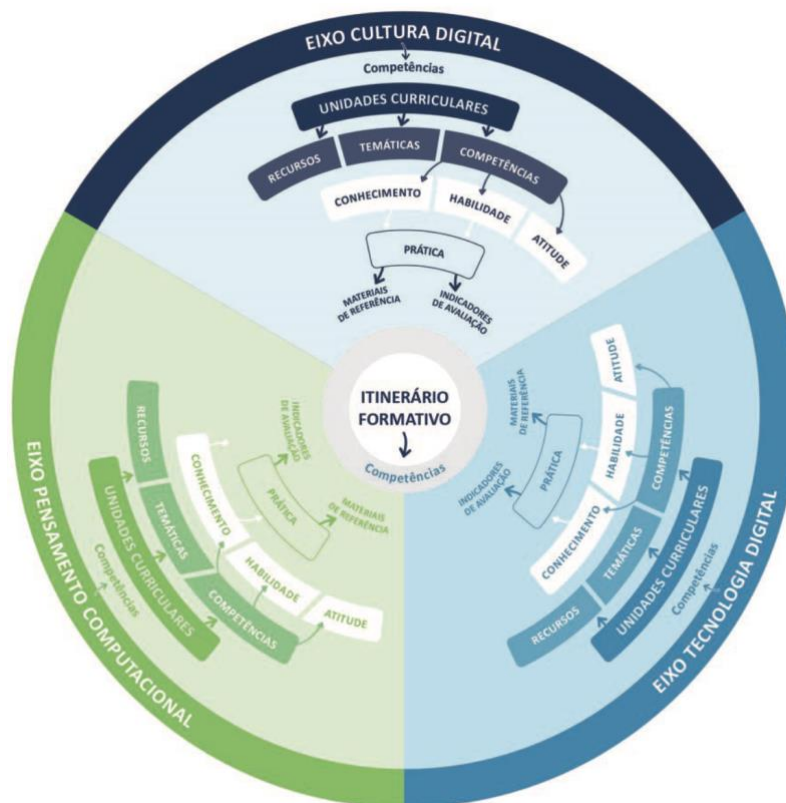
Essa organização curricular é estruturada em três eixos: **cultura digital, tecnologia e sociedade** e **pensamento computacional**. Cada um deles é responsável por abranger diferentes aspectos da tecnologia e da computação na interação com a sociedade. Dito isso, o eixo da cultura digital aborda a interação humana mediada por tecnologias digitais, incluindo os letramentos digitais e a habilidade de utilizar diferentes mídias para transformar contextos cotidianos, incluindo a escola ou a comunidade. Já o eixo da tecnologia e sociedade coloca em evidência as ferramentas tecnológicas digitais para se expressar em ambientes físicos ou digitais, mas que levam em consideração também *hardware*, *software*, redes e representação de dados. Nota-se aqui um conhecimento mais específico sobre as tecnologias digitais, assim como o que acontece no eixo de pensamento computacional. Esse último eixo refere-se à capacidade de resolver problemas utilizando os princípios e as práticas de programação, sendo considerado fundamental para descrever, explicar e modelar processos mais complexos.

A partir desses eixos, são propostas competências gerais e específicas para o alcance dos conhecimentos desejados. Para isso, são elencadas unidades curriculares que agrupam conhecimentos específicos, com indicações de práticas pedagógicas para auxiliar os professores no trabalho com os estudantes mediante as possibilidades de uso de ambientes digitais. Encontram-se nessa proposta de currículo práticas e indicações pedagógicas para facilitar o trabalho dos professores, mostrando que o material foi pensado para promover uma

²⁵ Segundo Brasil (2022), os itinerários formativos são “o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento [...] e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>. Acesso em: 13 mar. 2024.

cultura de inovação tecnológica no ensino. A imagem a seguir explicita a estrutura desse currículo.

Imagem 03 - Currículo de Referência - CIEB



Fonte: Centro de inovação para a educação brasileira

Apesar de a proposta elucidar como é possível trabalhar com as temáticas de cultura digital, de tecnologias e sociedade e de pensamento computacional, esses eixos ainda estão bastante distantes da realidade escolar, tanto do ponto de vista estrutural, como de formação profissional que possam dar conta dessas exigências. Ainda assim, é importante dar destaque para trabalhos que vislumbram uma alta expectativa acerca do que deve ser abordado na escola, sobretudo este que espelha o que vem sendo cobrado na BNCC quando o assunto é promover a cultura de inovação tecnológica na educação (CIEB, 2020).

Pelos motivos supracitados, para a análise de uma avaliação digital, será utilizada a Matriz de Letramentos Digitais de Dias e Novais (2009), por ser ela uma organização de habilidades avaliativas e, por isso, mais propícia a ser relacionada a uma avaliação que ocorre em um ambiente virtual. Além disso, o Currículo de Referência Itinerário Formativo em Tecnologia e Educação amplia a visão sobre letramentos digitais e aborda conceitos mais

complexos como o pensamento computacional, envolvendo ainda todas as áreas e componentes curriculares para além da Língua Portuguesa.

2.6 A concepção de currículo e de avaliação

Na estreita relação entre currículo e avaliação para a educação, sobrepuja a zona ainda conflituosa de interesses pautados em avaliações padronizadas que podem influenciar diretamente a construção do currículo escolar. A avaliação, quando desvinculada da realidade e das necessidades dos estudantes, pode moldar o currículo de forma inadequada, priorizando aspectos que não refletem as demandas reais da comunidade escolar. Portanto, esta etapa reflete sobre as contribuições que esses dois pilares da educação podem ofertar quando se trata de letramentos digitais.

2.6.1 O currículo

As discussões em torno da temática currículo são bastante profícuas e há anos enriquecem o debate no campo acadêmico e, sobretudo, nos espaços escolares. Para Cardini e Sanchez (2018), citado por Dussel (2010), entre as diversas perspectivas curriculares existentes, a de visão normativa compreende o currículo como um documento público que expressa acordos sociais estipulados a serem vivenciados nos espaços escolares (Dussel, 2010²⁶, *apud* Cardini, Sanchez, 2018).

A perspectiva descritivo-explicativa aborda o conceito de currículo como o que efetivamente acontece na vida cotidiana escolar, ou seja, o currículo como prática educacional (Diaz Barriga, 2003). A perspectiva escolhida para esta investigação aproxima-se daquela postulada por Apple (1989, 1999), que compreende o currículo como “um ambiente simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído. Esse processo de planejamento envolve não apenas o técnico, mas o estético, o ético e o político, se quisermos que ele responda plenamente tanto ao nível pessoal quanto social” (Apple, 1999, p. 210). Isso faz com que o currículo seja, constantemente, um campo de luta e de contestação, manifestado com formas, conteúdos e dinâmicas diversas e por diferentes grupos sociais que desenvolvem meios de resistência com o objetivo de obter o reconhecimento e a validação de sua cultura dentro do currículo escolar.

²⁶ Dussel, I. El currículo. Explora Pedagogía del Programa de Capacitación Multimedial Explora. Buenos Aires, 2010.

Sobre o que vem acontecendo com os currículos em diversos lugares do mundo, Nogueira (2019, p. 119) pondera que

Apple identifica os princípios da nova direita composta pela aliança estabelecida entre neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e um grupo de executivos e profissionais da nova classe média, assim como investiga também os movimentos de contestação, luta e resistência desenvolvidos na realidade escolar por professores e outros atores sociais, como processos de defesa e oposição àqueles princípios conservadores.

De acordo com a perspectiva de Apple (1989; 1999), a escola é vista como uma instituição que acumula, legitima e reproduz tanto o conhecimento técnico quanto as desigualdades educacionais e sociais. Ressalta-se, com isso, a importância de considerar o contexto político e social mais amplo que influencia a educação, e, assim, repercute na formação dos jovens.

Nesse ínterim, o Brasil instituiu a lei nº 9.394/1996, definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que prevê a elaboração de um documento para “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, 2018). Segundo Freitas (2018), esse documento norteador dos currículos, em território nacional, está sob financiamento de empresas privadas, o que atenderia a interesses outros que não aqueles comprometidos com uma educação que preze por um currículo crítico. Essa é uma das pautas levantadas por especialistas nas áreas que tecem suas críticas acerca do real interesse neoliberal subjacente a um patrocínio à educação, reflexão essa que não tem acontecido exclusivamente no Brasil.

Outros pontos também são questionados por aqueles que fazem parte da educação brasileira quanto à implementação de uma base unificada para todo território nacional. Para Fávero, Centenaro e Bukowski (2021), esse é outro ponto importante para ser problematizado. Segundo os autores, a obrigatoriedade que é imposta para os educadores, e reverbera nos estudantes, é danosa, haja vista que a pluralidade social e cultural do país inviabiliza a existência de um currículo unificado sem que isso atinja a visibilidade e a representatividade de diversas camadas sociais.

Além disso, a forma como a elaboração e a implementação da BNCC foi conduzida também desperta incômodos. Ainda segundo Fávero, Centenaro e Bukowski (2021), a verticalização desse processo foi danosa para um documento que tem por intuito dialogar com a comunidade escolar. De acordo com os autores,

a construção da BNCC é descrita [...] como um processo verticalizado e pouco participativo, principalmente entre a segunda e a última versão do documento (2016-2018). Embora tenham sido realizadas consultas públicas e seminários em todas as regiões do país, não se tem confirmação de que as sugestões de professores e alunos da educação básica foram incorporadas (Fávero, Centenaro e Bukowski, 2021, p. 18).

É isso que os autores entendem como a verticalização do processo de elaboração da BNCC. Apesar de ser necessária a participação do Estado na condução de tal documento, é imprescindível ouvir as sugestões de professores e de pesquisadores, além de dar um retorno à sociedade daquilo que foi pontuado, por exemplo, nas consultas públicas gerenciadas pelo Ministério da Educação (MEC).

Com relação a sua organização, a Base Nacional Comum Curricular, é alicerçada por competência e habilidade. Perrenoud (1999) defende que o ensino por competência e habilidade é uma abordagem pedagógica mais adequada para a formação dos alunos, uma vez que leva em consideração as necessidades do mundo contemporâneo e as demandas do mercado de trabalho. O autor argumenta que o ensino tradicional, baseado apenas na transmissão de conhecimentos, não é mais suficiente para preparar os alunos para enfrentar os desafios do cotidiano.

Segundo Perrenoud (1999), a competência é a capacidade de mobilizar diferentes recursos cognitivos (conhecimentos, habilidades, atitudes) para enfrentar uma situação complexa, enquanto a habilidade é a capacidade de realizar uma tarefa específica com eficiência. O autor destaca que a competência é mais ampla e complexa do que a habilidade, uma vez que envolve o uso integrado de diferentes recursos cognitivos.

Ainda de acordo com Perrenoud (1999), o ensino por competência e habilidade implica uma mudança na concepção de ensino e aprendizagem, que passa a valorizar mais o desenvolvimento de habilidades práticas e a aplicação dos conhecimentos em situações concretas. O autor destaca que essa abordagem pedagógica requer uma maior interação entre professores e alunos, assim como uma maior autonomia e responsabilidade dos alunos pelo próprio processo de aprendizagem.

Essa diretriz se coaduna com o que a própria BNCC define como competência,

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

Em outras palavras, a competência, tanto para Perrenoud quanto para a BNCC, vai além do simples conhecimento teórico, englobando também habilidades práticas, capacidades cognitivas e socioemocionais, mobilizando valores necessários para lidar com situações complexas e desafios da vida cotidiana. A ideia é que as competências desenvolvidas na educação sejam relevantes para a formação integral dos estudantes, preparando-os para a vida em sociedade.

Além de ser organizada por competências e habilidades, a Lei nº 13.415/2017, que regulamenta o ensino de Língua Portuguesa e Matemática como componentes curriculares obrigatórios em todas as séries do ensino médio, também é relevante para a discussão. A grande maioria das habilidades que compõem a BNCC se concentra nesses dois componentes, deixando as demais disciplinas diluídas em suas respectivas áreas de conhecimento. Como essa estruturação coloca uma ênfase no componente de Língua Portuguesa, torna-se, portanto, salutar a explanação da perspectiva de linguagem assumida pelo documento.

Se a linguagem é comunicação, pressupõe interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo com e pela linguagem. Cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo (Brasil, 2018, p. 59)

Parece que, ao fazer tal afirmação, o documento dialoga diretamente com Bakhtin e sua perspectiva de linguagem como interação e a língua como uma realidade viva que não pode ser desassociada de seu conteúdo ideológico. Ao longo do documento, percebe-se que a concepção de gênero se aproxima também da teoria dialógica do discurso. Para Geraldi (2015), a BNCC estabelece laços mais estreitos com a Linguística da Enunciação, perpassando, em alguns momentos, pela Análise do Discurso.

Revela-se também essa aproximação com a perspectiva bakhtiniana usada pela BNCC quando ela se apropria das práticas de linguagens para organização do documento. Na área de linguagens, fica clara a delimitação da atuação do sujeito mediante suas práticas de linguagem que estão associadas a esferas da comunicação humana, influenciando em como ele age no mundo social mediado pelas palavras, gestos, sons, imagens, entre outros. Como afirma Ribeiro (2010) “o sujeito não é assujeitado pelo meio, como também não age de maneira soberana” (p. 59).

Dessa forma, “todas essas práticas se dão no interior de diferentes esferas da comunicação social, aqui traduzidas na expressão ‘campos de atuação’” (Geraldi, 2015, p. 386), divididos em: vida pessoal, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, atuação na

vida pública e artístico-literário. É válido pensar nesse tipo de organização, porém, como aponta Geraldi (2015), existem gêneros em demasia ao longo do ensino fundamental e médio, dificultando a própria proposta de um ensino à luz do uso-reflexão-uso declarada no documento. Ou seja, como o professor poderia, ao longo da educação básica, dar conta de todos os gêneros propostos pela BNCC, que vão ganhando novos graus de complexidade com o avançar das séries? Ao se trabalhar com gêneros, é necessário dedicar tempo para vivenciar com os estudantes situações comunicativas reais, para que eles possam ser capazes de compreender e/ou de (re)produzir esses gêneros (Geraldi, 2015). O expressivo número de gêneros não descredibiliza a proposta da BNCC, mas, para o autor, deve ser considerado como um ponto de atenção a ser refletido por toda a comunidade.

Mesmo com a vasta pluralidade de gêneros, Geraldi (2015) destaca uma importante ausência entre eles, aqueles próprios do mundo escolar, como as anotações, apresentando um apagamento de gêneros estudados na escola. Ao passo que acontece esse apagamento, o autor aponta o aparecimento de outros gêneros e práticas discursivas pertinentes ao mundo contemporâneo, mas ainda distante da realidade de muitas escolas. A escola exige um movimento que pressupõe apresentar aos estudantes um novo horizonte e, com isso, inclui novos gêneros discursivos, enquanto também não pode se distanciar demais da realidade estudantil. Essa discussão levantada pelo autor esbarra em propostas pedagógicas que indicam a inserção de práticas em ambientes digitais difíceis de serem plenamente realizadas nas escolas justamente por essas ponderações de infraestrutura e formação dos professores. Afinal, como pontua Rangel (2020), na ausência de formações e de estruturas adequadas, os ambientes digitais se tornam acessíveis apenas fora das escolas, o que aumentaria a artificialidade do ensino de língua e a defasagem tecnológica, e certamente tecnolinguageiras, das práticas escolares.

A produção de vídeos, *blogs* ou outros gêneros que requerem meios tecnológicos aparecem no documento, entretanto a opinião de Geraldi (2015) é de que tais inovações parecem estar longe das atuais formações que os professores recebem. Em muitos casos, aqueles que ainda se aventuram em trabalhar com certos recursos tecnológicos o fazem de maneira amadora. Dessa forma, ocorre um distanciamento, cada vez maior, de uma verdadeira contribuição para o aprendizado, haja vista que muitas escolas não dispõem de recursos básicos necessários, tampouco de profissionais especializados. Isso implica em outra crítica de Geraldi (2015), a de que não é exclusivamente responsabilidade do professor de Língua Portuguesa dar conta de todos os problemas que envolvam compreensão e produção de textos. Além de outros

componentes curriculares, não caberia à escola proporcionar todo tipo de aprendizado aos estudantes, uma vez que eles também aprendem fora dela. Essa exigência inviabiliza que professores deem conta de projetos que possam aprofundar os conhecimentos ao passo que propicia um tratamento superficial nos trabalhos com os gêneros discursivos.

Em uma outra perspectiva, Rangel (2020) assinala a BNCC como primeiro documento federal a considerar de maneira sistemática e coerente o ensino de Língua Portuguesa levando em consideração a cultura digital e as práticas particulares de leitura e escrita em seus próprios ambientes, com seus gêneros, suas formas específicas de interação e de interlocução.

Para finalizar os apontamentos de Geraldi (2015) pertinentes para esta investigação, o autor considera que

a uniformização do ensino, ainda que ideologicamente justificada para parecer que vivemos numa sociedade sem desigualdade social e regional, de fato atende a necessidades do projeto neoliberal de educação que orienta todos os seus horizontes pelas avaliações de larga escala (p. 393).

A temática das avaliações será retomada na próxima seção. Nesse sentido, é necessário refletir sobre qual projeto de currículo seria plausível de ser realizado, evitando exclusões e produzindo abismos entre as realidades do País. Muitos são os impasses que podem ser abordados neste espaço, mas é certo que a BNCC é o documento norteador dos currículos brasileiros. Ainda que se tenham críticas, ela rege o que deve ser aplicado nas escolas. Ao concluir a discussão sobre currículo e BNCC, fica evidente a importância de garantir uma implementação efetiva dessas diretrizes educacionais nas escolas. Um dos aspectos cruciais para alcançar esse objetivo é a avaliação. Ela não apenas permite monitorar o progresso dos alunos e a eficácia do currículo, mas também desempenha um papel fundamental para que as metas e competências estabelecidas na BNCC possam ser atingidas, sem perder de vistas, a contestação, a luta e a resistência inerentes ao currículo que precisam ser constantemente reconstruídas.

Por fim, em Geraldi (2015, 2020), o autor aponta que esse percurso da BNCC já é conhecido pela educação brasileira quando em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais foram criados para viabilizar a construção de avaliações de larga escala, fruto da implementação de políticas neoliberais da educação que tem como base o mérito. Além disso, o autor pontua que também foi difícil para os professores da época assimilar o sistema de categorias recentemente associados às áreas de conhecimento por ser algo novo introduzido nas escolas.

As novas orientações curriculares marcaram uma geração que suscitou inúmeras pesquisas a fim de compreender e pôr em prática o que era indicado para todo território nacional.

A avaliação será palco das próximas discussões a fim de compreender como a relação entre currículo e avaliação impacta nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, na aprendizagem dos estudantes.

2.6.2 A avaliação

Um outro conceito que fundamenta esta pesquisa diz respeito à avaliação. Libâneo (1994) define avaliação como um processo contínuo e complexo que não deve, pois, ser compreendido como uma simples mensuração de dados de apreciação qualitativa, haja vista que ela cumpre funções pedagógico-didáticas de diagnóstico, e os instrumentos avaliativos servem como verificação do rendimento escolar.

Ademais, para um processo que se propõe a aferir, identificar, investigar algum recorte de ensino e de aprendizagem, seu teor formativo torna a prática de avaliação contínua valerosa para a educação por seu intuito de ajudar o aluno a aprender e a se desenvolver no sentido de um projeto educativo (Perrenoud, 1999).

Silveira e Omar (2015) elucidam que o conceito de avaliação da aprendizagem compreende oito facetas que contribuem com as percepções até o momento levantadas. Para os autores, diferentes alicerces embasam a concepção de avaliação e, por conseguinte, impactam também no que se entende por avaliações digitais. Diante disso, faz-se necessário discorrer acerca do que essas facetas, sugeridas pelos autores, podem amparar as concepções teóricas desta investigação.

Silveira e Omar (2015), afirmam que, independentemente de como se interprete a utilização de um recurso avaliativo, seja como um instrumento de mensuração das aprendizagens, seja como um veículo de aferição de qualidade de um sistema, a avaliação pode ser fundamentada em:

i) uma contextualização, uma vez que ela deve estar inserida em um universo significativo de possibilidades de o estudante aprender por meio de diferentes formas metodológicas;

ii) uma integração da aprendizagem que recorra a práticas de ensino que dialoguem com outras áreas do conhecimento, pois os instrumentos avaliativos necessitam ser meios de revelar as dificuldades dos estudantes;

iii) um contínuo de maneira que a curetagem de informações seja periódica para garantir um acompanhamento efetivo por parte de professores e gestores;

iv) uma significância do ato de avaliar para “estimular os estudantes a criarem as conexões entre os conhecimentos prévios e as novas estruturas cognitivas desenvolvidas” (Silveira; Omar, 2015, p. 17);

v) um objeto claro sobre o que se está avaliando e o que se espera do estudante;

vi) um processo colaborativo entre professores e estudantes para se estabelecer parâmetros e metas de aprendizagem adequado ao contexto;

vii) um processo reflexivo para subsidiar os processos de ensino e aprendizagem, sendo necessário observar as evidências coletadas como meio de realizar *feedbacks* e repensar estratégias;

viii) uma visão multidimensional por meio de diversas estratégias, ferramentas e instrumentos que garantam uma curetagem de informação o mais próxima possível da realidade em que o estudante se encontra. É imprescindível, nesse sentido, que não só os instrumentos sejam multidimensionais, mas também os objetivos subjacentes à avaliação.

Nessa detalhada compreensão de avaliação, os autores também lançam mão de uma visão em avaliações digitais que coadunam com a perspectiva desta pesquisa. Segundo Silveira e Omar (2015, p. 27),

A avaliação, como parte essencial dos processos de ensino e aprendizagem, não deve ser relegada a segundo plano quando se trata desses processos sendo levados a cabo a partir do uso de tecnologias, em especial em cenários de EAD, nos quais as devidas preocupações com a confiabilidade, validade e autenticidade dos instrumentos avaliativos acabam por limitar os modelos e restringir as estratégias de avaliação que podem ser utilizadas nesse contexto.

Os autores consideram que essa é a realidade do legado das avaliações digitais, as quais contêm falhas pela ausência de inovação e repetição de modelos clássicos e tradicionais.

A avaliação educacional tomou espaço na política educacional atual justamente por que é possível subsidiar o planejamento e o monitoramento dos sistemas educacionais. Como argumenta Lima, deve assim haver

transformações nos modelos e práticas educacionais vigentes, assim como no acompanhamento e monitoramento dos serviços educacionais ofertados, com base em dados, indicadores e informações significativas e confiáveis, capazes de retratar as condições de efetividade, qualidade e equidade do sistema educacional. Na consecução desse objetivo, a avaliação educacional ganha relevo expressivo, assumindo um importante papel na definição e no rumo das políticas públicas educacionais (Lima, 2012, p. 41).

Nesse contexto, para o autor, ao usar dados e indicadores relevantes, a avaliação educacional pode fornecer informações sobre o funcionamento do sistema educacional, identificar possíveis melhorias, auxiliar na tomada de decisões e direcionar políticas públicas no intuito de garantir sua eficácia.

No entanto, essa visão de avaliação acarreta críticas acerca de sua influência neoliberal que, no Brasil, é inspirada na política estadunidense de Taylor (Nogueira, 2019; Freitas, 2018). Um currículo nacional unificado, aliado a avaliações externas e políticas de responsabilização²⁷ são pontos cruciais para se entender o impacto negativo às escolas de uma ideologia neoliberal, sobretudo para os estudantes, quanto à qualidade educacional e à garantia de direitos. A visão crítica de Freitas (2018) traz o argumento de que as políticas baseadas em testes e *accountability*, que visam medir o desempenho dos alunos e das escolas, falharam em promover melhorias significativas na qualidade da educação pública. Segundo o autor, essas políticas resultaram em uma estagnação na qualidade da educação e não atingiram os objetivos esperados.

Além disso, o autor destaca que as avaliações externas não são o principal fator de mudança nas escolas, enfatizando que o poder de transformação está nos atores da organização escolar e da comunidade local. Como afirma Freitas (2018), não é necessário extinguir avaliações externas do cenário educacional, mas, segundo ele, é preciso, entre outros aspectos, combater o ranqueamento entre escolas e entre estudantes e passar a dar evidência a avaliações participativas a fim de melhorar a qualidade da educação.

Ao que concerne os espaços digitais, esse pensamento coaduna com o que se tem apresentado ao longo deste trabalho, uma vez que suscita melhorias na educação sem esquecer do acesso, permanência e criticidade daquilo que compete às tecnologias digitais e os gêneros que ali circulam. Conforme Freitas (2018, p. 124), devem ser criadas políticas claras que

exijam avaliações independentes sobre a validade e utilidade das tecnologias, e as potenciais ameaças que representam para o bem-estar dos estudantes [...]. Além disso, os pais, professores e administradores – como indivíduos e através de suas

²⁷ Responsabilização é usado, no Brasil, como uma alternativa de tradução da palavra *accountability*. Para Brooke e Cunha (2018), “*accountability* expressa dois conceitos, um relacionado com a prestação de contas e o outro com a ideia da responsabilização. Quando aplicada especificamente à escola, a noção de prestação de contas significa a cobrança legítima de um serviço público de qualidade em troca da manutenção da escola com recursos públicos oriundos dos impostos pagos pela população. O segundo significado da palavra é inseparável e consequência do outro, mas expressa a ideia que o público tem o direito de demandar que a escola assuma sua responsabilidade direta pelos resultados de seus alunos. *Accountability*, portanto, significa uma cobrança por bons resultados e a demanda de que cada um dos atores envolvidos assumam a sua responsabilidade na produção desses resultados” (p. 21).

organizações – devem trabalhar para divulgar tanto as ameaças que as tecnologias educacionais não regulamentadas representam para as crianças quanto a importância de se permitir o acesso aos algoritmos que potencializam os *softwares* educacionais.

Em resumo, para Freitas (2018), as tecnologias podem trazer riscos e é sobre eles que a escola e os pais devem estar atentos, algumas dessas vulnerabilidades às quais todos estão expostos nas redes foram discutidas nas seções anteriores. Mesmo que, em muitos contextos, atendam a interesses apresentando esse viés deturpado, as avaliações podem servir de ponte para que se sinalize quais as principais fragilidades dos estudantes quanto aos letramentos digitais. Um exemplo disso é o Estudo Internacional de Progresso em Leitura (PIRLS), projeto realizado desde 2001 pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) com ocorrência a cada cinco anos para investigar a leitura do que corresponde ao quarto ano do ensino fundamental. Alguns países adotam essa avaliação que pode acontecer de forma impressa ou digital, no caso do Brasil foi adotada a versão impressa a partir de 2021 (INEP, 2021).

É justamente o ePIRLS²⁸, em seu formato *on-line*, que desperta interesse para esta investigação, pois ele tem uma proposta de analisar habilidades de leitura tanto digitais como as mais tradicionais das avaliações externas. Existem as habilidades requisitadas pela leitura em textos impressos que são comuns a textos que estão em ambientes digitais, tais como retirar informações explícitas, fazer inferências, interpretar ideias e informações e avaliar o conteúdo dos textos lidos (PIRLS, 2021). Entretanto, em ambientes digitais são necessárias também habilidades que investiguem a navegação desse estudante. Para tanto, o ePIRLS disponibiliza um ambiente que simula um site de buscas e, por meio de um avatar e de um tema previamente escolhido, solicita ao estudante que faça sua navegação escolhendo, por exemplo, dentro das opções dadas de sua busca, qual a mais adequada. Isso nada mais é do que um letramento em pesquisa sendo avaliado.

Imagem 04: Interface do ePIRLS

²⁸ A apresentação dessa modalidade de avaliação pode ser vista através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=pVchWyJpHLE>. Acesso 22 de Jan. de 2024.

Fonte: ePirls

A Imagem 04 mostra o ambiente simulado pelo qual o estudante é avaliado, contendo a barra com a sequência de questões, a interação com o professor virtual e o espaço de leitura *on-line*. À medida que o teste avança, outras telas vão surgindo junto com a oportunidade de explorar as habilidades de leitura mais tradicionais. Este exemplo ilustra bem o que vem sendo investigado nesta pesquisa acerca dos letramentos digitais e as formas como podem ser inseridos em avaliações.

Diante do exposto, enfatiza-se que a visão adotada neste trabalho preza pela prevalência de avaliações independentes para aferir as aprendizagens dos estudantes, inclusive em contextos digitais. No entanto, aqui não se nega a relevância de se ter dados gerados por avaliações em larga escala para estudo e análise das informações, desde que elas não se tornem o principal guia do currículo, pois há o risco de haver um esvaziamento no ensino, desvinculando-se das reais necessidades dos estudantes.

Concluída a explanação da fundamentação teórica adotada, parte-se agora para a metodologia da pesquisa, na qual serão apresentadas as decisões metodológicas tomadas para esta pesquisa.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, será apresentado o percurso metodológico escolhido para o alcance dos objetivos traçados para a pesquisa. Para tanto, a seguir, serão expostos a caracterização da pesquisa, a delimitação do universo e da amostra, os procedimentos de coleta e geração de dados e, por fim, os procedimentos de análises dos dados sugeridos para esta proposta de investigação.

3.1 Caracterização da pesquisa

Considerando que todo conhecimento é político (Pennycook, 2001) e todo conhecimento é situado (Nagel, 1986), quais aspectos sociais e políticos devem ser considerados quando se investigam as práticas de letramentos digitais para além da análise da materialidade linguística? Em outras palavras, à luz da Linguística Aplicada (LA), busca-se saber se, de fato, os conhecimentos acerca dos letramentos digitais têm sido mobilizados nas escolas cearenses quando se avaliam as aprendizagens de leitura em Língua Portuguesa em um contexto *on-line*. Tal como aponta Martins (2004) sobre o fato de os cientistas tenderem a ter como objeto de pesquisa algo com o qual se identifiquem, o interesse por esta temática está intrinsecamente ligado ao fato de a pesquisadora ter trabalhado, nos últimos anos, na Coordenadoria de Avaliação e Desenvolvimento Escolar para Resultados de Aprendizagem (COADE), local onde foi possível atrelar a trajetória dos estudos em LA aos estudos em currículo e avaliação.

Diante dessas características, serão utilizados métodos qualitativos e quantitativos, classificando esta pesquisa como **mista** para a coleta de dados, pois, dessa maneira, será possível compreender melhor o fenômeno estudado. Caracteriza-se, portanto, como **qualitativa** à medida que o intuito é ampliar os conhecimentos acerca do trabalho que vem sendo realizado sobre letramentos digitais nas escolas públicas cearenses de ensino médio e, conseqüentemente, suscitar reflexões que possam contribuir para a compreensão da realidade da educação básica.

Pesce e Abreu (2013) ponderam como as investigações qualitativas podem incorporar várias correntes teóricas que as sustentam de maneira a contribuir para a compreensão do que está sendo investigado. Além disso, elas privilegiam a análise de microprocessos através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Não se pode esquecer uma outra característica da pesquisa qualitativa quando usada uma variedade de material para a investigação: a necessidade, por parte do pesquisador, de integrar e de analisar os dados mediante o desenvolvimento de sua habilidade criadora e intuitiva (Martins, 2004).

Essas características de uma pesquisa qualitativa pontuadas pelos autores também podem ser encontradas nesta investigação no sentido de que são convocadas algumas teorias linguísticas em diálogo com outras áreas para fomentar a discussão acerca do currículo e da avaliação. Além de que, a partir das inferências dos dados coletados, foi necessário integrar as informações para o aprofundamento da análise.

De maneira mais específica, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa de natureza interpretativa (Moita Lopes, 2006), pois se propõe a investigar as práticas de letramentos digitais a partir de um recorte de uma avaliação. Como afirma Paiva (2019), nesse tipo de pesquisa inclui “análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos (textos, imagens, filmes ou música), etc.” (p. 13).

Além do viés qualitativo, as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da matriz avaliativa e os testes aplicados possibilitam mensurar dados, caracterizando esta investigação também como **quantitativa**. Para Paiva (2019), a pesquisa quantitativa “testa hipóteses, realiza experimentos e compara resultados, comprova teorias e busca padrões que podem ser generalizados para contextos semelhantes” (Paiva, 2019, p. 13). É preciso destacar que o viés quantitativo foi utilizado a serviço da composição qualitativa da pesquisa, uma vez que subsidiaram a compreensão dos objetos pesquisados.

A partir dessas primeiras caracterizações da pesquisa, outras etapas de aspectos mais práticos e instrumentais se delineiam, as quais serão apresentados em seguida.

3.2 Delimitação do universo e da amostra

A partir das inquietações acerca da temática dos letramentos digitais, foi selecionado um *corpus* de análise composto por duas etapas. A primeira delas diz respeito ao atual documento norteador do currículo, a BNCC, em consonância com a Matriz Saberes que orienta a elaboração dos testes disponibilizados no Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional (SISEDU). Dessa forma, pretende-se analisar os dois documentos para realizar um cotejamento entre eles na tentativa de compreender se, ou ainda de que maneira, as habilidades presentes na Base do ensino médio acerca dos letramentos digitais são contempladas na Matriz que orienta a elaboração do teste aplicado de maneira *on-line* nas escolas estaduais cearenses.

Congruente a isso, a segunda etapa de análise é a averiguação do teste, tanto em seu ambiente virtual de aplicação para investigar quais habilidades pertinentes aos letramentos

digitais podem ser mobilizadas, quanto ao próprio conteúdo do que está sendo cobrado nas provas de Língua Portuguesa.

Cada uma dessas etapas será detalhada nas seções a seguir.

3.2.1 A Base Nacional Comum Curricular

A BNCC do ensino médio foi escolhida para análise, uma vez que os testes, também investigados, correspondem a essa etapa de ensino. Ela é composta por 54 habilidades dos campos de atuação: campo da vida social, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico midiático, campo de atuação na vida pública e campo artístico literário. A BNCC apresenta ainda algumas habilidades pertencentes a todos os campos de atuação social, sendo elas interseções entre os demais campos supracitados. A seguir, cada um deles será brevemente explanado.

i) Campo da vida social: foca na compreensão e produção de textos presentes no cotidiano dos indivíduos, como mensagens pessoais, diários, redes sociais, entre outros, buscando desenvolver a capacidade de expressão e reflexão sobre projetos da vida do estudante.

ii) Campos das práticas de estudo e pesquisa: destaca a leitura, a escuta e a produção de textos de diversas áreas do conhecimento. Além da competência linguística, os estudantes são incentivados a ter uma postura investigativa e criativa em relação às linguagens, compreendendo os princípios metodológicos que guiam a produção do conhecimento sobre a língua e as linguagens.

iii) Campo jornalístico-midiático: analisa os interesses do campo midiático, o direito à comunicação, a relação entre informação e opinião, a pós-verdade, habilidades de curadoria, projetos editoriais independentes e a importância da mídia plural para a democracia. As práticas em redes sociais são ampliadas, com foco em gêneros complexos como reportagens multimidiáticas, documentários, críticas da mídia, ensaios e *vlogs* de opinião, entre outros.

iv) Campo de atuação na vida pública: destaca a ampliação da participação em diferentes instâncias da vida pública, a defesa de direitos, o conhecimento básico de textos legais e a discussão de ideias e de projetos. São apresentadas ainda habilidades relacionadas à análise, à discussão, à elaboração e ao desenvolvimento de propostas de ação, projetos culturais e intervenção social.

v) Campo artístico-literário: busca ampliar o contato e a análise de manifestações culturais e artísticas, continuando a formação do leitor literário e o desenvolvimento da fruição. Destaca ainda que o desenvolvimento de textos esteticamente construídos em diferentes gêneros pode

permitir a exploração de emoções, sentimentos e ideias que não encontram espaço em outros tipos de escrita não literária.

As habilidades dos campos de atuação foram bastante relevantes para a análise, mas as demais partes do texto da BNCC, principalmente ao que compete à área de Linguagens, também foram consideradas. É importante considerar que a BNCC é um documento normativo que estabelece os conhecimentos, as competências e as habilidades essenciais que todos os estudantes da Educação Básica devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar. Como dito, ela serve como referência para a elaboração dos currículos escolares em todo o país, visando, segundo o documento, uma educação de qualidade e equidade.

3.2.2 Matriz avaliativa

A Matriz de Saberes está organizada em 22 Saberes e 392 habilidades, apresentando uma proposta progressiva de aprendizagem. O volumoso número de habilidades é justificado pela segmentação feita mediante as sequências discursivas, os tipos de linguagem e a complexificação dos gêneros que a compõem. Além disso, a Matriz atende às três séries do Ensino Médio com habilidades sugeridas para cada ano, como mostra a imagem a seguir:

Imagem 05 - Exemplo da estruturação da Matriz de Saberes

Saber 5 Identificar o tema ou assunto de um texto.		1º ANO				2º ANO				3º ANO				
		N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	
PROCÍMOTOS DE LETURA	S05.H01	Identificar o tema ou o assunto central já sinalizados pelo título, em textos verbais pertencentes a gêneros simples ou complexo de qualquer sequência discursiva predominante (ex.: receita médica, receita culinária, regra de jogo, horóscopo etc.).	x				x				x			
	S05.H02	Identificar palavras-chave que sintetizam o sentido global, em textos verbais, pertencentes a gêneros simples de qualquer sequência discursiva predominante.	x				x				x			
	S05.H03	Identificar o tema ou o assunto central de textos verbais pertencentes a gêneros simples predominantemente da ordem do relatar (ex.: reportagem, relato de viagem, diário etc.).		x			x				x			
	S05.H04	Identificar o tema ou o assunto central de textos não verbais ou multissemióticos pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social de qualquer sequência discursiva predominante.			x		x				x			
	S05.H05	Identificar o tema ou o assunto central de textos verbais pertencentes a gêneros simples predominantemente expositivos (ex.: verbete de dicionário, verbete de enciclopédia, curiosidade etc.).			x		x				x			
	S05.H06	Reconhecer o tema ou o assunto central de textos verbais pertencentes a gêneros simples predominantemente argumentativos (ex.: carta de reclamação, carta do leitor, comentário ou postagem opinativo/a em redes sociais etc.).				x		x			x			
	S05.H07	Identificar o tema ou assunto central de textos verbais pertencentes a gêneros simples predominantemente instrucionais/injuntivos (ex.: receita médica, receita culinária, regra de jogo, horóscopo etc.).				x		x			x			
	S05.H08	Identificar palavras-chave que sintetizam o sentido global em textos verbais, pertencentes a gêneros complexos de qualquer sequência discursiva predominante.							x			x		
	S05.H09	Identificar o tema ou o assunto central de textos verbais, pertencentes a gêneros complexos predominantemente narrativos ou descritivos (ex.: crônica literária, parábola, passagem bíblica, trechos de roteiros cinematográficos/peças de teatro, currículo, roteiro de viagem etc.).							x			x		
	S05.H10	Identificar o tema ou o assunto central de textos verbais, pertencentes a gêneros complexos predominantemente expositivos (ex.: seminários, palestras, resumo de trabalho científico etc.).								x			x	
	S05.H11	Identificar o tema central de textos verbais, pertencentes a gêneros complexos predominantemente instrucionais/injuntivos (ex.: estatutos, regulamentos, leis etc.).								x			x	
	S05.H12	Reconhecer o tema ou o assunto central de textos verbais, pertencentes a gêneros complexos predominantemente argumentativos (ex.: debate regrado, discurso de defesa/acusação, editorial etc.).												x
	S05.H13	Identificar temas ou assuntos secundários a um tema ou assunto central em textos verbais, de qualquer sequência discursiva predominante.												x

Fonte: Matriz Unificada de Saberes SISEDU (2022, p. 05)

A Imagem 05 mostra essa organização a partir de um recorte do Saber 5 (identificar tema ou assunto de um texto), sendo considerado o H01 como a habilidade mais básica que a H02 que, por sua vez, é basilar para a H03 e assim sucessivamente. A partir da análise dos testes construídos (seção 4.2.2), constata-se que, em cada edição, é escolhida pelo menos uma habilidade de cada Saber, contemplando assim todos os Saberes da Matriz por prova.

3.2.3 Sistema de avaliação on-line

O Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional (SISEDU), como dito na Introdução do trabalho, atende a gestores, a professores e a alunos. A delimitação, no entanto, desta pesquisa concentra-se na análise do ambiente avaliativo utilizado pelos estudantes. Por esse motivo, as imagens do SISEDU foram cedidas por uma escola que realizou o teste de maneira *on-line*.

Uma importante observação a ser feita é quanto às imagens utilizadas na seção destinada ao SISEDU. Elas foram cedidas a partir de um teste de Matemática, porém, isso em nada impacta na análise de habilidades digitais requeridas na realização do teste *on-line*, uma vez que, neste primeiro momento, não está sendo verificado o conteúdo do teste de Língua Portuguesa. Na seção 4.2.2, serão tratados pontos quanto ao conteúdo do teste. Por fim, é importante salientar que, por questões éticas, na captura de tela, foi preservada a identidade do aluno, bem como sua escola e sua regional²⁹.

3.2.4 Teste de Língua Portuguesa

De maneira a fazer um recorte para essa etapa da análise, foram selecionados sete testes de Língua Portuguesa da primeira série do Ensino Médio, distribuídos ao longo dos anos de 2020 até 2023. Foram feitas análises de 162 itens, pois cerca de 20 deles estavam repetidos entre algumas edições, logo, foram contabilizados apenas uma vez no montante final. Todos os itens têm como base um texto, alguns deles, no entanto, tinham o mesmo texto para duas ou até quatro questões. Ao final, foram analisados 140 textos diferentes na busca de investigar uma aproximação do teste com os letramentos digitais. A Tabela 1 sintetiza a distribuição de itens e de textos.

²⁹ A Secretaria da Educação do Ceará possui uma estrutura interna de gestão e acompanhamento de suas escolas que se estende a todo o estado se ramificando entre Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDES) e Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR).

Tabela 01: Distribuição de itens e texto

Edições	Quantidade de itens	Quantidade de itens inéditos	Quantidade de textos por teste
2020	26	26	22
2021.1	26	22	20
2021.2	26	22	19
2022.1	26	23	20
2022.2	26	24	19
2023.1	26	23	20
2023.2	26	22	20
TOTAL	182	162	140

Fonte: Elaboração própria

Esse montante de itens e de textos foi importante para compreender como os testes contemplariam habilidades que fossem pertinentes aos letramentos digitais. Dito isso, na sequência, será explanado o percurso a ser realizado na coleta e geração dos dados expostos nesta seção.

3.3 Procedimento da coleta de dados

Segundo Bassey (1999)³⁰ citado por Paiva (2019), é necessária a utilização de vários dados para que o pesquisador possa dispor de insumos para subsidiar sua pesquisa e sustentar sua fidedignidade. Segundo o autor,

é necessário ter um número suficiente de dados para: (a) explorar características significativas do caso; (b) criar interpretações plausíveis do que é encontrado; (c) testar a confiabilidade dessas interpretações; (d) construir um argumento ou uma história que valha a pena; (e) relacionar o argumento ou história a qualquer pesquisa relevante na literatura; (f) transmitir esse argumento ou história a público de forma convincente; (g) fornecer um registro das ações, de forma que outros pesquisadores possam validar ou contestar os achados, ou construir argumentos alternativos (Bassey *apud* Paiva, 2019, p. 69).

Diante dessas ponderações, a seguir serão detalhados os instrumentos e as técnicas utilizadas para geração dos dados previstos nesta pesquisa.

Como procedimento para a realização da pesquisa, no que diz respeito à coleta e à análise, destacam-se três momentos. O primeiro deles são os documentos, tanto curricular como avaliativo, representados **pela BNCC e pela Matriz de Saberes**. As 54 habilidades da BNCC e 392 da Matriz de Saberes auxiliaram a compreender como o currículo e a avaliação, que pode

³⁰ Bassey, Michael. Case study research in educational settings. Philadelphia: Open University Press, 1999.

ocorrer de maneira *on-line*, dialogam quanto à temática principal desta investigação. Para isso, foram usadas planilhas de dados para realizar as correspondências necessárias e, com isso, construir as inferências em busca das respostas aqui levantadas.

Imagem 06 - Coleta de dados da BNCC

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
1												
2	Habilidades	L. impresso	L. em SMS	L. em hipertext	L. em multimídi	L. em jogo	L. móvel	L. em codificaçã	L. classificatóri	L. em pesquis	L. em informaçã	L. em filtragem
3	EM13LP12	SIM							SIM	SIM	SIM	SIM
4	EM13LP14				SIM							
5	EM13LP15	SIM	SIM		SIM							
6	EM13LP17	SIM			SIM							
7	EM13LP18	SIM			SIM							
8	EM13LP19	SIM			SIM							
9	EM13LP21	SIM			SIM	SIM						
10	EM13LP30			SIM					SIM	SIM	SIM	SIM
11	EM13LP31	SIM			SIM				SIM	SIM	SIM	SIM
12	EM13LP32	SIM							SIM	SIM	SIM	SIM
13	EM13LP33								SIM	SIM	SIM	SIM
14	EM13LP34	SIM			SIM					SIM	SIM	
15	EM13LP35	SIM			SIM							
16	EM13LP36						SIM				SIM	SIM
17	EM13LP37									SIM	SIM	
18	EM13LP38								SIM	SIM	SIM	SIM
19	EM13LP39						SIM		SIM	SIM	SIM	SIM
20	EM13LP41				SIM		SIM		SIM	SIM	SIM	SIM
21	EM13LP42						SIM		SIM	SIM	SIM	
22	EM13LP44	SIM	SIM		SIM	SIM						
23	EM13LP45	SIM			SIM	SIM					SIM	

Fonte: Elaboração própria

Imagem 07 - Coleta de dados da Matriz de Saberes

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
1														
2	SABER	CÓDIGO	HABILIDADE	L. impresso	L. em SMS	L. em hipert	L. em multín	L. em jogos	L. móvel	L. em codifi	L. classifica	L. em pesqu	L. em informaçã	L. em filtragem
6	Saber 1	S01.H04	Localizar uma in											
7	Saber 1	S01.H05	Localizar uma in											
8	Saber 1	S01.H06	Localizar uma in											
9	Saber 1	S01.H07	Localizar inform											
10	Saber 1	S01.H08	Localizar inform											
11	Saber 1	S01.H09	Localizar inform	SIM		SIM	SIM				SIM			
12	Saber 1	S01.H10	Localizar uma in											
13	Saber 1	S01.H11	Localizar uma in											
14	Saber 1	S01.H12	Localizar uma in											
15	Saber 1	S01.H13	Localizar uma in											
16	Saber 1	S01.H14	Localizar uma in											
17	Saber 1	S01.H15	Localizar uma in											
18	Saber 1	S01.H16	Localizar uma in											
19	Saber 1	S01.H17	Localizar uma in											
20	Saber 1	S01.H18	8 Localizar uma											
21	Saber 1	S01.H19	Localizar inform	SIM		SIM	SIM				SIM			
22	Saber 2	S02.H01	Inferir tempo, es											
23	Saber 2	S02.H02	Inferir sentimen											
24	Saber 2	S02.H03	Inferir a moral vit											
25	Saber 2	S02.H04	Inferir ações de											
26	Saber 2	S02.H05	Inferir caracteris											

Fonte: Elaboração própria

O Google Planilhas foi escolhido para concentrar os dados devido a sua funcionalidade e potencialidade de reunir e de organizar os dados de maneira a oferecer uma

boa extração de informações pertinentes à pesquisa. Nas imagens, percebem-se algumas etiquetas demarcando a aproximação da habilidade com os letramentos digitais. Por outro lado, a ausência de marcação sinalizava a não relação entre habilidades e letramentos. Apesar de não estar visível nas imagens, existe ainda uma outra categoria de etiquetagem, quando a pesquisadora sentia dúvida se a habilidade deveria ou não entrar para a análise. Outra informação não captada pelas imagens é o restante dos letramentos que seguem nas demais colunas. Por fim, é importante destacar que ambos os documentos são públicos e foram retirados das páginas oficiais do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria da Educação do Ceará (Seduc-CE).

Outro momento de coleta de dados aconteceu com extração de imagens da **Avaliação Diagnóstica no próprio ambiente digital** do SISEDU. Para tanto, foram coletadas imagens do percurso que o estudante fez no ambiente digital por meio de *prints* para compreender se, ou ainda quais, habilidades pertinentes aos letramentos digitais estariam sendo utilizadas. Essa captura da imagem da tela do computador foi realizada através de mecanismos disponibilizados pelo próprio sistema operacional do computador. Para a captura foi utilizada a tecla “Print Screen” (também pode ser abreviada como “PrtScn” ou “PrtScr”) no teclado. Assim, as imagens capturadas foram armazenadas na área de transferência, o que permitiu colá-las em programas de edição de imagem como o Paint.

Além disso, **o teste de Língua Portuguesa foi outro objeto de análise**, para tanto foram selecionadas sete edições do teste, contando a partir do ano de 2020 até a última aplicação em 2023. O intuito era investigar de que maneira o conteúdo dos testes pode fomentar as discussões acerca dos letramentos digitais.

Imagem 08 - Coleta de dados dos testes de Língua Portuguesa

Edição	N da questão	Gênero	Origem da fonte	Fonte	Habilidade	Assunto sobre tecnologias digitais?	
2020	1	Cartaz	Outros	Veja	D04.N4 - Compre	Sim	
2020	2	Charge	Outros	Folha de SP	D10.N7 - Identi	Não	
2020	3	Música	Outros	-	D03.N2 - Infer	Não	
2020	4	Conto	Link	revista scola	D09.N3 - Reconh	Não	
2020	5	Conto	Link	revista scola	D11.N12 - Identif	Não	
2020	6	Carta	Link	Blog	D6.N5 - Identifica	Sim	
2020	7	Notícia	Link	G1	D5.N9 - Reconhe	Sim	
2020	8	Notícia	Outros	-	D12.N5 - Reconh	Não	
2020	9	Notícia	Outros	-	D02.N2 - Inferir s	Não	
2020	10	Curiosidade	Link	Tamar	D17.N3 - Identific	Não	
2020	11	Entrevista	Link	-	D9.N3 - Reconhe	Não	
2020	12	Entrevista	Link	-	D6.N5 - Identifica	Não	
2020	13	Notícia/cartaz	Link	blog	D13.N3 - Reconh	Não	
2020	14	Memorias	Outros	-	D1.N2 - Localizar	Não	
2020	15	Notícia	Link	Migre	D14.N14 - Recor	Não	
2020	16	Notícia	Link	Migre	D21.N6 - Reconh	Não	
2020	17	Notícia	Link	Migre	D7.N6 - Identifica	Não	
2020	18	Reportagem	Link	Tribuna de Mina	D15.N2 - Identific	Não	
2020	19	Reportagem	Link	Tribuna de Mina	D16.N1 - Reconh	Não	
2020	20	Música	Link	Buscaletra	D17.N2 - Reconh	Não	
2020	21	Tirinha	Link	Zip	D20.N1 - Identific	Não	
2020	22	Piada	Link	Uol	D23.N4 - Reconh	Não	

Fonte: Elaboração própria

Foram observados especificamente os textos utilizados, os itens (com seus respectivos comandos e alternativas) e as habilidades correspondentes a eles. Os testes são amplamente distribuídos para as escolas, bem como o Teste Comentado, que é disponibilizado para as escolas por meio do SISEDU, na parte reservada aos gestores e professores. Esse material foi de grande auxílio para a verificação de gabaritos e das habilidades da Matriz de Saberes, além dos comentários feitos por item que elucidaram o objetivo das questões. Vale ressaltar que, apesar do Teste Comentado ter sido consultado, ele não fez parte da análise em si, apenas serviu de apoio para a pesquisa.

O Quadro 05 resume cada um desses passos descritos.

Quadro 05 - Passos da coleta de dados

Passos realizados para coleta de dados
1. Coleta da BNCC e da Matriz de Saberes nos sites oficiais.
2. Captura de imagens do ambiente virtual avaliativo.
3. Coleta dos testes de Língua Portuguesa dos últimos anos.

Fonte: Elaboração própria

Dadas essas informações acerca do procedimento de coleta de dados, na próxima seção, serão apresentados os procedimentos de análise dos dados pensados para a metodologia desta pesquisa.

3.4 Procedimento de análise dos dados

Após a coleta dos dados, tem-se a etapa de analisar as informações obtidas. Segundo Yin (2002)³¹ citado por Paiva (2019), existem duas estratégias de análise dos dados: “começar pela descrição do caso ou seguir as proposições teóricas, que geralmente refletem as questões de pesquisa e ajudam a ‘pôr em foco certos dados e ignorar outros’” (Yin, 2002 *apud* Paiva, 2019, p. 70).

Nesse sentido, a primeira análise centrou-se na **BNCC e na Matriz de Saberes**, as contribuições de Cosson (2015), Soares (2017), Coscarelli e Ribeiro (2005), Buzato (2013) e Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) ajudaram a compreender e situar os letramentos digitais nesses documentos. A leitura das habilidades e a classificação nos tipos de letramentos fizeram parte dos movimentos adotados nesta etapa da pesquisa.

Em seguida, **descreveu-se a plataforma do SISEDU** através dos passos para o acesso e realização do teste de forma que fosse possível investigar se o ambiente digital avaliativo utilizado nas escolas públicas estaduais cearenses permite que habilidades ditas digitais possam ser mobilizadas. Para isso, utilizou-se a Matriz de Letramento Digital de Dias e Novais (2009), dado que a matriz descreve elucidativamente os procedimentos que envolveriam um acesso e uso de um ambiente digital. Das quatro ações de usuários competentes sugeridas pelos autores (apresentadas na seção 2.1.2.1.2), foram selecionadas três, pertinentes ao *corpus* de análise, quais sejam: utilizar diferentes interfaces; buscar e organizar informações em ambiente digital; ler hipertexto digital. A matriz de Dias e Novais (2009) prevê uma ação de um usuário competente, termos utilizados pelos autores, com relação à produção de textos, orais ou escritos, para ambientes digitais. Como a Seduc-CE realiza testes exclusivamente de leitura e compreensão de textos através de teste de múltipla escolha, optou-se por retirar essa parte da matriz do escopo de análise.

É válido ressaltar que, ao adotar essa perspectiva de habilidades, o intuito é possibilitar uma descrição mais detalhada acerca do acesso e do uso ao SISEDU para os objetivos desta pesquisa. Isso não significa um esvaziamento da pluralidade das formas de práticas sociais que envolvem os letramentos digitais, tal como criticam Lankshear e Knobel (2005 *apud* Souza, 2007) quanto às propostas de mensuração por meio de habilidades e competências.

³¹ Yin, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Já para o objetivo de analisar o teste de Língua Portuguesa, foram relevantes as contribuições de Bakhtin (2003, 2006, 2011), Bakhtin e Voloshinov (1926) sobretudo no que diz respeito aos gêneros, de Franco (2011) e Coscarelli e Novais (2010) com a concepção de leitura; Street (1984, 2013, 2014), Soares (2017), Kleiman (1995) e Cosson (2015) sobre o entendimento dos letramentos e, especificamente para os letramentos digitais, os estudos de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), Buzato (2006), Xavier (2004, 2009) e Coscarelli e Ribeiro (2019) subsidiaram esta pesquisa.

Todas as considerações feitas neste capítulo culminam no desenho traçado para a pesquisa. Para tanto, é relevante destacar que as discussões levantadas não se limitam apenas ao componente de Língua Portuguesa, nem aos documentos curriculares, tampouco aos instrumentos avaliativos. O que se pretende é debater acerca de uma problemática de pesquisa ampla e social que leva em consideração o entorno extralinguístico, de forma a ampliar o pensamento crítico (Pereira; Medrado; Reichmann, 2015) diante de uma realidade paradoxal entre viver em uma sociedade permeada por tecnologias digitais na qual a escola ainda apresenta dificuldades em se adaptar a ela.

4 ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira delas, está em evidência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Matriz de Saberes, dois documentos que representam, respectivamente, o currículo a ser adotado nas escolas e o instrumento delimitador do repertório a ser abordado na Avaliação Diagnóstica do Ensino Médio do estado do Ceará. O intuito é analisar quais habilidades foram contempladas na Matriz avaliativa a partir do que preconiza a BNCC quanto aos letramentos digitais.

Em um segundo momento, são analisados o ambiente virtual do Sistema *On-line* de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional (SISEDU) e a prova de Língua Portuguesa para a compreensão de quais habilidades podem contribuir para os letramentos digitais dos estudantes da rede estadual do Ceará quanto ao acesso e à realização dos testes *on-line*, bem como quanto ao conteúdo.

4.1 As habilidades curriculares e avaliativas

Esta seção se propõe a analisar a BNCC e a Matriz de Saberes no entendimento de que as duas são basilares no planejamento escolar de Língua Portuguesa do ensino médio da rede estadual e, conseqüentemente, impactam na formação dos estudantes cearenses. Para uma melhor compreensão da estrutura desses dois documentos, esta seção está dividida em três momentos: os dois primeiros se dedicam a analisar a BNCC e a Matriz de Saberes com base nos tipos de letramentos que Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) propõem, e a terceira em apresentar as fragilidades da matriz avaliativa em relação às indicações curriculares no que tange aos letramentos digitais.

4.1.1 A Base Nacional Comum Curricular

Neste primeiro momento, são apresentadas breves considerações acerca da Base Nacional Comum Curricular, desde a educação infantil até o Ensino Fundamental, para que se possa compreender melhor a parte que compete ao Ensino Médio, de maneira a fomentar as discussões aqui estabelecidas entre os letramentos digitais e a BNCC.

Na educação infantil, a BNCC apresenta direitos de aprendizagem basilares para essa etapa de ensino, entre elas está a de:

[...] explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola

e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. (Brasil, 2018, p. 108).

Isso demonstra que, desde os anos iniciais da formação dos estudantes, é necessário que a escola possa colocá-los em contato com experiências das mais diversas formas, sem desconsiderar as vivências que contemplem as tecnologias, como mostram algumas habilidades nesta etapa do ensino. Um exemplo disso é a habilidade de “Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.)” (Brasil, 2018, p. 50), que indica a necessidade de o estudante estar preparado para fazer uso desses meios a partir de suas escolhas, atribuindo-lhes significados.

No Ensino Fundamental, que agrega grande parte dos anos escolares, nas competências gerais, destaca-se a necessidade de “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 15). Outra competência relevante para esta discussão, diz respeito à compreensão, à utilização e à criação das tecnologias digitais de informação e comunicação que sejam utilizadas de forma crítica. Fica destacada para toda a comunidade escolar que a Base prioriza um ensino que não seja meramente de manuseio dos recursos tecnológicos disponíveis na sociedade. Por fim, é apresentada uma competência que versa sobre a utilização de diferentes linguagens, como as conhecidas, verbal, corporal, visual e sonora, garantido o destaque de uma linguagem digital. Esta última, é ainda reforçada nas competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias.

Especificamente para o componente de Língua Portuguesa, mantém-se o discurso de mobilização das práticas da cultura digital para que se possa expandir as formas de produzir sentidos, aprender e refletir sobre o mundo. Ao detalhar tais práticas, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, vê-se que, para este ocorrer, deve-se garantir que os estudantes possam ter contato com os mais variados gêneros discursivos e percebam suas funções sociais aliados à ação de também planejar e produzir esses textos que circulam nos ambientes impressos e digitais. Para isso, é necessário mobilizar os conhecimentos dos estudantes de maneiras que eles estejam aptos a “[...] buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses” (Brasil, 2018, p. 100). Dito isso, uma habilidade do quarto ano já antecipa a utilização de *software* de edição de textos a fim de que o estudante possa explorar recursos multissemióticos disponíveis, bem como no Quinto Ano, em que é prevista a utilização

de vídeos digitais, *vlogs*, ciberpoemas e outros gêneros comumente encontrados em ambientes digitais.

No que diz respeito aos anos finais do Ensino Fundamental, as orientações seguem a mesma proposta dos anos iniciais, mas, nesse segmento, novos gêneros são sugeridos, apresentando uma maior complexidade através do aparecimento de textos argumentativos (Geraldi, 2015), além de envolverem habilidades, como a seleção de informações importantes em diversas fontes, proporcionando ao estudante a experiência de analisar as estruturas e funcionamentos de *hiperlinks* em notícias publicadas na *web*. Acerca da hipertextualidade, o documento avança na discussão, trazendo nas habilidades diversificadas formas de elas serem apresentadas nos campos de atuação de Língua Portuguesa. Além disso, a BNCC também pressupõe como basilar a análise do fenômeno das *fake News*, indicando que o educando possa reconhecer, verificar e avaliar as informações.

Em suma, como Mafra (2020) bem pontuou, no Ensino Fundamental, os termos letramentos, multiletramentos e novos letramentos sinalizam para um contexto hipermediático, multicultural, multissemiótico, sem deixar de lado o conceito de letramento digital. Fica claro que há um foco na “grande variedade de práticas de linguagem que envolvem, de uma ou de outra maneira, textos/mídias orais, escritas, multissemióticas/multimodais” (Mafra, 2020, p. 126) de forma a demarcar o posicionamento do documento em promover uma visão plural de letramento para além do impresso.

Nesse sentido, no Ensino Médio, as competências gerais e as competências específicas se assemelham às do Ensino Fundamental, seja com relação aos objetos de conhecimento ou às finalidades, pois colocam em evidência a modernização das relações mediadas pelas tecnologias. Apesar de haver semelhanças, é no escopo das habilidades específicas de Língua Portuguesa que fica perceptível como a aprendizagem no Ensino Médio é esperada ao explorar os mais diversos ambientes digitais por meio de gêneros nativos digitais, como memes, *gifs*, remixes, *advergame*, *social advertising* e *unboxing*³².

Atrelada a essa percepção de letramento digital, a BNCC traz, em diversos momentos e por todas as áreas, a preocupação em indicar a necessidade do desenvolvimento de competências e habilidades que fortaleçam a capacidade do estudante de transitar

³² *Social advertising* é uma maneira de fazer publicidade em redes sociais, enquanto *unboxing* é um ato comum nas redes sociais de abrir compras compartilhando com os seguidores. Já o *advergame* é uma forma de divulgar/marcar produtos através de jogos.

conscientemente e criticamente nos meios digitais. Especificamente para o Ensino Médio, na área de Linguagens, está prevista, na competência sete, a capacidade de:

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018, p. 482).

Esse destaque à cultura digital aparece com recorrência no documento. Isso demonstra a importância de utilizar as diversas práticas de linguagem no ambiente digital de maneira abrangente e consciente, considerando diferentes dimensões, como poder comunicar-se, acessar e produzir informações que proporcionem aprendizagem contínua em diversas áreas da vida, como a Ciência, a Cultura, o trabalho, a vida pessoal e coletiva.

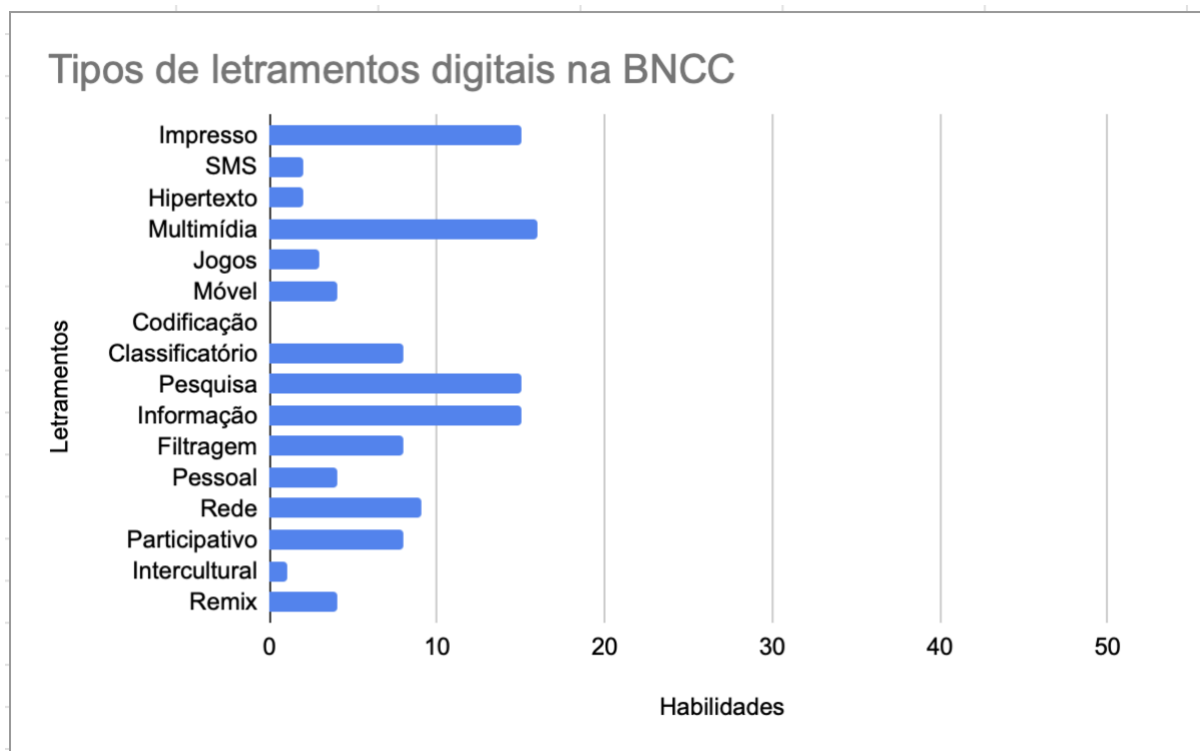
Para o componente curricular de Língua Portuguesa, a BNCC reforça ainda a necessidade de participação plena dos estudantes nas mais variadas práticas de linguagem, a fim de

Realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição. (Brasil, 2018, p. 478).

Essas sinalizações, quanto ao exercício de se construir uma análise que leve em consideração diferentes semioses, tecem uma visão geral de um documento que compreende o discurso para além do verbal. Nesse contexto, as contribuições de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), em relação aos tipos de letramentos digitais, auxiliam a compreender como a BNCC articula esses conhecimentos às suas orientações.

Logo, as cinquenta e quatro habilidades associadas ao componente de Língua Portuguesa, através dos campos de atuação, foram analisadas nesta investigação. Vale ressaltar que cada habilidade, na grande maioria das vezes, contempla dois ou mais letramentos. Essa distribuição foi organizada no gráfico a seguir.

Gráfico 01 - Tipos de letramentos digitais na BNCC



Fonte: Elaboração própria com base em Dudeney, Hockly e Pegrum (2016)

No Gráfico 01, estão representados todos os letramentos mediante as habilidades de Língua Portuguesa. Todas as cinquenta e quatro habilidades foram contempladas nesta investigação sobre letramentos digitais, mas, muitas delas, não apresentaram palavras e/ou expressões que dialogassem de maneira direta com o contexto digital. Sendo assim, foram consideradas na contagem apenas as habilidades que, de alguma forma, deram visibilidade aos letramentos digitais. Essa visibilidade ocorre, principalmente, quando há palavras como digital, multimodal, multissemiótico, multimídia, *softwares*, entre outras, que situam o leitor sobre onde ou de que maneira a habilidade deve ser trabalhada, como mostram os dois exemplos a seguir:

EM13LP44 Analisar formas contemporâneas de publicidade em **contexto digital** (advergame, anúncios em vídeos, social advertising, unboxing, narrativa mercadológica, entre outras), e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, spots, jingles etc.), identificando valores e representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas, desconstruindo estereótipos, destacando estratégias de engajamento e viralização e explicando os mecanismos de persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos linguístico-discursivos, imagéticos, sonoros, gestuais e espaciais, entre outros - Grifo nosso. (Brasil, 2018, p. 508, grifo nosso).

EM13LP15 Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e **multissemióticos**, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no

que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir - Grifo nosso. (Brasil, 2018, p. 522, grifo nosso).

Os destaques dos exemplos anteriores mostram essa correlação direta com os letramentos digitais. De maneira análoga, aparecem exemplos de gêneros nas habilidades da BNCC que podem ser considerados oriundos de ambientes digitais e, por isso, também representam explicitamente essa correlação com os letramentos propostos por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016).

EM13LP53 Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, **vlogs** e **podcasts** literários e artísticos, **playlists** comentadas, fanzines, **e-zines** etc.) - Grifo nosso. (Brasil, 2018, p. 526, grifo nosso).

Exemplos, como *vlogs*, *podcasts* e *playlists*, circulam em ambientes tipicamente digitais, representando como a habilidade está associada diretamente com os letramentos digitais. Em contrapartida, apareceram habilidades que também mantêm uma intrínseca associação com contextos digitais, apesar de não haver palavras explícitas que os sinalizem. Com isso, foram feitas inferências sobre a relevância das habilidades para o tema proposto por esta pesquisa.

EM13LP13 Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas de elementos sonoros (volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc.) e de suas relações com o verbal, levando-os em conta na produção de áudios, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.

EM13LP30 Realizar pesquisas de diferentes tipos (bibliográfica, de campo, experimento científico, levantamento de dados etc.), usando fontes abertas e confiáveis, registrando o processo e comunicando os resultados, tendo em vista os objetivos pretendidos e demais elementos do contexto de produção, como forma de compreender como o conhecimento científico é produzido e apropriar-se dos procedimentos e dos gêneros textuais envolvidos na realização de pesquisas. (Brasil, 2018, p. 508- 517).

Essas duas habilidades não delimitam que se tratam de contextos digitais, porém, na primeira, são acentuadas as escolhas de elementos sonoros como forma de ampliar as construções de sentido e de apreciação. Essa habilidade parece estar relacionada às composições musicais, por exemplo, o que pode ou não acontecer em ambientes digitais, mas, caso estejam, podem contemplar o letramento em *remix*. No segundo exemplo, o âmbito da pesquisa foi determinante para considerar a habilidade pertencente ao grupo das correlações

diretas com os letramentos digitais, pois, contemporaneamente, o acesso à informação é mais prático e popularmente disseminado por meio das tecnologias, uma vez que possibilitam bibliotecas conectadas e ferramentas de pesquisa atualizadas em nossas mãos (Pereira, 2021), logo, seria incoerente não considerar as realizações de tipos de pesquisa articuladas a letramentos digitais. Vale ressaltar a diferença que faz o fato de algumas habilidades estarem relacionadas a determinados letramentos digitais e outras não. No caso das habilidades EM13LP13 e EM13LP30, ocorrem associações com letramentos digitais pelo contexto, diferentemente do que acontece com habilidades como:

(EM13LP10) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos. (Brasil, 2018, p. 508).

Vê-se que não existem palavras nem contextos que possam ser relacionados aos letramentos digitais, apesar de ser possível utilizar essas habilidades, assim como outras, para o trabalho em sala de aula em ambientes digitais. Sendo assim, ficaram de fora dessa análise vinte e nove habilidades das cinquenta e quatro existentes na Base.

Reveladas as decisões sobre as escolhas das habilidades da BNCC, o primeiro letramento a ser pontuado é o impresso *on-line* representado pela habilidade a seguir:

EM13LP15 Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e **multissemióticos**, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos **aspectos notacionais** (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir. (Brasil, 2018, p. 509, grifo nosso).

Ao colocar em evidência os aspectos notacionais que podem ocorrer em textos multissemióticos, a base mobiliza o repertório do **letramento impresso on-line**, pois inevitavelmente implica os conhecimentos de leitura e escrita propedêuticas, mas que podem ser trabalhados em ambientes digitais (Dudeny, Hockly e Pegrum, 2016). É interessante notar que, em várias habilidades, em quinze delas especificamente³³, são requeridos conhecimentos

³³ No Apêndice deste trabalho, consta um compilado da recorrência dos letramentos propostos por Dudeny, Hockly e Pegrum (2016) nos documentos da BNCC e da Matriz de Saberes.

desse tipo de letramento, um alto quantitativo compreensível ao constatar que são habilidades mais tradicionais no ensino de Língua Portuguesa. Em contrapartida, Rojo (2009) assevera que as multissemioses são cada vez mais requisitadas, tendo em vista os avanços tecnológicos, pois cores, sons, imagens, *design*, entre outras semioses, são recorrentes nas telas do computador, transformando esse letramento tradicional insuficiente para as demandas da vida contemporânea.

A habilidade EM13LP15 também pode ser relacionada a um outro letramento pontuado por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), o **letramento em SMS**, pois a variação linguística está sendo requisitada na habilidade em que considera os textos multissemióticos. Esse letramento, que pode ser encontrado em dois momentos na Base, apresenta uma linguagem tipicamente utilizada na internet, o “internetês”.

O **letramento em codificação** não aparece explicitamente em nenhum momento das habilidades de língua portuguesa, apesar disso, na introdução do documento, é pontuada a preocupação em abordar conhecimentos que envolvam o pensamento computacional, o mundo digital e a cultura digital, o que envolveriam “Capacidades de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções, de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento de algoritmos” (Brasil, 2018, p. 474). Sendo assim, seria possível contribuir para que os estudantes pudessem:

[...] processar, transmitir e distribuir a informação de maneira segura e confiável em diferentes artefatos digitais – tanto físicos (computadores, celulares, tablets etc.) como virtuais (internet, redes sociais e nuvens de dados, entre outros) –, compreendendo a importância contemporânea de codificar, armazenar e proteger a informação. (Brasil, 2018, p. 474).

A ausência desse letramento, de maneira explícita na redação das habilidades de língua portuguesa, sugere que fica a cargo de outros componentes o atendimento à garantia dessa aprendizagem. Ao recorrer às habilidades da área de Linguagens, encontra-se uma que, de maneira genérica, poderia contemplar o letramento em codificação quando apresenta a necessidade de “Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.” (EM13LGG703) (Brasil, 2018, p. 497). Percebe-se que não fica claro como o letramento em codificação deve ser trabalhado, sobretudo, para elevar os conhecimentos daqueles que são menos letrados digitalmente com vistas a minimizar as defasagens dos estudantes, isto é, o documento percebe a necessidade de trabalhar o letramento em codificação, mas não revela se/como na área haveria espaço para isso.

No que se refere ao **letramento em multimídia**, nota-se que é o que mais aparece no foco de linguagens para o Ensino Médio. A habilidade EM13LP17, apresentada a seguir, deixa bastante claro que esses textos multimidiáticos ganham espaço na esfera dos letramentos a partir da popularização da internet. Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) reforçam que os estudantes devem entender e criar mensagens multimídia com o propósito de alcançar o público-alvo, coadunando com o que diz a BNCC:

EM13LP17 Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (**vlog, videoclipe, videominuto**, documentário etc.), apresentações teatrais, **narrativas multimídia e transmídia**, podcasts, playlists comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas. (Brasil, 2018, p. 509, grifo nosso).

Como dito, esse letramento se destaca pela quantidade de vezes em que ele aparece na BNCC, seja por meio da demarcação do termo multimídia, de conceitos que pertençam a esse guarda-chuva maior (como multissemiose, multimodalidade, entre outros) ou de exemplos de gêneros que usem as multimídias. Nota-se, contudo, uma ênfase ao sistema linguístico oral e escrito em detrimento das diversas linguagens/semioses que se apresentam em textos e discursos multissemióticos. Os números revelam que, das cinquenta e quatro habilidades, apenas dezesseis dão ênfase ao letramento multimidiático.

A crítica não está em haver espaço para a oralidade e escrita, mas na baixa recorrência de letramentos digitais na BNCC se comparado aos letramentos mais tradicionais, pois, quanto maior visibilidade no documento curricular nacional, mais relevância terão os problemas pertinentes à estrutura e à formação docente inerentes ao ensino dessas práticas letradas. Como já afirmava Snyder (2009, p.42), há quinze anos,

As habilidades e o conhecimento do letramento impresso são essenciais, mas não suficientes para dar assistência aos jovens ao passo que eles vivem suas vidas em uma sociedade de informação e rede. Quando o letramento é visto como o repertório de habilidades lingüísticas e intelectuais que os alunos necessitam para atuar nos níveis mais elevados em um mundo multimídia, noções de letramento como um conjunto de habilidades básicas prescritas por um mundo baseado no impresso parecem cada vez mais limitadas.

Essa fala reforça o que Geraldi (2020) apontou, há bem pouco tempo, que, caso não haja reforços para se combater as barreiras supracitadas, só aumentará a artificialidade do ensino e, conseqüentemente, a defasagem das escolas.

O **letramento em jogos**, por sua vez, aparece três vezes nos campos de atuação de Língua Portuguesa. Em todos os casos aparecem apenas os gêneros que ilustram os tipos de conhecimentos que devem ser mobilizados, como é o caso da habilidade a seguir:

EM13LP21 Produzir, de forma colaborativa, e socializar playlists comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, **e-zines** ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, **games**, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc (Brasil, 2018, p. 511, grifo nosso).

A palavra *games* é a forma mais direta de classificar esse letramento. No entanto, trazê-lo apenas em exemplos de gêneros não tem o mesmo impacto que dar enfoque a características como:

jogar videogames, decodificando-o e conhecendo seus comandos, principais significados e reconhecendo suas formas relativamente estáveis. Habilidade de entender os significados transmitidos pelos videogames, sendo esta a de principal atuação da escola, pois para entender os significados transmitidos exige-se uma boa leitura da mídia, o que remete às características de um bom leitor (De Paula, 2011, p. 123).

Como aponta De Paula (2011), abordar o letramento em jogos nas escolas é reflexo da presença dos videogames na vida das pessoas como pertencentes à sua cultura e à comunicação. Nesse ínterim aparece a escola como principal agência de letramento (Kleiman, 1995) para subsidiar a leitura de maneira crítica.

O **letramento móvel** apareceu quatro vezes, de maneira indireta, nas habilidades de Língua Portuguesa.

EM13LP36 Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os impactos das novas tecnologias digitais de informação e comunicação e da **Web 2.0** no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria e da checagem de informação uma prática (e um serviço) essencial, adotando atitude analítica e crítica diante dos textos jornalísticos (Brasil, 2018, p. 509, grifo nosso).

Aqui é mais um caso em que não há clareza quanto à real ligação de um letramento com as habilidades da BNCC. O fato de se tratar de uma habilidade que leva em consideração a *Web 2.0*, implica o uso da internet para analisar os interesses que movem o campo jornalístico e os impactos das novas tecnologias. Portanto, através da internet móvel, é possível ter acesso a uma hiperconectividade, na qual os “Dados provenientes de objetos do mundo real são compartilhados através da internet” (Dudeney, Hockly e Pegrum, 2016), envolvendo uma diversidade de ações e práticas sociais que ampliam as possibilidades de comunicação, mudando rapidamente na velocidade em que as tecnologias evoluem (Gonçalves; Vilaça, 2022).

O último letramento analisado no foco de linguagens é o **hipertexto**. Ele aparece apenas em duas habilidades que explicitam o trabalho com esse letramento. Sabe-se que, ao sugerir habilidades como a realização de pesquisas de diferentes tipos, usando fontes confiáveis

(EM13LP30), está subentendida a existência de uma navegação na internet, cheia de nós (palavras, páginas, imagens e sequências sonoras) ligados por conexões, mas não há uma diretriz clara, para o Ensino Médio, de como ou quando trabalhar com o letramento hipertextual. Diferentemente do que acontece no Ensino Médio, no Ensino Fundamental há quatro habilidades que dão ênfase à análise do funcionamento de hipertextos e *hiperlinks* que circulam na *web* em campos, como o jornalístico-midiático, artístico-literário e práticas de estudo e pesquisa.

Diante dessa realidade, o fato de, no Ensino Médio, não aparecerem habilidades que envolvem a hipertextualidade, passa a mensagem de que a compreensão sobre o assunto fica a cargo exclusivamente do Fundamental. No entanto, a hipertextualidade para a leitura não linear da cultura digital é determinante para uma inclusão digital dos estudantes, por isso a necessidade de reforçar esse letramento também na etapa do Ensino Médio. Apesar de a própria BNCC, ainda na parte do Ensino Fundamental, declarar que as habilidades corresponderão à necessidade de continuidade das aprendizagens de acordo com a complexidade referente às séries, a ausência de uma habilidade que demarque a relevância da hipertextualidade para o Ensino Médio estabelece quais conhecimentos devem ser valorizados, então, qual a mensagem que se passa para toda a comunidade escolar ao não o mencionar?

Ao analisar os letramentos que pertencem ao foco das linguagens de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), percebe-se que, para reconhecê-los, é necessário realizar certas inferências na grande maioria das habilidades do Ensino Médio, diferentemente do que acontece com o foco em informação, conforme demonstrado a seguir.

EM13LP41 Analisar os processos humanos e automáticos de curadoria que operam nas redes sociais e outros domínios da internet, comparando os feeds de diferentes páginas de redes sociais e discutindo os efeitos desses modelos de curadoria, de forma a ampliar as possibilidades de trato com o diferente e minimizar o efeito bolha e a manipulação de terceiros. (Brasil, 2018, p. 521).

Os letramentos do foco em informação são explicitamente retratados no documento, pois há referências diretas ao que cada um representa. O letramento **classificatório** e **filtragem**, que tiveram recorrência de oito vezes, por exemplo, destacam as redes sociais e outros domínios da internet como meios de realização de curadorias das informações. É interessante destacar que eles compartilham as mesmas habilidades da BNCC, ou seja, o aparecimento de um, implica, necessariamente, o aparecimento do outro. Um exemplo disso aparece na habilidade anterior, EM13LP4. O efeito bolha é um típico desdobramento do letramento de filtragem, a habilidade da BNCC consegue delimitar, de maneira adequada, o que

é esperado que os alunos consigam fazer ao se deparar com essa realidade, identificando e analisando os processos, tanto realizados pelo homem, como aqueles gerados automaticamente, para organizar e distribuir informações nas redes sociais e demais domínios na internet. Além do letramento de filtragem, o classificatório também está presente na habilidade na medida em que a curadoria automática a qual a habilidade se refere pode ser feita através de *hashtags*.

O foco em informação é bastante significativo para a etapa do Ensino Médio, haja vista que os jovens usam de maneira mais assídua as redes sociais e é nelas que grande parte dos letramentos em informação se materializam. A alta incidência nos **letramentos em pesquisa e em informação**, com quinze recorrências cada, revela bem essa realidade. A necessidade de combater *fake news* é um ponto de atenção para a BNCC, que sinaliza para o reforço de

EM13LP39 Usar procedimentos de **checagem de fatos** noticiados e fotos publicadas (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, formatação; comparar diferentes fontes; consultar ferramentas e sites checadores etc.), de forma a combater a proliferação de notícias falsas (**fake news**). (Brasil, 2018, p. 521, grifo nosso).

Nesse sentido, Ribeiro (2021) tem uma fala fundamental ao afirmar que a formação de leitores, como propõe a BNCC, está cada vez mais complexa ao considerar os modos de produção, reprodução e circulação dos textos, exigindo dos leitores mais perícia e menos ingenuidade.

Além disso, o **letramento em informação**, relacionado diretamente ao **de pesquisa e classificatório**, preza pela avaliação crítica do estudante frente às informações que recebe, ativa ou passivamente. Assim, uma habilidade que também o representa é a de

M13LP38 Analisar os diferentes graus de parcialidade/imparcialidade (no limite, a não neutralidade) em textos noticiosos, comparando relatos de diferentes fontes e analisando o recorte feito de fatos/dados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas realizadas pelo autor do texto, **de forma a manter uma atitude crítica diante dos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas como produtor**. (Brasil, 2018, p. 521, grifo nosso).

Perceba que nessa habilidade da BNCC, assim como acontece com o letramento móvel, não existe explicitamente uma palavra que represente um contexto digital. No entanto, as habilidades do campo jornalísticos-midiáticos, que circulam em grande medida nos ambientes digitais, foram contempladas nesta análise.

O terceiro foco analisado é o das conexões. O **letramento pessoal** aparece quatro vezes de maneira indireta ao apresentar as finalidades, no âmbito individual, das habilidades,

como acontece em EM13LP38, apresentado anteriormente. Nela, é destacado que textos jornalísticos podem contribuir para os estudantes adotarem posicionamentos críticos e conscientes como produtores, pois o que se diz e a maneira como se diz algo na internet importam para construir o que Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) chamam de voz pública *online* ao “Integrar texto e hipertexto a múltiplas mídias e *web design* em plataformas que vão de *blogs*, *microblogs* e *wikis* a compartilhamento de fotos, de vídeos e sites de redes sociais” (p. 45). Entretanto, em outro momento, esse letramento ganha notoriedade ao ser solicitado do estudante:

EM13LP19 Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, gifs biográficos, biodata, currículo web, videocurrículo etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de gif, wiki, site etc.), para falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos (Brasil, 2018, p. 511).

O cerne da habilidade é o letramento pessoal e como ele impacta na vida das pessoas, levando em consideração as ferramentas digitais de forma a construir a identidade *online* desejada pelo estudante.

Já o **letramento em rede**, que aparece nove vezes no documento, é visto como uma forma de socialização do que é construído, representado por EM13LP34, não havendo na BNCC uma habilidade específica que trate diretamente da capacidade de organizar redes *online* para filtrar e obter informações.

EM13LP34 Produzir textos para a divulgação do conhecimento e de resultados de levantamentos e pesquisas - texto monográfico, ensaio, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia (colaborativa ou não), infográfico (estático ou animado), relato de experimento, relatório, relatório **multimidiático** de campo, reportagem científica, **podcast ou vlog científico**, apresentações orais, seminários, comunicações em mesas redondas, mapas dinâmicos etc. -, considerando o contexto de produção e utilizando os conhecimentos sobre os gêneros de divulgação científica, **de forma a engajar-se em processos significativos de socialização e divulgação do conhecimento** - Grifo nosso. (Brasil, 2018, p. 518, grifo nosso).

Em outras ocasiões, o letramento em rede aparece como uma forma de engajamento em práticas autorais e coletivas. Com isso, entende-se que ele pode ser reconhecido na BNCC, mas de maneira diluída entre as outras habilidades da Língua Portuguesa.

No **letramento participativo**, que tem uma recorrência de oito vezes, a palavra *colaborativa* é a mais representativa para relacionar a habilidade da BNCC ao conceito de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), de forma a sinalizar ferramentas de contribuição simultânea, como mostra a habilidade EM13LP34, quando menciona alguns gêneros que podem estar articulados com a produção colaborativa ou não.

O **letramento intercultural** aparece apenas uma vez ao indicar a análise dos efeitos de sentido da composição de imagens a partir de referências culturais. Sabe-se que a habilidade não está se referindo exclusivamente ao letramento intercultural, ainda assim é possível estabelecer relações entre a BNCC e esse letramento.

EM13LP14 Analisar, **a partir de referências contextuais, estéticas e culturais**, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, foco/profundidade de campo, iluminação, cor, linhas, formas etc.) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, **remix**, entre outros), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação (Brasil, 2018, p. 508, grifo nosso).

Por fim, o último letramento a ser analisado é **remix**, com quatro apresentações na Base, presente no foco redesenho. A habilidade que o representa de forma mais direta é “EM13LP43 Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, gifs, **remixes** variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais.” (Brasil, 2018, p. 522). Na habilidade EM13LP14, o remix também é lembrado como exemplo de produções de imagem e vídeos. As vastas possibilidades de discussões pertinentes à formação cidadã dos jovens, acerca da temática da propriedade intelectual, não ficam claras nas habilidades de Língua Portuguesa. Dizer que o estudante deve atuar de forma fundamentada, ética e crítica seria suficiente para abarcar a complexidade da discussão sobre propriedade intelectual? Como afirma Buzato (2013):

a complexidade política das relações entre estética e ética nessas produções está, ou deveria estar, fortemente implicada nas suas possibilidades educacionais, haja vista os muitos “mal-entendidos culturais” e disputas dos sentidos de autoria, conhecimento e trabalho intelectual vigentes no contato entre os jovens brasileiros e a instituição escolar hoje (p. 1215).

A remixagem ainda apresenta a necessidade de reflexão sobre seus impactos na sociedade. Na contramão do que é sugerido pela habilidade EM13LP43, da BNCC, de produzir remixes, como as escolas poderiam enfim propor produções remixadas, que possam ser do interesse dos estudantes, sem esbarrar em atos infracionais por não haver o devido licenciamento das obras já existentes (Buzato, 2013)? Ainda que essas questões fossem superadas, produzir e analisar remixagens não é uma tarefa fácil, ainda mais quando as condições estruturais e materiais não estão a contento. Dessa forma, o que de fato acontece é que os jovens saem do Ensino Médio com poucos conhecimentos acerca dos letramentos

digitais, seja por precarização do ensino ou por fragilidade na formação do professor, sobretudo, quando se trata de escolas públicas.

Nesse sentido, o campo das avaliações parece um espaço profícuo de acompanhamento e mediação das aprendizagens, com a finalidade de repensar currículos e estratégias de ensino, como afirmam Coscarelli e Ribeiro (2019). É com essa visão panorâmica da BNCC, sobre o componente de Língua Portuguesa, que fica claro o quanto ainda há de se trilhar para, cada vez mais, poder contribuir com uma educação pautada em um projeto que vise garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes. Como o próprio documento assevera, “para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem” (Brasil, 2018, p. 487).

Portanto, não se pode pensar apenas na perspectiva do acesso às tecnologias com um viés motivacional para alunos, mas como uma visão de mudança nos níveis de comunicação que afetam o processo de ensino e aprendizagem mediante os impactos das práticas sociais de uso da linguagem na sociedade.

Por esse motivo, é necessário que a escola reflita sobre sua real e atual função no ensino e se essa atende às necessidades que estão previstas nos documentos norteadores brasileiros e ainda se esses documentos são suficientes para garantir uma educação que de fato forme cidadãos para a sociedade contemporânea. Nisso, o questionamento “o que é apropriado para todos no contexto de fatores de diversidade local e conectividade global cada vez mais críticos?” (NLG, 1996 *apud* Rojo, 2012, p. 12) continua sendo pertinente para nortear as discussões no âmbito da educação. Pensando nisso, na próxima subseção, será abordado o contexto das avaliações no que tange ao letramento digital.

4.1.2 Matriz de Saberes

Ao investigar a Matriz, nota-se uma recorrência dos gêneros classificados como simples e complexos. Essa construção apresenta evidências de uma possível relação com as propostas bakhtinianas sobre gênero. Em um mesmo saber, vê-se habilidades semelhantes que divergem apenas quanto à complexidade do gênero que será abordado. O exemplo do Saber 15 (identificar a tese de um texto) ilustra bem essa classificação.

Quadro 06 - Complexidade dos gêneros

Saber 15 - Identificar a tese de um texto.	
S15.H02	Identificar o trecho que evidencia a tese principal de textos verbais, pertencentes a gêneros simples , predominantemente argumentativos (ex.: comentário/postagem opinativo(a) em redes sociais, carta do leitor, carta de reclamação, artigo de opinião etc.) (Ceará, 2020, p. 31).
S15.H06	Identificar o trecho que evidencia a tese principal de textos verbais, pertencentes a gêneros complexos predominantemente argumentativos (ex.: debate regrado, discurso de defesa/acusação, dissertação argumentativa, resenha crítica, editorial, petição, crônica argumentativa, ensaio etc.) (Ceará, 2020, p. 31).

Fonte: Elaboração própria a partir da Matriz de Saberes

A organização quanto à complexidade perpassa praticamente todos os Saberes, ficando à parte dessa estruturação exclusivamente o S20 (identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações) e o S23 (identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor). A proposta de organização quanto à complexidade do texto parece ser indispensável para subsidiar possíveis dificuldades que os alunos venham a apresentar, já que o intuito é aferir os conhecimentos para que se possa repensar o planejamento das aulas. Como afirma o próprio Bakhtin (2003, p. 41):

Quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que o empregamos e mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação em suma, tanto mais plena é a forma com que realizamos o nosso livre projeto de discurso.

No entanto, com a finalidade de dar mais clareza para o professor de como seria possível identificar esses gêneros quanto à sua complexidade, é importante disponibilizar materiais que elucidem melhor onde ela se ancora, tanto do ponto de vista da avaliação, quanto do próprio conceito adotado na Matriz. Notas técnicas ou até mesmo produções acadêmicas sobre o assunto são bastante escassas, mas a comunidade escolar só tem a ganhar ao serem colocados projetos e políticas para debate, pois quanto mais se possibilita reflexões sobre o ensino, melhor será o espaço para esclarecer as dúvidas e consolidar conceitos através de uma proposta avaliativa, que visa mapear as dificuldades de aprendizagens dos estudantes cearenses do Ensino Médio.

A partir dessas primeiras observações, percebem-se poucos momentos em que é possível visualizar uma correlação com os tipos de letramentos de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016). De todo modo, assim como foi feito nas habilidades da BNCC, a análise ocorreu

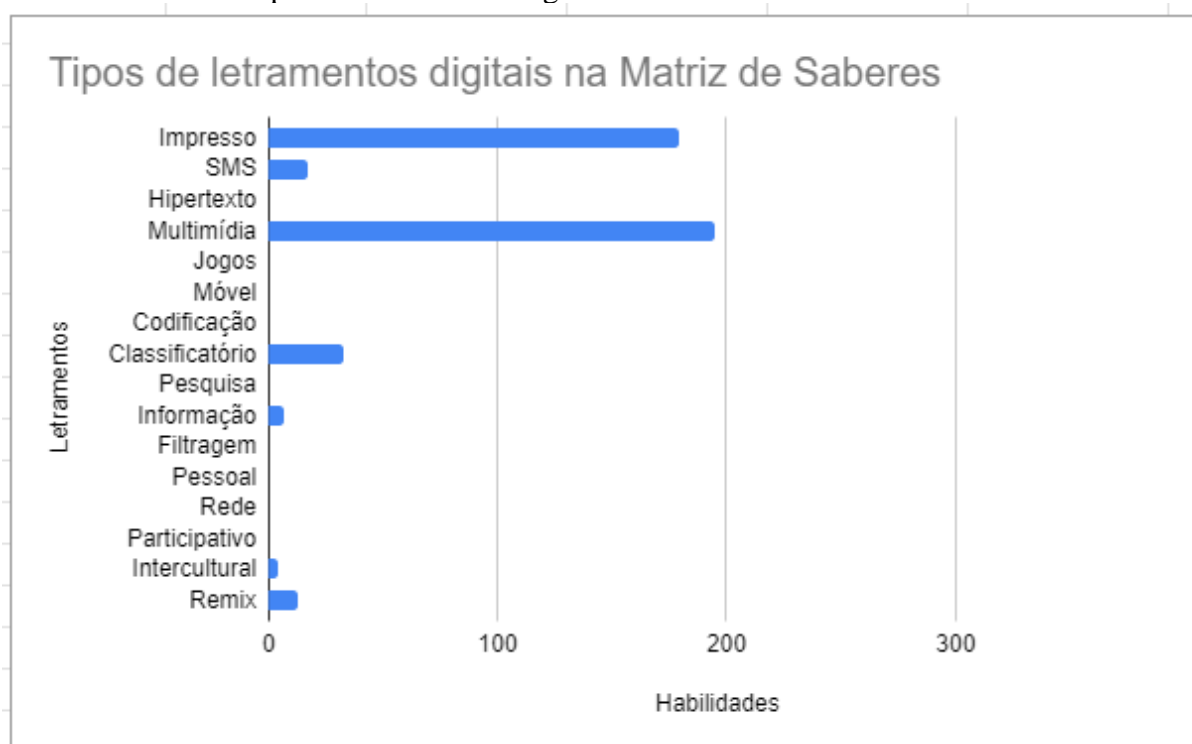
mediante o aparecimento de palavras ou expressões que demarcassem algum vínculo com os letramentos sugeridos pelos autores. Com isso, foram constatadas três situações em que foi possível estabelecer essas relações: quando aparecia i) o termo multissemiótico; ii) o exemplo de gêneros nativos digitais; e iii) a própria habilidade sinalizava para um tema referente à cultura digital. Vale ressaltar que esses letramentos se interconectam e podem coexistir em uma mesma habilidade, como ocorre no Saber 09 (reconhecer gêneros discursivos) em:

S09.H06 Reconhecer gêneros simples que materializam textos não verbais ou **multissemióticos** de grande circulação social, de qualquer sequência discursiva predominante (ex.: placa, fotografia convencional, emoticon, email, fotolegenda, cardápio, mensagem de **WhatsApp/Messenger, direct**, meme, anúncio ou campanha publicitária, rótulo, embalagem, catálogo, panfleto etc.). (Ceará, 2020, p. 17, grifo nosso).

A habilidade marca tanto a presença de textos multissemióticos como exemplos de gêneros que circulam digitalmente (WhatsApp/Messenger, direct e meme).

Feitas essas considerações, o Gráfico 02 sintetiza os achados que dão início às discussões a seguir:

Gráfico 02 - Tipos de letramentos digitais na Matriz de Saberes



Fonte: Elaboração própria com base em Dudeney, Hockly e Pegrum (2016)

Em todos os Saberes há a delimitação de textos multissemióticos que podem contemplar textos que circulam na internet. A esse respeito, percebe-se uma categorização frequente feita entre linguagem verbal, não verbal e multissemiótica, funcionando como sequência de dificuldades para estes dois últimos. Por exemplo, localizar uma informação explícita é uma ação que pode ser mais complexa se o aluno fizer isso a partir do texto não verbal ou multissemiótico, segundo a Matriz.

As habilidades S05.H03 e o S05.H04 (Ceará, 2020, p. 10), presentes na Imagem 05 (seção 3.2.2), solicitam ao aluno a identificação do tema ou do assunto central. A distinção entre as duas reside no fato de a primeira ser considerada mais fácil por se tratar de textos verbais, enquanto a H04 seria mais difícil por ser um texto não verbal ou multissemiótico. Esse posicionamento parece dialogar com os achados da pesquisa de Matias (2010), que constatou que a interpretação de charges é facilitada à medida que possuem mais texto verbal, pois o leitor se apoia nas pistas dadas pelo elemento verbal para compreender o contexto das charges. No entanto, essa percepção se estende na Matriz a todo texto não verbal e multissemiótico de qualquer gênero.

A delimitação de textos multissemióticos na Matriz parece dialogar com a percepção de Rutiquewiski *et al.* (2020) sobre como a incorporação do semiótico sinaliza para uma importante demarcação de que não existe apenas a linguagem de textos e reforça a interação do sistema linguístico com outros sistemas. Apesar de não ser uma informação explícita fornecida pela Matriz, a multissemiose aparece como um primeiro canal de aproximação com os letramentos digitais. É bastante válida essa visibilidade ao texto multissemiótico em uma matriz avaliativa, pois, como aponta Ribeiro (2021, p. 14):

A ideia é que o empoderamento semiótico de cidadãs e cidadãos passe também, necessariamente, pela mobilização de muitas linguagens, modos semióticos e recursos tecnológicos, mas no sentido da emancipação e da cidadania, e não no da restrição e do empobrecimento intelectual.

Infere-se, por exemplo, que a partir da habilidade S04.H06 (identificar características psicológicas ou estados emocionais de seres retratados, em textos não verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros simples de qualquer sequência discursiva, exceto os predominantemente narrativos) (Ceará, 2020, p. 8), é possível abordar itens que exploram o sentido de *emojis* em textos (ver seção 4.3), entre outros elementos típicos de ambientes digitais. Sendo assim, ao demarcar que determinada habilidade deve tratar de textos multissemióticos,

é possível relacioná-la aos **letramentos multimidiáticos**. Esse letramento apareceu 195 vezes, sendo o letramento digital mais recorrente da Matriz.

O **letramento SMS**, que aparece 17 vezes na Matriz, pode ser visualizado no Saber 23 (Identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor), a partir das habilidades:

S23.H04 (Reconhecer marcas linguísticas que evidenciam o uso da **linguagem coloquial/informal/popular** pelo locutor e/ou interlocutor em **textos multissemióticos** de qualquer sequência discursiva predominante) (Ceará, 2020, p. 48, grifo nosso).

S23.H11 (Reconhecer intenções do locutor e/ou interlocutor pelo uso de **estrangeirismo ou neologismo em textos multissemióticos** de qualquer sequência discursiva predominante). (Ceará, 2020, p. 48, grifo nosso).

O letramento em SMS pode ser identificado na Matriz ao ser solicitado o reconhecimento de marcas linguísticas que evidenciam a linguagem coloquial/informal/popular, bem como o uso de estrangeirismos e neologismos, uma vez que cria uma oportunidade de abranger expressões típicas do chamado “internetês”. Rojo (2009) lembra que um dos traços da linguagem tipicamente usada na internet são as abreviações, a ausência de acentuação, simulando a língua oral com recorrente aparição de gírias.

Em outros momentos, como no Saber 03 (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão), também é verificada uma abertura para trabalhar o letramento em SMS quando é solicitada a inferência do sentido de gírias, estrangeirismos e neologismos em textos multissemióticos.

Existem duas habilidades que merecem destaque por requererem do aluno a inferência, através do texto, do fenômeno das *fake news*. São elas pertencentes ao Saber 06 (Distinguir fato de opinião relativa ao fato) com as habilidades S06.H23 (Identificar fatos fictícios ou *fake news* em textos verbais ou multissemióticos de qualquer sequência discursiva predominante) e S06.H24 (Identificar opiniões do enunciador por meio de comentários interventivos, sobre fatos fictícios em textos ficcionais ou em *fake news*) (Ceará, 2020, p. 13).

Os apontamentos feitos na seção 4.1.1 sobre a BNCC também se aplicam para a Matriz, haja vista que os dois documentos trazem à tona a discussão sobre as notícias falsas que circulam nas redes. As contribuições bakhtinianas ajudam a compreender esse fenômeno contemporâneo, uma vez que ele implica uma construção discursiva e ideológica pré-determinada daqueles que a produzem. De maneira responsiva, aqueles que recebem as *fake news* interagem com esses enunciados encontrando espaço para julgar, (re)agir e identificar-se.

Essas informações parecem irrefutáveis para muitos, pois passam a ser amplamente compartilhadas na rede e é nesse movimento que as minorias são atingidas com o apoio da construção sociodiscursiva das práticas hegemônicas da modernidade (Freitas, Miranda, 2023). Nota-se, nesse contexto, um espaço para discutir questões pertinentes ao **letramento crítico em informação** de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), que podem ser encontrados em sete habilidades ao longo da Matriz.

Ainda no foco em informação, o **letramento classificatório** também pode ser mensurado a partir do que descreve a Matriz.

S01.H09 Localizar **informações explícitas** em textos não verbais ou **multissemióticos** pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social de qualquer sequência discursiva predominante (ex.: placa, fotografia convencional, emoticon, e-mail, fotolegenda, cardápio, mensagem de WhatsApp/Messenger, direct, meme, anúncio ou campanha publicitária, rótulo, embalagem, catálogo, panfleto etc.). (Ceará, 2020, p 1, grifo nosso).

Percebe-se que localizar informações explícitas é uma habilidade bastante abrangente, que pode abrir espaço para o trabalho docente com os letramentos em informação. O uso de *prints* de redes sociais que possuam *hashtags*, por exemplo, pode ser explorado nos testes ao solicitar dos estudantes que interpretem a folksonomia que compõe o todo do texto.

Como dito, a Matriz de Saberes classifica os gêneros como primários e como secundários. São exemplos de gêneros primários (chamados no documento analisado de simples) as placas, as fotografias convencionais, os *e-mails*, as fotolegendas, os cardápios, as mensagens de WhatsApp/Messenger, os *directs*, os memes, os anúncios ou campanhas publicitárias, os rótulos, as embalagens, os catálogos e os panfletos. Já os gêneros secundários (ou complexos) são representados por pintura, xilogravura, tirinha, charge, cartum, história em quadrinhos, fotografia artística, gráfico, infográfico e poema concretista. Essa lista não constitui uma indicação finita dos tipos de gêneros que podem aparecer nas avaliações, mas parecem contribuir para a compreensão de toda a comunidade escolar do que pode ser requisitado nos testes.

Dito isso, o reconhecimento do meme, que teve uma recorrência de treze vezes na Matriz, suscita a mobilização de outro letramento, o **remix**, pois ele faz:

ressignificações de outros textos bastante conhecidos e famosos, são construídos numa lógica de apropriação insurgente, rebelde, sarcástica e/ou cínica, para criticar e fazer pensar, mesmo que soem superficiais e mesmo insensíveis para algumas pessoas. Em sua maioria, são apropriações e releituras humorísticas e inteligentes de obras de arte tão conhecidas que podemos dizer populares. (Ribeiro, 2021, p. 141).

O remix já faz parte de uma cultura de hibridização das várias redes e circulam amplamente na sociedade. Essa realidade reforça como os letramentos estão fundamentados no exercício da prática social que se realiza por meio da vivência, da contextualização e da interação, como bem lembra Street (2013).

O **letramento intercultural**, que requer a habilidade de interpretar documentos e artefatos de contextos culturais diversificados, também encontra interlocução com a Matriz ao descrever habilidades que solicitam do estudante:

S12.H10 Reconhecer ideias e opiniões diferentes na comparação entre textos não verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros diferentes, simples e/ou de grande circulação social, de qualquer sequência discursiva predominante (ex.: placa, fotografia convencional, emoticon, e-mail, fotolegenda, cardápio, mensagem de WhatsApp/Messenger, direct, meme, anúncio ou campanha publicitária, rótulo, embalagem, catálogo, panfleto etc.). (Ceará, 2020, p. 12).

É possível fazer uma associação com a interculturalidade mediante uma interpretação de ideias e opiniões que representam culturas diversas em ambientes digitais por meio da comparação entre textos. Esse é mais um caso de letramento cuja associação mais direta com o digital fica a cargo do termo “multissemióticos” e relacioná-lo ao letramento intercultural, por sua vez, depende da interpretação que pode ser dada à habilidade, não havendo uma representatividade mais explícita.

O **letramento impresso *on-line***, por seu turno, tem uma versatilidade para atender tanto textos impressos, quanto os digitais. Entretanto, como aqui se trata de uma investigação acerca de letramentos digitais, as vezes em que eles aparecem desassociados da classificação de multissemióticos não foram contabilizadas, justamente por não haver referências explícitas ao que está sendo investigado nesta pesquisa. Mesmo com essa restrição, o letramento impresso *on-line* tem o segundo maior número de habilidades da Matriz, aparecendo 179 vezes, reforçando a priorização de habilidades de leitura mais tradicionais.

Diferentemente do que foi encontrado na BNCC, na Matriz de Saberes, percebe-se que, na expressiva maioria das habilidades, não há uma correlação direta com o proposto por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016). Em suma, ficam reveladas as relações com os letramentos digitais, como demonstrado ao longo dos exemplos anteriores, apenas quanto ao letramento impresso, *on-line*, remix, intercultural, classificatório, SMS e multimídia. Eles podem, portanto, ser explorados na Avaliação Diagnóstica, ainda que sejam contemplados indiretamente. Outros letramentos, por sua vez, parecem não ter qualquer espaço para ser trabalhado dentro desse modelo de avaliação, como o hipertextual, codificação, jogo, móvel, pesquisa, filtragem,

pessoal, em rede e participativo, pois, para eles serem aferidos, seria necessária uma plataforma mais interativa que pudesse articular esses conhecimentos.

Em contrapartida, as habilidades da BNCC revelam frequentes conexões com diversos tipos de letramentos digitais, em alguns momentos mais explicitamente e, em outros, implicitamente, ao passo que a Matriz de Saberes não os aborda claramente, o que permite concluir que são baixas as expectativas para um teste de Língua Portuguesa que contemple os letramentos digitais, apesar de ser aplicado em ambiente digital e entendidos como práticas sociais interligadas às instruções políticas, sociais e culturais que circundam as tecnologias (Lima, 2013; Xavier, 2004; Buzato, 2006; Coscarelli e Ribeiro, 2019).

A presença constante de expressões, como *multissemiose*, ou ainda *multimodalidade*, pode dar a entender que as várias modalidades presentes nos gêneros bastariam para qualificar a BNCC, ou até mesmo a Matriz de Saberes, como suficientes para o tratamento das linguagens. Percebe-se que, apesar de ser sim um avanço na história da educação brasileira haver um documento oficial que considera a cultura digital, suas práticas particulares de leitura e de escrita, seus ambientes próprios, seus gêneros e suas formas específicas de interação e interlocução (Rangel, 2020), ainda há uma alta disparidade entre o quantitativo de habilidades da modalidade verbal impressa das demais.

Vale lembrar de um importante posicionamento de Geraldi (2015, 2020) sobre a alta complexidade em torno da BNCC quanto a algumas habilidades, a exemplo da produção de filmes. Partindo do pressuposto que são filmes e não simples filmagens, o autor questiona a viabilidade de realizar tal atividade na área de linguagens, tanto do ponto de vista estrutural, quanto da formação dos professores que, especificamente no Ensino Médio, devem estar preparados para lidar com novos (multi)letramentos, que são atualizados constantemente na sociedade.

Essa percepção sobre o currículo suscita outros questionamentos: como as avaliações vão se adequar a essa alta expectativa da BNCC tal como ocorreu com os Parâmetros Curriculares Nacionais na década de 90? Será que mesmo com a BNCC ainda haverá uma priorização de habilidades que abordem o texto escrito mais tradicional? O quanto as multissemioses terão papel central na aferição do conhecimento dos estudantes? Levando mais adiante esses questionamentos, como seria possível aferir os conhecimentos dos estudantes mediante a Web 3.0 com vistas à mídia interativa? Quando os sistemas de aprendizagem inteligentes poderão efetivamente estar a serviço da educação? (Rojo; Moura, 2019).

Muitos obstáculos ainda existem e persistem, sobretudo quando se trata das escolas públicas, para o que a BNCC preconiza quanto aos letramentos digitais, mais amplamente falando, quanto aos multiletramentos. Cabe, dessa forma, destacar o papel das políticas públicas na educação, que, atualmente, têm como base de repasse de verbas as avaliações externas para detectar quais são as dificuldades dos estudantes, mas como detectar dificuldades quanto aos letramentos digitais se eles não estão sendo aferidos?

Nesse contexto, as políticas públicas da educação deveriam desempenhar um papel crucial para promover a inclusão digital e garantir que os indivíduos tenham habilidades e recursos necessários para se adaptar e participar plenamente da sociedade da informação. No entanto, os desafios persistem, especialmente no que diz respeito à infraestrutura, formação de professores e desenvolvimento de conteúdos adequados à contemporaneidade. O sucesso dessas políticas depende não apenas da sua implementação, mas também de uma abordagem participativa e adaptativa, que leve em consideração as necessidades específicas das comunidades atendidas.

A partir dessas reflexões, o Quadro 07 sintetiza a relação entre BNCC e Matriz de Saberes com relação aos letramentos digitais, conforme Dudeney, Hockly e Pegrum (2016).

Quadro 07 - Cotejamento de habilidades entre BNCC e Matriz de Saberes

Letramentos digitais	BNCC	Matriz de Saberes
Impresso digital	x	x
SMS	x	x
Hipertexto	x	
Multimídia	x	x
Jogos	x	
Móvel	x	
Codificação		
Classificatório	x	x
Pesquisa	x	
Informação	x	x
Filtragem	x	
Pessoal	x	
Rede	x	
Participativo	x	
Intercultural	x	
Remix	x	x

Fonte:Elaboração própria.

Com o Quadro 07, fica evidente que alguns letramentos podem ser encontrados na matriz avaliativa em consonância com a indicação curricular nacional. Qualitativamente falando, fica claro que, apesar dessas conexões, a capilaridade da Matriz de Saberes, para o trabalho com letramentos, é diminuta, talvez pela própria natureza do teste que reverbera no documento, ou seja, um teste de múltipla escolha que reflete matrizes avaliativas em leitura da década de 90. Do ponto de vista de uma iniciativa que visa focar em habilidades de leitura mais tradicionais, a Matriz de Saberes parece cumprir seu objetivo. A questão levantada neste trabalho vai além do julgamento dentro da dicotomia boa ou ruim para o ensino, mas transcende ao levantar questionamentos que suscitam reflexões de como a avaliação poderia contribuir para aferir os conhecimentos pertinentes aos letramentos digitais e, através de sua representatividade no incentivo às políticas públicas, colocá-los em evidência no cotidiano escolar.

Nesse sentido, compreende-se melhor as relações entre habilidades avaliativas ao investigar tanto o ambiente *on-line*, no qual as AvD podem ocorrer, quanto os itens abordados nos testes, sendo esses, portanto, os próximos passos desta investigação. Dito isso, espera-se que o diálogo aqui proposto possa colaborar com as discussões acerca das práticas realizadas em sala de aula e o quanto elas coadunam com a ampliação do repertório dos estudantes no que diz respeito aos letramentos digitais.

4.2 Avaliação Diagnóstica de Língua Portuguesa

Esta seção está subdividida em dois tópicos. No primeiro, as contribuições de Dias e Novais (2009), Marcuschi (2001), Pinheiro (2018), Silva (2016) e Gomes (2017) são convocadas para subsidiar a análise do ambiente do SISEDU como um ambiente *on-line*, onde acontecem as provas da Avaliação Diagnóstica. No segundo momento, o teste de Língua Portuguesa se torna o objeto de análise para entender em que medida a avaliação adotada para o Ensino Médio contribui com os letramentos digitais preconizados pelos estudos de letramento e pela BNCC à luz de Freitas (2018), Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) e Coscarelli e Novais (2010).

4.2.1 O ambiente virtual do SISEDU

Como dito anteriormente, o SISEDU é um ambiente onde os estudantes realizam provas diagnósticas elaboradas para todo o Ensino Médio da rede estadual. Esta seção é pautada na análise desse ambiente para debater quais letramentos digitais podem estar envolvidos nele.

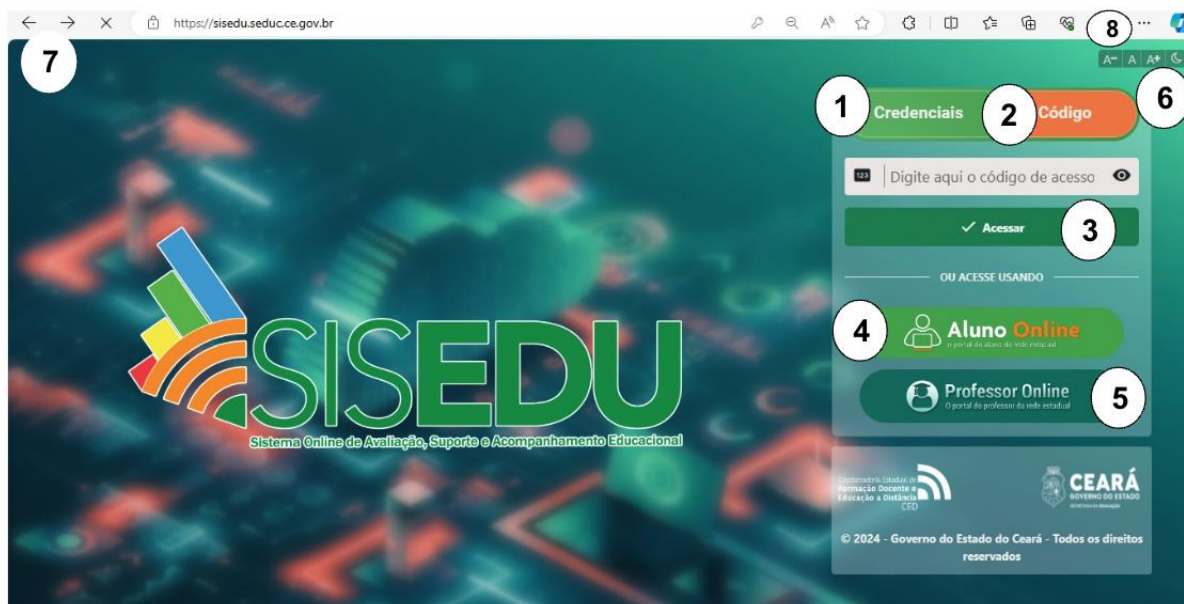
De início, a Imagem 09 mostra a primeira tela que o estudante vê para ter acesso ao teste. Sabe-se que, antes de chegar nas capturas de telas que seguem, os estudantes têm acesso a um conjunto de outros momentos que precedem a prova em si. Conforme Dias e Novais (2009), algumas habilidades de letramentos digitais se relacionam com os primeiros contatos com um computador. Assim, reconhecer a tela e suas informações iniciais (relógio, botão de iniciar, entre outros), identificar programas através de seus ícones (aqui se situam os navegadores usados para acessar a internet e realizar o teste, por exemplo), bem como utilizar elementos de interação, como mouse e teclado, são habilidades mais basilares na proposta dos autores. Além dessas três habilidades, os estudantes podem deparar com a necessidade de perceber certos processos pontuais sinalizados pelo computador, tais como um travamento da máquina, internet lenta, caixas de diálogo que aparecem na tela, entre outras situações que, apesar de não estarem representadas neste escopo, sabe-se que podem aparecer em dadas situações e, caso o estudante não possua qualquer letramento na área, inviabilizaria a realização do teste.

Existem duas formas de acessar o teste. A primeira delas é acessando pelo Aluno *Online* (4), recurso da rede estadual que disponibiliza para os estudantes os boletins, a agenda de sala de aula e os *links* de acesso a outras plataformas, como o Banco de Questões, servindo como um sistema integrativo com várias funcionalidades. Sendo assim, o aluno entra com o número de sua matrícula e, ao acessar, é redirecionado ao SISEDU para a liberação do teste³⁴.

A segunda forma é inserindo diretamente o código de acesso (2) disponibilizado pelo próprio SISEDU através do perfil do professor ou gestor, sendo que, para cada aluno, há um código de acesso. Feito isso, o estudante deve clicar no botão Acessar (3).

Imagem 09 - Interface do SISEDU

³⁴ Essas informações de acesso ao teste foram retiradas dos tutoriais do SISEDU disponibilizados nos links: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/tutoriais-sisedu-2024/> e <https://www.ced.seduc.ce.gov.br> Acesso em: 06 Jul. 2023.



Fonte: SISEDU

Como dito, o professor também tem acesso ao SISEDU para acompanhamento dos resultados de seus alunos na Avaliação Diagnóstica. O seu acesso também pode acontecer via *Professor Online* (5), principal ferramenta que alimenta o *Aluno Online*, com a inserção de notas, listas de presença, atividades, agendas, entre outros, realizando funções de um diário *online*.

Para que navegue até chegar ao teste, o estudante precisa entender que outros ícones e imagens presentes na Imagem 09 pouco contribuem para o seu acesso. Por exemplo, o nome em destaque SISEDU não o levará ao que ele deseja, pois ele não tem uma função interativa, além de outros símbolos, como o do Governo do Estado. Os símbolos A+, A e A- (6), que servem para a ampliação ou a diminuição da fonte das letras, adaptam a tela para a navegação do usuário no *site*, mas não são determinantes para a realização do teste. Assim, não são somente recursos próprios da página do SISEDU que requerem do aluno um letramento básico para entender qual caminho seguir para chegar ao teste. A barra de ferramentas, que sofre variação de acordo com o sistema operacional que está sendo utilizado no computador, também compõe o todo comunicativo do que o estudante vê, sendo esta uma habilidade prevista por Dias e Novais (2009, p.12) como “Reconhecer a barra de status dos diferentes programas”.

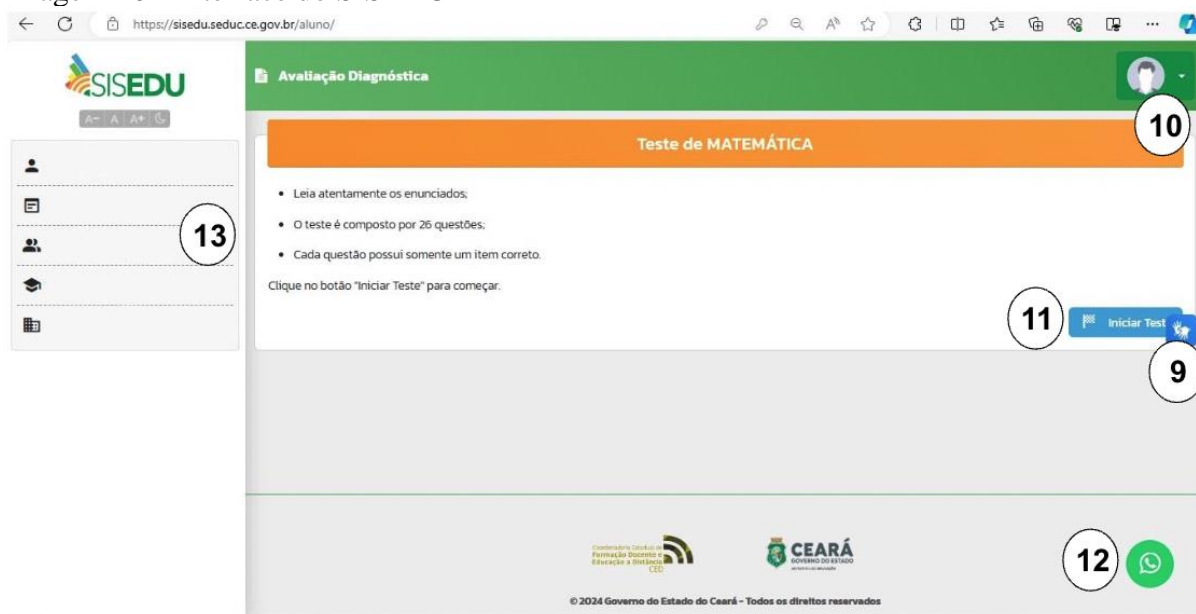
A tela dispõe de recursos para aprimorar a navegação e solicita do estudante que reconheça padrões de ambientes virtuais. Um exemplo disso são as setas de navegação para avançar ou voltar nas páginas já visitadas (7). Em alguns momentos, os estudantes vão ter acesso a certos ícones, como acessar o modo de leitura noturno, mas, a depender de onde ele

navegue, símbolos semelhantes aparecerão ou não estarão visíveis, requerendo deles que saibam, por exemplo, que podem recorrer às configurações da página, geralmente disponíveis em (8).

A habilidade “Analisar a estrutura dos menus e localizar um comando” (Dias; Novais, 2009, p. 13) requer do estudante a compreensão do menu disposto na tela a partir de sua organização, logo, quando ele depara com o ícone de três pontos em (8), é necessário analisar a disposição dos elementos da interface e compreender que ela faz parte de um menu que não diz respeito ao teste em si. Ali, o estudante não encontrará informações da prova, mas das configurações da página como um todo, tal como exemplos de histórico, de listas de favoritos, de ajuda, entre outras opções.

No campo de buscar e organizar informações em ambiente digital, Dias e Novais (2009, p. 14) pontuam que é necessário também que o estudante reconheça “A forma de nomeação de sites e páginas na internet.”, portanto, para se chegar ao site do SISEDU, o estudante também precisa conhecer a lista de buscas e selecionar a página que ele quer entrar a partir dos elementos que compõem o *link* de acesso.

Imagem 10 - Interface do SISEDU



Fonte: SISEDU

Na Imagem 10, vê-se a primeira tela ao entrar no sistema SISEDU. Uma importante contribuição quando se usa as tecnologias a favor da educação consiste em poder adaptar algumas funcionalidades às necessidades diversas das pessoas. Assim, em (9), os alunos têm

disponível o recurso de acessibilidade com o auxílio da leitura do teste em Libras³⁵. Na barra lateral, algumas informações do estudante são fornecidas, como nome, código do aluno no sistema, série, nome da escola e a qual regional do Ceará a escola pertence.

Ao navegar, o estudante é instigado a julgar se sua ação foi realizada de maneira eficaz conforme o que ele desejava fazer, sendo essa, portanto, mais uma habilidade prevista na Matriz de Letramento Digital de Dias e Novais (2009). Os autores reforçam que a habilidade prevê “Julgar se a rotina de comandos realizada foi a mais rápida ou se existe uma outra forma menos longa para se realizar a ação. Identificar rotinas repetitivas e buscar meios de agilizar uma ação” (Dias; Novais, 2009, p. 13). Sobre este aspecto, é válido ressaltar que o SISEDU não disponibiliza muitos caminhos a serem percorridos pelos estudantes dentro de seu sistema. Lemke (2010, p. 472) lembra que em hipertextos

Somos agentes livres que podem encontrar mais sobre um assunto que os autores sintetizaram, ou encontrar interpretações alternativas que eles não mencionaram (ou com a qual concordam ou até mesmo consideram moral ou científico).

Podemos mudar o assunto para adequá-lo ao nosso juízo de relevância, para nossos próprios interesses e planos e podemos retornar mais tarde para um desenvolvimento padrão baseado no livro texto. Podemos aprender como se tivéssemos acesso a todos estes textos e como se tivéssemos um especialista que pudesse nos indicar a maioria das referências entre tais textos. Temos agora de aprender a realizar formas mais complexas de julgamento e ganhamos muita prática fazendo isso.

Essas formas complexas de julgamento não são encontradas no SISEDU.

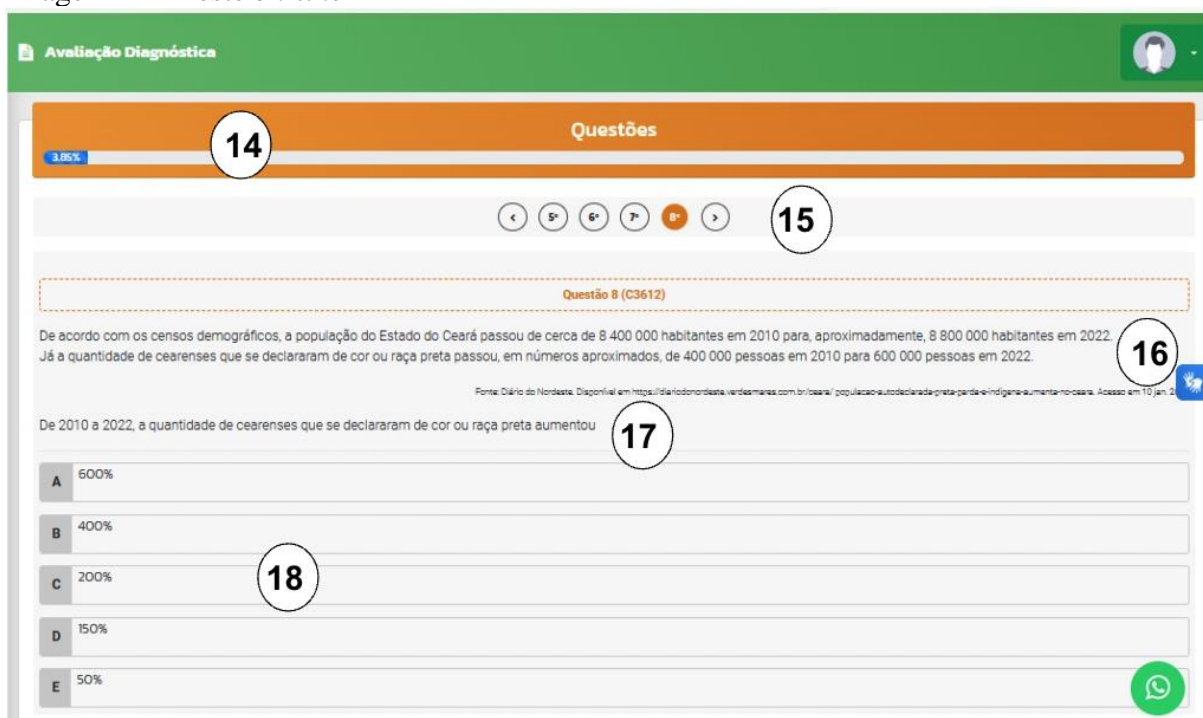
Em (10), o aluno tem a possibilidade de sair do sistema. Na tela central, apresentam-se algumas orientações para a realização do teste, que só é iniciado quando o estudante clica em (11). A qualquer momento o estudante também pode recorrer ao suporte do sistema clicando em (12) para tratar de eventuais problemas técnicos. Percebe-se, tal como aponta Marcuschi (2001), que há uma leitura não linear muito incipiente, posto que do site só é possível enveredar para outro espaço via suporte (12), logo não há ilimitados percursos pelos quais os estudantes possam percorrer. Pelo contrário, há uma estrutura fixa a ser navegada pré-determinada pelo programador. Ainda que esse julgamento descrito por Dias e Novais (2009) seja incipiente, no

³⁵ Essa tecnologia chamada Suíte VLibras é disponibilizada pelo Governo Federal para promover mais acessibilidade aos surdos por meio de texto, áudio e vídeo. Ao selecionar o botão (9), aparece uma janela sobreposta à tela principal com um avatar que auxilia o aluno na leitura do texto. É válido ressaltar que o VLibras não substitui o intérprete humano, pois ele é um recurso de apoio ao estudante que necessita de auxílio para a realização e acesso ao teste. Muitos desdobramentos podem ser feitos a partir dessa ferramenta que corroboram com os estudos de letramentos e com a língua de sinais, porém esse não é o intuito desta pesquisa. Além disso, como as capturas de tela foram feitas mediante a realização de um teste por um aluno que não necessitava desse auxílio, optou-se por não explorar esse recurso, por esse motivo não foi registrada nenhuma tela que demonstrasse a funcionalidade da tecnologia do VLibras. Informações disponíveis em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acessibilidade-e-usuario/vlibras>. Acesso em: 13 Jul. 2023.

ambiente do SISEDU também é necessário que o estudante faça uma apreciação e opte por clicar em um ícone e não outro para a realização do teste.

Por esse motivo, poucas habilidades do grupo de contato em **ler hipertexto digital** são percebidas no SISEDU e no grupo da compreensão e da análise não se verificam habilidades que possam ser requisitadas, já que não são vistas tantas camadas hipertextuais a serem navegadas e, por conseguinte, hierarquizadas, inferidas, diferenciadas ou avaliadas como propõem Dias e Novais (2009).

Imagem 11 - Teste *on-line*

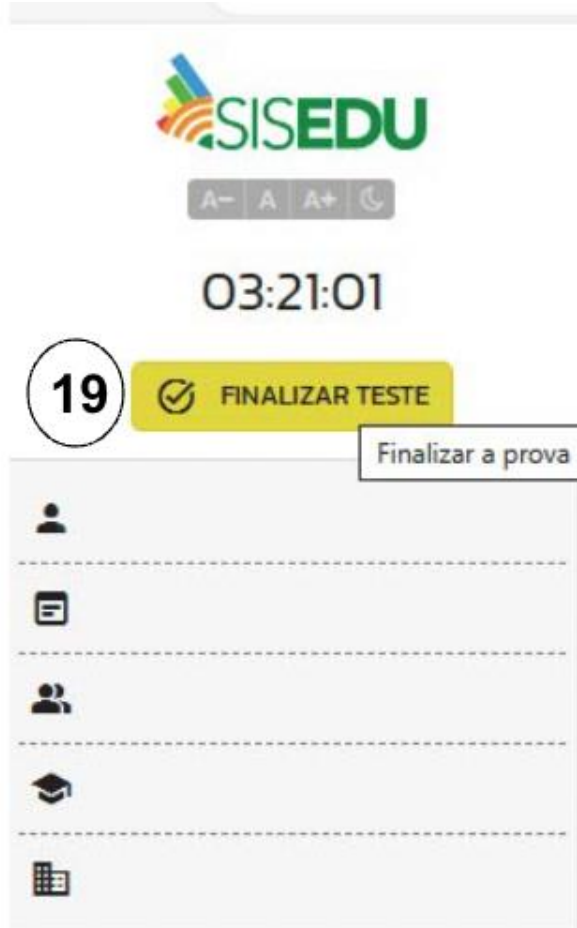


Fonte: SISEDU

Ao iniciar a prova, o estudante se depara com uma barra de rolagem que indica o quanto ainda falta de questões para finalizar o teste (14) e a sequência das questões a que ele está submetido em (15), o que permite que ele percorra a prova e selecione o item que desejar, podendo transitar livremente entre eles através dessa barra. Em (16) o estudante vê o texto, sobretudo nos casos do teste de Língua Portuguesa que sempre vem com um suporte de texto, como será demonstrado na seção 4.2.2. Logo abaixo (17), tem o comando do item seguido das alternativas (18). Ao clicar na que considera a correta, o sistema passa automaticamente para o item subsequente.

Dias e Novais (2009) destacam a habilidade de “Inferir botões e comandos padronizados pela interface.” que requer do estudante a compreensão da relação entre a imagem dos ícones/botões e suas funções, levando ainda em consideração a sua localização na tela e a proximidade com outros comandos. Na prática, quando em (16), o ícone do VLibras aparece ao lado de um texto, infere-se que a leitura em libras acontecerá para aquele texto do qual o ícone está próximo. Além disso, a sequência de outros números presentes em (15), articulados com os símbolos \gt e \lt , garantem a construção do sentido de que ali é possível passar as questões para frente ou para trás.

Imagem 12 - Finalização do teste



Fonte: SISEDU

Ao responder à última questão, o sistema direciona o estudante para a tela de finalização do teste (19), informando o tempo gasto na sua realização e, mais uma vez, mostra as informações principais do estudante.

É possível constatar, a partir desta análise, que poucas habilidades previstas na Matriz de Letramento Digital de Dias e Novais (2009) são requisitadas para o acesso e uso do SISEDU. Muitas delas, inclusive, são mobilizadas para chegar ao site do que propriamente para a realização do teste. O quadro a seguir mostra um resumo das habilidades relacionadas à matriz que puderam ser percebidas nesta análise.

Quadro 08 - Resumo da Matriz de letramentos digitais de Dias e Novais (2009)

Utilizar diferentes interfaces	
Contato	1CT1, 1CT2, 1CT3 e 1CT5
Compreensão	1CO1 e 1CO2
Análise	1AN1 e 1AN5
Buscar e organizar informações em ambiente digital	
Contato	2CT3
Compreensão	Nenhuma habilidade relacionada.
Análise	
Ler hipertexto digital	
Contato	3CT1, 3CT3, 3CT4 e 3CT5
Compreensão	Nenhuma habilidade relacionada.
Análise	

Fonte: Elaboração própria

Dito isso, entende-se que o uso de plataformas como o SISEDU apenas reproduz o que já é realizado em um teste impresso. Pinheiro (2018), Silva (2016) e Gomes (2017) afirmam, em suas pesquisas, que replicar atividades que poderiam ser feitas no papel para o ambiente digital não explora todo o potencial que as ferramentas digitais oferecem para os letramentos digitais, pois eles vão além do simples uso de tecnologia como um acessório para o ensino de práticas de linguagem; trata-se de reconhecer o ambiente digital como um espaço rico para desenvolver uma compreensão mais profunda das dinâmicas de comunicação e interação *on-line*.

O SISEDU, como um caminho para coletar dados relevantes sobre a aprendizagem em leitura e, com isso, possibilitar aos professores e gestores (re)planejar as estratégias de ensino, parece bastante relevante, sobretudo devido à celeridade em fornecer tais insumos para as tomadas de decisão (Lima, 2012). Entretanto, como vem sendo discutido nesta investigação, ainda há a necessidade de atualizar também o próprio conceito de letramento para dentro do escopo de análise das avaliações, a fim de dar visibilidade a habilidades mais conectadas com a realidade digital, de forma a não relegar aos letramentos digitais o lugar de uso dos recursos

tecnológicos e digitais, mas sim da própria maneira de ler hipermidiaticamente. Afinal, a própria BNCC abre portas para essas discussões. Ainda assim, é válido questionar: o que ou o quanto ainda falta para a avaliação em Língua Portuguesa adotar percepções teórico-metodológicas que corroborem com a Base?

Essas reflexões são apontadas, pois as instituições de ensino podem, de fato, incorporar ferramentas digitais como o SISEDU em suas atividades pedagógicas, mas é crucial que essas propostas não se limitem a uma simples transposição do material impresso para o virtual. É necessário compreender que a integração da tecnologia nas sociedades transformou fundamentalmente as formas como a humanidade se comunica, interage e acessa informações. Portanto, é essencial que as práticas pedagógicas aproveitem essas mudanças para promover uma educação mais contextualizada e relevante para os estudantes. Ao criar atividades de letramentos digitais, os educadores devem considerar como as características únicas do ambiente digital podem ser exploradas para promover o desenvolvimento de habilidades críticas, como avaliação de fontes, análise de linguagem multissemiótica e compreensão de questões relacionadas à privacidade e ética *on-line*, além de outras contribuições que podem ser atribuídas aos letramentos digitais. Ao fazer isso, as instituições de ensino podem garantir que estão preparando os estudantes para serem participantes informados e responsáveis em um mundo cada vez mais digital.

Compreendida essa etapa de realização virtual do teste, no próximo tópico, será investigado o seu conteúdo, a fim de verificar possíveis contribuições para os letramentos digitais.

4.2.2 O teste de Língua Portuguesa

O conteúdo dos testes também foi investigado, tanto do ponto de vista dos textos abordados quanto das habilidades da Matriz de Saberes cobradas, e percebeu-se, então, três traços da Avaliação Diagnóstica de Língua Portuguesa que se aproximariam aos trabalhos com letramentos digitais: **o gênero, a análise de aspectos específicos de ambientes digitais e a temática do texto**. Em meio à análise, são sugeridas formas de adaptar os itens para explorar letramentos digitais, mesmo que em uma versão sem uso das tecnologias em si. Ainda que a princípio seja voltado para um teste de Língua Portuguesa, o desenvolvimento das atividades deve extrapolar os espaços avaliativos e adentrar o cotidiano escolar.

A adaptação de atividades pode ser uma alternativa para abordar os letramentos digitais enquanto não há transformações reais na educação que viabilizem o trabalho com os

multiletramentos. Sabe-se que o ideal é realizar atividades, sejam elas avaliativas ou não, em situações reais de uso dos gêneros. Especialmente quando estão em contexto digital, os gêneros se organizam de maneira particular a partir de compósitos, mais ou menos relacionados, em que a interação é atravessada por trocas tecnolinguageiras (Muniz-Lima, 2022). Mesmo diante dessa percepção, a escola precisa avançar na abordagem de gêneros nativos digitais e inseri-los em propostas pedagógicas que possam, pelo menos, ser representadas como um recorte da realidade.

Antes de aprofundar sobre os três meios de acesso aos letramentos digitais no teste, um dado chama a atenção: dos 140 textos investigados, 112 têm na indicação da fonte um *link* de acesso a uma página da internet, como mostra o exemplo a seguir.

Imagem 13 - Item 13 de 2022.2

Leia o texto a seguir.

Bença (Juliette)

Quem perguntar por mim
Diga que tô por aí
Quem perguntar por mim
Diga que tô por aqui

Agora, se foi fácil, foi não
Rapadura é doce, mas não é mole, não
Na estrada a gente pena, a gente sofre
Mas a gente ama

Não me arrependo de nada, não
Porque foi tudo de coração
Na vida a gente colhe o que planta

Quem perguntar por mim
Diga que tô por aí
Quem perguntar por mim
Diga que tô por aqui

Mas é que eu venho lá do sertão
O coco é seco demais, irmão
E o preconceito eu só engulo com farinha
Não tenho medo de escuridão
Eu sou fogueira de São João
Trago no peito a oração de mainha
Bença?

Composição: Dann Costara / Juzé. Disponível em: <http://www.lettras.mus.br/juliette/benca/>. Acesso em: 04 de mai. de 2022.

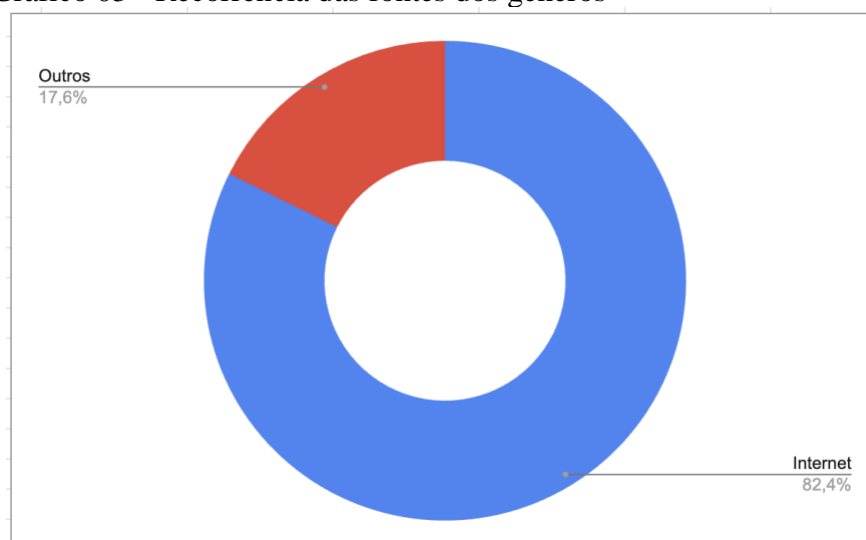
13) (C2435) O autor do texto usa a expressão “a gente pena” no trecho: “ Na estrada a gente pena, a gente sofre, mas a gente ama” para

- A) mostrar que sofreu na vida.
- B) expressar que se apaixonou na vida.
- C) mostrar que está muito cansada na vida.
- D) expressar que precisou de compaixão das outras pessoas.
- E) mostrar que se enfeitou com penas em alguns momentos de sua vida.

Fonte: SISEDU

A letra de canções é um entre tantos casos que aparecem ao longo das edições de textos com fonte da internet, havendo também o aparecimento de outros gêneros, como notícias, charges, relatos de viagem, entre outros. Percentualmente, tem-se o resultado de 82,4% de textos com fonte da internet. Outros 17,6% apresentam referências de revistas, livros ou jornais impressos, ou ainda que não apresentam qualquer referência no corpo do item.

Gráfico 03 - Recorrência das fontes dos gêneros

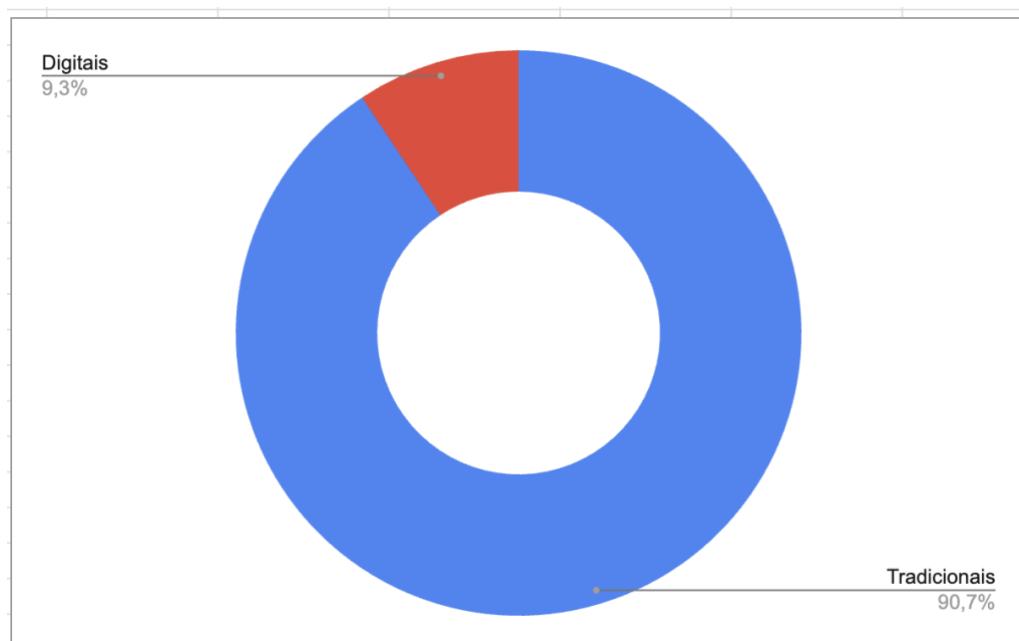


Fonte: Elaboração própria

Esses dados revelam o quanto o universo digital está presente no cotidiano das pessoas, reverberando também nas atividades escolares, a exemplo da elaboração dos próprios testes e demais materiais didáticos. Assim, ao passo que é visível a inserção das tecnologias nas mais diversas atividades humanas, a escola parece ainda não conseguir abordá-las, como letramentos, em suas atividades. Como, então, a escola está preparando seus estudantes para lidar com o sistema complexo em que a leitura está inserida?

O questionamento endossa o primeiro traço de aproximação da AvD aos letramentos digitais: **os gêneros encontrados nos testes**. Foram encontrados poucos gêneros nativos digitais, tais como: comentários e postagem de redes sociais, memes, e-mails, entre outros, aparecendo ao total de 14 vezes nos testes. O gráfico a seguir ajuda a visualizar essa comparação.

Gráfico 04 - Gêneros discursivos na AvD



Fonte: Elaboração própria

Entre esses gêneros classificados como pré-digitais estão as reportagens, as charges, os contos, entre outros, como representado na Imagem 13. Essa distinção entre os gêneros parece pertinente para a investigação a partir do ponto de vista de que se um item aborda comentários de redes sociais, certas características intrínsecas a esse compósito de gêneros que circula em contexto digital, pode ser explorado no teste, como será discutido a partir da Imagem 14. Entretanto, antes de apresentá-la, é importante pontuar que o número expressivo de gêneros tradicionais pode ser explicado pela própria natureza do teste, prezando por avaliar habilidades de leitura relacionadas às avaliações externas nacionais e estaduais, que originalmente não colocam em evidência a leitura em ambientes digitais.

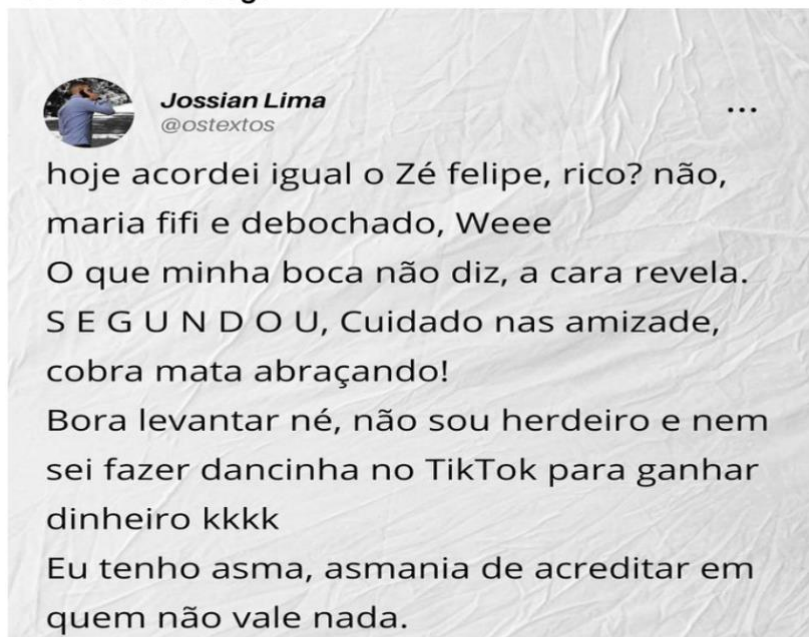
Sobre esse aspecto, é válido retomar a discussão acerca de como a avaliação pode ditar o que é ensinado nas escolas, muitas vezes em detrimento de outros conteúdos e habilidades importantes para a formação dos estudantes, como os letramentos digitais. As políticas educacionais valorizam a avaliação como meio de subsidiar o planejamento e monitoramento dos sistemas educacionais. No entanto, essa abordagem enfrenta críticas, especialmente quando associada a uma visão neoliberal que busca a padronização e mercantilização da educação (Freitas, 2018). A implementação de currículos nacionais unificados e avaliações externas pode negligenciar a diversidade social e cultural do País, comprometendo a representatividade e a qualidade do ensino. Por esse motivo, é relevante

refletir de que maneira as avaliações podem transpor essas barreiras para contribuir de maneira efetiva com o planejamento escolar, como propõe Lima (2012).

Feitas as devidas reflexões sobre as avaliações, a próxima imagem ilustra o que poderia ser a representação do compósito de gêneros citado anteriormente.

Imagem 14 - Item 26 de 2023.1

Leia o texto a seguir.



Disponível em:

https://www.instagram.com/p/CazF7imOGjE/?utm_medium=share_sheet&epik=dj0yJnU9LW1fQk5GRG5ReTZ4cWVHdzM0TVBzbzgxZUFta2RYekUmcD0wJm49dkpyczlzVkkxcTc1NFNJbnJsQU5FdyZ0PUFBQUFBR01HTkd3. Acesso em: 24/08/2022.

26) (C2772) No trecho “ O que a boca **não** diz, a cara revela”, a palavra destacada no texto tem o sentido de

- | | |
|---------------|-----------------|
| A) negação. | B) tempo. |
| C) modo. | D) intensidade. |
| E) afirmação. | |

Fonte: SISEDU

O texto da Imagem 14 aborda, quanto ao conteúdo, um texto sugerindo que o usuário passou por algum tipo de frustração e está compartilhando o que ele pensa na internet. A configuração composicional e o estilo apresentam uma postagem de rede social na qual a forma de identificação é sinalizada por um arroba (@), mas outros elementos que o representam como um texto nativo digital pertencente a um compósito de gêneros ficaram de fora do recorte

feito para o item, como curtidas, compartilhamentos e comentários, que são os meios de interagir com a publicação no Instagram. Sabe-se que o texto pertence a essa rede social através da referência fornecida indicando que o texto é oriundo de lá.

O item, por seu turno, aborda uma habilidade voltada para o sentido de uma das palavras que compõe o texto, o “não”. Esse exemplo se torna representativo para esta investigação no sentido de que existem muitos pontos que poderiam ser contemplados na intenção de verificar a compreensão do texto para além de um advérbio. Ao aparecer uma postagem de rede social, por exemplo, o que é solicitado ao estudante é uma habilidade mais convencional pertinente aos procedimentos de leitura, os quais os professores estão mais habituados a trabalhar, prevalecendo nos itens uma abordagem de um aspecto em detrimento da compreensão global do texto. O texto poderia fornecer ricas possibilidades a serem exploradas, ainda que não levasse em consideração a interação inerente ao texto ou a composição do gênero em contexto real. Afinal, discutir a relação entre os gêneros e seus respectivos ambientes de circulação é imprescindível para compreender o funcionamento dos textos (Cavalcante *et al.*, 2022).

Seria possível, por exemplo, solicitar aos estudantes a reflexão sobre o significado do arroba, o encadeamento possível de se estabelecer entre os textos que compõem esse compósito (levando-se em consideração que estaria representado na imagem um recorte completo da postagem), o uso de letras maiúsculas e minúsculas no texto nesse tipo de gênero, ou ainda outros aspectos ligados diretamente ao gênero, como por exemplo, sua função social. Além disso, é relevante fazer o estudante ponderar sobre o impacto de postagens, através da análise de elementos, como a quantidade de comentários e curtidas (suprimidos do texto). Paralelamente a isso, é imprescindível discutir, em sala de aula, questões como a exposição da vida pessoal, cultura do cancelamento, entre outras pautas pertinentes às redes sociais e que impactam na vida dos estudantes, coadunando com o que Knobel e Lankshear (2007) afirmaram sobre uma nova ética na construção dos valores, sentidos, normas e procedimentos de conduta a partir da interação entre participantes de ambientes digitais. Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) elencaram tipos de letramentos que dialogam diretamente com o item analisado, tais como os letramentos pessoais, impressos *on-line* e multimidiático.

O segundo traço abordado diz respeito à **análise de aspectos específicos de ambientes digitais**. Foi encontrada apenas uma questão que se aproximou de explorar elementos que fazem alusão aos textos em contexto digital. Isso não quer dizer que os textos e as habilidades do teste não poderiam abordar a análise desses elementos, mas é fato que não foi

priorizado, em qualquer edição investigada, trabalhar com uma perspectiva pelo menos similar de compósito de gêneros em contexto digital. Para elucidar esse segundo traço, apresenta-se o item a seguir:

Imagem 15 - Item 13, de 2022



Disponível em:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/campanhas-1/coronavirus/cartaz-digital/view>. Acesso em: 20 de nov. de 2021.

13) **(C1803)** A presença de emojis no cartaz traz uma informação

- A) principal, pois o texto fala das maneiras de se cumprimentar nas redes sociais.
- B) secundária, pois a ideia principal do texto fala sobre os avanços das redes sociais.
- C) principal, pois o texto fala que só devemos nos cumprimentar por meio de emojis a partir de agora.
- D) secundária, pois os emojis servem como reforço para a proposta de distanciamento social.
- E) secundária, pois o emoji representa o vírus circulando no momento do cumprimento.

Fonte: SISEDU

A habilidade da Matriz de Saberes associada ao item é “S07.H06 Identificar informação secundária expressa por meio de uma descrição de estados, eventos, espaços, objetos ou fenômenos em textos verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros simples de qualquer sequência discursiva predominante.” (Ceará, 2020). Vê-se que o cartaz não representa, necessariamente, um compósito de gêneros ou ainda um gênero nativo digital, mas ele utiliza uma semiose, os *emojis*, que é oriunda da internet. O item pede para que o estudante analise a função, se primária ou secundária, exercida pelo *emoji* em um cartaz a respeito dos hábitos no período pandêmico. O primeiro desafio para o estudante parece ser compreender o papel do *emoji* na composição das ideias e, posteriormente, estabelecer se ele representaria uma informação principal ou secundária. Costumeiramente, os *emojis* servem como informações complementares àquelas já postas no texto, como o que acontece em conversas de mensagem instantânea. Dessa maneira, a habilidade cobrada considera a confluência das semioses na composição do gênero. As contribuições bakhtinianas podem ser consideradas nesse contexto à medida em que os aspectos temáticos, composicionais e estilísticos devem ser considerados na construção textual.

Diante do que está sendo pontuado neste tópico, é necessário refletir sobre a metodologia adotada na grande maioria dos testes de larga escala ao cobrar uma habilidade por texto, apesar de não necessariamente corresponder ao que compete aos letramentos digitais. Ao reconhecer a leitura como um sistema complexo (Franco, 2011 e Coscarelli e Novais, 2010), entende-se a dinamicidade do fluxo das informações que se interrelacionam no ato de ler. Por esse motivo, para aferir o nível de compreensão leitora do aluno, não seria possível levar em consideração apenas a habilidade sem explorar o texto e suas multidimensionalidades. Na prática, isso significa que o texto deve ser o principal foco de análise e as habilidades devem ser escolhidas com base no que o texto solicitar. Em outras palavras, explorar o texto em suas diferentes camadas pode contribuir significativamente para compreender quais as dificuldades dos estudantes, seja em textos digitais seja em impressos.

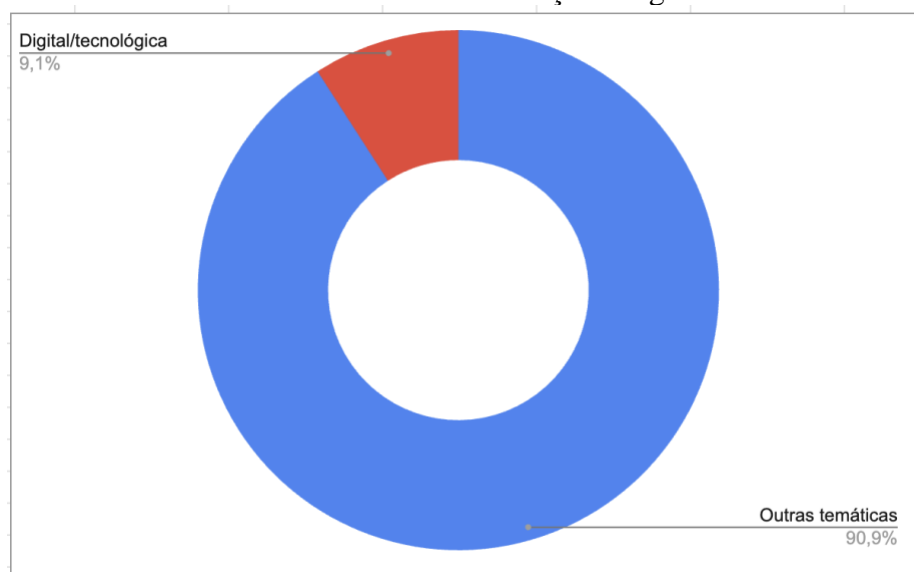
Mais uma vez, retoma-se a necessidade de considerar testes com respostas construídas, bem como a própria produção textual, como alternativas de avaliar a fim de

aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. (Brasil, 2018, p. 498).

A BNCC abre espaço para discussões dessa natureza, afinal, saber ler textos na perspectiva de um sistema complexo requer mais do que as tradicionais matrizes avaliativas sugerem. Como afirmam Coscarelli e Novais (2010), na leitura, existem outros sistemas de signos além do verbal, como os signos não verbais, que possuem elementos, estruturas e funcionamentos próprios. As autoras afirmam que “É preciso ler o texto verbal, mas é preciso também ler os elementos não verbais, o design, a diagramação, as cores, imagens, fontes, ícones, barras. É preciso muitas vezes integrar o som.” (Coscarelli e Novais, 2010, p. 36). Esses sistemas combinados resultam em novos textos que demandam abordagens específicas de leitura, que emergem da integração dinâmica de elementos.

O terceiro acesso aos letramentos digitais viabilizados pela AvD diz respeito à temática dos textos.

Gráfico 05 - Temática dos textos da Avaliação Diagnóstica



Fonte: Elaboração própria

É visto em 14 textos que o assunto principal abordado se refere à cultura digital ou ao uso das tecnologias, suscitando, mais uma vez, a relevância da temática para os estudantes, contrapondo-se a ausência de aprofundamento das discussões acerca da temática no corpo do teste.

Leia o texto abaixo.



- 1) Observando o texto “Medo de computador?” pode-se deduzir que
- A) a tecnologia subestima o homem.
 - B) a tecnologia assusta o homem.
 - C) o homem domina a tecnologia.
 - D) o homem julga-se superior à tecnologia.

Fonte: SISEDU

O texto³⁶ representa uma outra situação de como poderiam ser melhor exploradas as habilidades de leitura com questões construídas. Por exemplo, ao deparar com o texto da Imagem 16, seria possível solicitar ao estudante a exposição de sua opinião sobre a temática ou ainda o julgamento das escolhas feitas pelo autor para a composição do texto. Além disso, a temática pode ser atrativa para os estudantes, uma vez que trata da relação do homem com as tecnologias. Esse debate pode extrapolar os limites do teste e ser uma importante pauta discutida em sala de aula. Uma outra sugestão seria refletir sobre a utilização de temáticas de relevância social para explorar habilidades, como avaliar se o conteúdo produzido não fere as normas para publicação, divulgação e reprodução de conteúdo *on-line* e avaliar a relevância do *link* criado, de acordo com as condições de produção do texto (Dias; Novais, 2010).

Em uma situação como o ePirls, apresentado na seção 2.2.2, seria possível solicitar ao estudante uma pesquisa sobre a temática da cultura digital de forma que fosse necessário selecionar os *links* que, pelo buscador utilizado, tivessem as melhores informações para a

³⁶ Em todas as edições, percebeu-se a presença de cinco alternativas, exceto no ano de 2020 que a prova foi composta por itens de quatro alternativas.

escolha da navegação, atentando-se a elementos como: palavras-chave, datas e fontes mais relevantes. Esse seria, portanto, um outro exemplo de como a temática de um texto poderia ser aprofundada de modo a exercitar os letramentos digitais com os estudantes. Diante dessas descrições, os letramentos crítico, classificatório, em filtragem e em pesquisa estariam sendo mobilizados.

Com base no que foi apresentado, evidencia-se, na Avaliação Diagnóstica aplicada no SISEDU, uma maneira de integrar uma ferramenta pedagógica que, quando usada virtualmente, facilita a compilação dos resultados, mas não se vê uma abordagem prioritária ao desenvolvimento do campo linguístico, tampouco do tecnológico quanto aos letramentos digitais. Seguindo os mesmos passos da BNCC e da Matriz de Saberes, a AvD de Língua Portuguesa também privilegia aprendizagens mais canônicas da linguagem. Encontram-se várias habilidades e textos sendo trabalhados no que compete à leitura do texto impresso, mas sua articulação com o tecnológico não se mostra profícua, pois não contribui de maneira significativa para os letramentos possíveis digitalmente. Nesse sentido, é preciso que a escola dê espaço para as práticas contemporâneas de linguagens e o caráter multissemiótico pertencente aos textos, levando-se em consideração seus ambientes nativos de produção, circulação e disseminação (Cavalcante *et. al.*, 2022).

Como forma de exemplificar a proposta sugerida, o texto a seguir será analisado com base nas principais características dos gêneros de maneira que seja possível explorar elementos de ambientes digitais que contribuam para o letramento digital dos estudantes, inclusive em avaliações que ainda dependam do papel para acontecer.

Imagem 17 - Texto para análise



Fonte: TikTok

Os vídeos da plataforma do TikTok têm uma grande variedade temática destinada para públicos também diversos. Nessa proposta de abordagem de letramentos digitais, é possível articular algumas informações que o texto dispõe a fim levar para o centro da discussão o que é pertinente ao ensino. Com isso, pode-se começar a abordar o texto sugerido a partir de sua função social. O perfil do médico Drauzio Varela, que para muitos pode ser amplamente conhecido, apresenta elementos que sugerem o propósito do vídeo, tais como o próprio texto verbal (legenda, representado pelas letras maiores, como a descrição do vídeo) que representa palavras da área da saúde (vacina, dengue, ANVISA, COVID-19), o cenário que sugere um

ambiente mais sério, sendo inclusive representado pela vestimenta do médico e a representação do *emoji* de vacina compõem a ideia de que o vídeo tem a função social de alertar, a quem utiliza a plataforma, sobre questões de saúde pública. Para além de uma atividade avaliativa, é possível percorrer esse compósito de gêneros e chegar ao perfil inicial da página onde é endossado na descrição feita que se trata de um “Perfil oficial do Portal Dráuzio. De resfriado a questões sociais”.

Nesse sentido, o conteúdo temático do texto, estritamente relacionado ao contexto de produção e à função social e ideológica da esfera comunicativa que é produzido (Souza, 2022), filia-se à disseminação de informações com bases científicas, opondo-se ao negacionismo, ao movimento antivacina que vem ganhando espaço desde as campanhas da COVID-19.

Pela identificação do perfil, sabe-se que a autoria se trata do Portal Dráuzio. Essa observação é importante para que os estudantes possam reconhecer perfis oficiais de maneira a identificar contas falsas que disseminam desinformação. Além disso, o ícone de verificação de conta é mais um sinalizador de confiabilidade das informações divulgadas.

Quanto à construção composicional, Koch e Elias (2018) já apontavam que a forma de organização, a distribuição das informações e os elementos não verbais deveriam ser levados em consideração para a análise. Sendo assim, em textos produzidos nessa mídia, é comum encontrar a identificação do perfil; uma descrição verbal do assunto do vídeo, que não costuma ser longa; a identificação do som original (informação importante para identificar se há dublagem ou apenas reprodução de som de outro contexto de produção). Além disso, os ícones na barra lateral direita possibilitam a ampliação na medida em que é possível compartilhar a publicação, dentro da mídia TikTok e também fora dela, bem como por meio dos comentários.

O estilo é representado por uma linguagem verbal que preza pela clareza e objetividade das informações, em uma estrutura formal, mas sem utilizar uma linguagem muito técnica para que as informações possam ser compreendidas pela grande maioria das pessoas que têm acesso aos vídeos. Em geral, o estilo utilizado nessa mídia permite uma liberdade estilística de seus produtores, caracterizado mediante o público-alvo a que se destina.

Como dito, o vídeo dirige-se ao público em geral. Essa percepção pode ser ampliada ao entrar na parte dos comentários. As imagens a seguir mostram uma interessante interação entre os visitantes do perfil.

Imagem 18 - Comentários do TikTok



Fonte: TikTok

No mesmo vídeo analisado, um perfil ironizou o fato da dengue ter voltado a ser pauta nas mídias em geral, tendo a sua crítica apoiada por outras pessoas. Vê-se ainda esse apoio por meio das curtidas (representadas pelos corações). Na Imagem 19, outros perfis interagem dando continuidade ao debate.

Imagem 19 - Continuação dos comentários do TikTok



Fonte: TikTok

Outras pessoas, entretanto, ponderaram que o aparente fim da dengue nos anos de pandemia na verdade tinha a ver com alta visibilidade global de uma doença que alastrou o mundo. A leitura ampliada dos comentários representa a integração de enunciações a partir de prolongamentos temáticos (Paveau, 2021), como ocorreu a partir do vídeo de Dráuzio Varela, dando ampliação à discussão através de assuntos políticos que marcaram a história do Brasil.

Compreender o sistema linguístico implica compreender o enunciado, em um movimento de responsividade, envolvendo um julgamento de valor, elementos cruciais para a definição da identidade do locutor. É por meio desse processo que as pessoas adquirem consciência de si mesmas, forjando suas identidades sociais ao interagirem com o mundo por meio da linguagem. Contudo, é crucial ressaltar que as representações identitárias são

maleáveis, sujeitas a mudanças e adaptações ao longo do tempo e das experiências vivenciadas (Bastos; Ribeiro, 2020).

Nessa breve exploração da mídia TikTok, é possível vislumbrar o escopo de um teste para além de habilidades de leitura tradicionalmente trabalhadas em sala de aula de Língua Portuguesa, que levem em consideração o compósito de gêneros que as novas mídias apresentam. Além disso, para uma análise de leitura, as contribuições bakhtinianas contemplam as dimensões sociais, diretamente relacionadas com a esfera de circulação do gênero, de modo que atentam para as dimensões dialógicas do discurso, de maneira a contribuir para uma percepção crítica, por parte dos alunos, dos contextos sociais em que as relações humanas estão inseridas.

Pautado nesses objetivos e com base na análise realizada das Imagens 16, 17 e 18, o quadro a seguir sintetiza sugestões de abordagem em itens que priorizam uma sequenciação para o aprofundamento da análise dos textos em contextos digitais. Além disso, as habilidades da BNCC e da Matriz de Saberes foram apresentadas de maneira a relacioná-las com as sugestões a fim de vislumbrar como elas poderiam aparecer em um contexto avaliativo.

Quadro 09 - Sugestões de abordagem de itens

	Descrição do item	Habilidade BNCC	Habilidade Matriz de Saberes
Conteúdo temático	<p>Identificação da função do texto e contexto de produção.</p> <p>Comparação entre textos que pertençam a um compósito de gêneros.</p> <p>Emissão de opinião acerca do conteúdo temático do texto.</p>	<p>(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em</p>	<p>(S10.H14) Identificar o propósito comunicativo de textos híbridos (intergenéricos), com base em suas funções/finalidades, sejam eles verbais ou multissemióticos, de gêneros simples e/ou de grande circulação social, de qualquer sequência discursiva predominante.</p> <p>(S13.H10) Reconhecer diferentes formas de tratar uma</p>

		<p>vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).</p> <p>(EM13LP31) Compreender criticamente textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento, identificando sua organização tópica e a hierarquização das informações, identificando e descartando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais.</p> <p>(EM13LP38) Analisar os diferentes graus de parcialidade/imparcialidade (no limite, a não neutralidade) em textos noticiosos, comparando relatos de diferentes fontes e analisando o recorte feito de fatos/dados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas realizadas pelo autor do texto, de forma a manter uma atitude crítica diante dos textos jornalísticos e tornar-se consciente</p>	<p>informação qualquer, na comparação de textos não verbais ou multissemióticos de um mesmo tema, pertencentes a gêneros diferentes, simples e/ou de grande circulação social, de qualquer sequência discursiva predominante.</p>
--	--	---	---

		<p>das escolhas feitas como produtor.</p> <p>EM13LP43 - Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, gifs, remixes variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais.</p> <p>(EM13LP36) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os impactos das novas tecnologias digitais de informação e comunicação e da Web 2.0 no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria e da checagem de informação uma prática (e um serviço) essencial, adotando atitude analítica e crítica diante dos textos jornalísticos.</p> <p>(EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a</p>	
--	--	---	--

		<p>respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.</p>	
Estilo	<p>Identificação de elementos que constroem o estilo do texto.</p> <p>Inferência do público-alvo do texto.</p> <p>Análise dos elementos que compõem o estilo do texto.</p>	<p>(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou</p>	<p>(S01.H09) Localizar informações explícitas em textos não verbais ou multissemióticos pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social de qualquer sequência discursiva predominante (ex.: placa, fotografia convencional, emoticon, e-mail, fotolegenda, cardápio, mensagem de WhatsApp/Messenger, direct, meme, anúncio ou campanha publicitária, rótulo, embalagem, catálogo, panfleto</p>

		<p>consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).</p> <p>(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.</p> <p>(EM13LP07) Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de</p>	<p>etc.).</p> <p>(S09.H11) Identificar o domínio/ambiente discursivo (onde normalmente circula e é produzido) a qual pertence ou se vincula um determinado gênero que materializa textos verbais, não verbais ou multissemióticos complexos de qualquer sequência discursiva predominante.</p>
--	--	---	--

		<p>voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção.</p> <p>(EM13LP08) Analisar elementos e aspectos da sintaxe do português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa.</p>	
Construção composicional	<p>Identificação de elementos que caracterizam a mídia.</p> <p>Inferência do sentido das semioses que corroboram para a construção do texto.</p> <p>Produção de textos da mídia que atendam a critérios pré-</p>	<p>EM13LP54 - Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico – , e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, fanfics,</p>	<p>(S04.H04) Compreender o sentido global, em textos não verbais ou multissemióticos, pertencentes a gêneros simples e/ou de grande circulação social de qualquer sequência discursiva, exceto os</p>

	estabelecidos.	<p>fanclipes etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.</p> <p>EM13LP31 - Compreender criticamente textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento, identificando sua organização tópica e a hierarquização das informações, identificando e descartando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais.</p> <p>EM13LP12 - Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas.</p> <p>(EM13LP37) Conhecer e analisar diferentes projetos editoriais – institucionais, privados, públicos, financiados, independentes etc. –, de forma a ampliar o repertório de escolhas</p>	<p>predominantemente narrativos (ex.: panfleto, cartaz, convite, cartão de mensagem, catálogo, anúncio ou campanha publicitária etc.).</p> <p>(S09.H12) Reconhecer características estruturais de um dado gênero discursivo, seja ele verbal, não verbal ou multissemiótico simples e/ou de grande circulação social de qualquer sequência discursiva predominante.</p>
--	----------------	---	---

		<p>possíveis de fontes de informação e opinião, reconhecendo o papel da mídia plural para a consolidação da democracia.</p> <p>(EM13LP44) Analisar formas contemporâneas de publicidade em contexto digital (advergame, anúncios em vídeos, social advertising, unboxing, narrativa mercadológica, entre outras), e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, spots, jingles etc.), identificando valores e representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas, desconstruindo estereótipos, destacando estratégias de engajamento e viralização e explicando os mecanismos de persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos linguístico-discursivos, imagéticos, sonoros, gestuais e espaciais, entre outros.</p> <p>(EM13LP14) Analisar,</p>	
--	--	--	--

		<p>a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, foco/profundidade de campo, iluminação, cor, linhas, formas etc.) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix, entre outros), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.</p>	
--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria

Não se pretende, com essas sugestões, esgotar as inúmeras possibilidades de análise de um compósito de gêneros em ambiente digital. Ao contrário disso, pretende-se dar continuidade às discussões que já vêm sendo debatidas para frisar a necessidade de atualizar a forma com a qual a leitura ainda vem sendo abordada na escola, sobretudo no âmbito da avaliação. É importante salientar ainda, que não foi possível fazer correlações com a Matriz de Saberes no que diz respeito às sugestões que envolvessem análise e produção de textos, haja vista a sua natureza de abarcar apenas procedimentos de leitura de textos, sobretudo os pré-digitais.

Diante do que foi discutido, não se pode dizer que o SISEDU não contribui com a formação dos estudantes, pois a análise aqui proposta leva em consideração um viés dos letramentos digitais. De fato, a Avaliação Diagnóstica e o sistema utilizado apresentam qualidades que sinalizam para avanços na forma de lidar, em massa, com a coleta das informações de testes e, a partir disso, direcionar o que deve ser melhorado. No entanto, no que se refere aos letramentos digitais, ainda há muito a ser desbravado no teste.

Sabe-se que as sugestões feitas ao longo desta análise estão longe de representar o que a própria BNCC pondera como pertinente ao ensino da Língua Portuguesa interligada à cultura digital, porém elas podem ser um ponto de partida para atividades mais complexas levando em consideração as multissemióticas.

Por fim, reitera-se a necessária atenção aos novos letramentos em pauta nas escolas para que se possa “Prever as dificuldades que os leitores podem ter ao ler um determinado texto e poder, a partir disso, criar estratégias e atividades que os ajudem a vencer essas dificuldades para que elas não se tornem obstáculos para a leitura.” (Coscarelli e Novais, 2010, p. 37). Aferir e repensar estratégias é um dos papéis fundamentais da avaliação. O desafio consiste, pois, em atualizar o que se entende por leitura, bem como adequar os instrumentos de coleta de informações.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação educacional, ao longo dos anos, tem encontrado um lugar de destaque nas escolas, sobretudo quando existem políticas educacionais de incentivo fortalecendo as práticas das avaliações externas. A Língua Portuguesa, assim como a Matemática, ainda apresenta lugar de privilégio nessas avaliações, em detrimento das demais componentes curriculares.

No que tange especificamente à Língua Portuguesa, a tradição de avaliar o eixo da leitura parece estar cristalizada na cultura nacional. Isso leva ao questionamento de como as novas formas de ler, advindas de novas formas de interação através da cultura digital, devem também estar contempladas no ensino da língua materna e, conseqüentemente, devem estar presentes nas avaliações escolares.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) demonstra preocupação com a inclusão digital, buscando integrar os estudantes ao mundo digital. No entanto, a implementação prática dos letramentos nas escolas enfrenta desafios. As avaliações externas, em sua maioria, ainda não contemplam habilidades específicas do ambiente digital. Embora alguns exames, como o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para os anos de 2020, 2021 e 2022, tenham incorporado a modalidade digital, é necessário analisar se esses instrumentos avaliam efetivamente habilidades que contemplem a leitura em ambientes digitais.

Pensando em um contexto em que acontecem avaliações *on-line* na rede estadual de ensino do Ceará, para esta pesquisa, questionou-se: **como uma avaliação *on-line* pode contribuir com as práticas de letramentos digitais, levando-se em consideração as orientações da BNCC à luz dos novos estudos de letramentos?** Conseqüentemente, o objetivo central desta pesquisa se delineou em **analisar as práticas de letramentos digitais previstas pelos novos estudos de letramentos, levando-se em consideração a BNCC e a avaliação de Língua Portuguesa realizada em ambiente digital.**

Dito isso, o primeiro desdobramento realizado para compor esta pesquisa contou com os seguintes questionamentos: **como os letramentos digitais são contemplados na BNCC e na matriz avaliativa de Língua Portuguesa? Quais habilidades da matriz avaliativa de Língua Portuguesa coadunam com as habilidades previstas pela BNCC no que diz respeito aos letramentos digitais?** Para tanto, contou-se com a necessidade de **analisar a BNCC e a matriz avaliativa quanto ao tratamento dado aos letramentos digitais**

no componente de Língua Portuguesa e identificar quais lacunas existem entre a BNCC e a matriz avaliativa no que se refere aos letramentos digitais para o componente de Língua Portuguesa.

Para esta primeira etapa de análise, a BNCC do ensino médio e a matriz adotada para a realização de testes de Língua Portuguesa destacaram-se como estruturas fundamentais para a pesquisa. A BNCC delinea 54 habilidades distribuídas em campos como vida social, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, atuação na vida pública, artístico-literário além das habilidades pertencentes ao grupo de todos os campos de atuação social. A matriz norteadora dos testes de Língua Portuguesa, por sua vez, está organizada em 392 habilidades em 22 saberes, ordenados progressivamente por complexidade, alinhados às três séries do ensino médio, refletindo uma abordagem estruturada para a aprendizagem. Para tanto, a pesquisa respaldou-se nas contribuições de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) para investigar a interseção entre o currículo e as práticas avaliativas com os letramentos digitais apontados pelos autores.

Os achados da pesquisa revelam que, no contexto do ensino médio brasileiro, há uma lacuna significativa no desenvolvimento dos letramentos digitais entre os estudantes. Enquanto a BNCC demonstra uma integração mais frequente e explícita dos letramentos digitais em suas habilidades, a matriz avaliativa revela uma conexão limitada com esses novos modos de linguagem e de interação social permeados pela tecnologia. A discrepância entre os documentos levanta questões sobre a eficácia das avaliações institucionais atuais em capturar e promover habilidades essenciais para os estudantes na era digital, desafiando a necessidade de atualização dos métodos educacionais e políticas públicas para garantir uma educação inclusiva e adaptada às demandas contemporâneas.

Como forma de compreender, de maneira amplificada, o contexto sobre letramento digital na realização de avaliações, foi proposta a segunda etapa da pesquisa na busca de investigar **quais habilidades relacionadas aos letramentos digitais são necessárias para o acesso e a realização de uma avaliação de Língua Portuguesa aplicada em ambiente digital.** Com isso, o objetivo era **verificar quais habilidades relacionadas aos letramentos digitais se fazem necessárias para o contexto de acesso e de realização da avaliação por parte dos alunos em ambiente digital.**

Para entender como ocorre a interação no ambiente digital, foi necessário realizar capturas de tela do sistema utilizado para as avaliações, embasado pelas contribuições de Dias e Novais (2009). Observou-se que o uso da plataforma *on-line* apenas reproduz o que já é feito

em testes impressos. A inferência do uso de alguns botões, o acesso e permanência no teste requerem algumas habilidades básicas pontuadas por Dias e Novais (2009). No que diz respeito a navegar em hipertexto e buscar informações em ambiente digital, são necessárias habilidades pertinentes ao nível do contato, não exigindo dos estudantes letramentos digitais mais específicos por seu nível de complexidade.

Ainda assim, o ambiente digital parece ser relevante para coletar dados sobre a aprendizagem em leitura e ajudar professores e gestores a planejar estratégias de ensino de maneira mais rápida. No entanto, é importante modernizar o conceito de letramentos nas avaliações para incluir habilidades conectadas à realidade digital, tais como avaliar fontes de informação, compreender questões relativas à interação homem-máquina, sem relegar os letramentos digitais apenas ao uso de tecnologias, mas incorporando a maneira de ler hipermediaticamente.

As instituições de ensino podem incorporar ferramentas digitais, mas é crucial que isso não seja apenas uma transposição do material impresso para o virtual. A tecnologia transformou fundamentalmente a comunicação, a interação e o acesso à informação, e as práticas pedagógicas devem acompanhar essas mudanças para oferecer uma educação mais contextualizada. A própria BNCC abre espaço para essas discussões, mas ainda resta a necessidade de haver orientações mais objetivas de como abordar a temática, levando-se em consideração sobretudo a formação dos professores e a realidade física e estrutural das escolas. Consequentemente, esses obstáculos também são observados no contexto da avaliação.

A terceira e última etapa analisada partiu do seguinte questionamento: **como o conteúdo dos testes de Língua Portuguesa pode contribuir com os letramentos digitais dos estudantes?** Tornando-se necessário **verificar como os letramentos digitais podem estar presentes nos conteúdos dos testes avaliativos de Língua Portuguesa.**

Para esta análise, foram examinados sete testes de Língua Portuguesa da primeira série do Ensino Médio aplicados entre 2020 e 2022. No total, foram analisados 182 itens, dos quais 20 estavam repetidos em algumas edições, resultando em 162 itens selecionados. Todos os itens se baseavam em textos, com alguns deles utilizados para várias questões, somando, assim, 140 textos diferentes. A fundamentação teórica se respaldou sobretudo em Bakhtin (2003, 2006 e 2011) e Bakhtin e Voloshinov (1926).

Como resultados, percebe-se que a avaliação ainda privilegia aprendizagens tradicionais da língua. Muitos itens focam na leitura de textos impressos, deixando a articulação com o tecnológico limitada, não contribuindo significativamente para os letramentos digitais.

Ainda que seja um formato de aplicação de teste mais tradicional, por abranger certos procedimentos de leitura avaliados por itens de respostas objetivas, é possível haver uma abertura para discutir textos nativos digitais ainda que de maneira impressa. No entanto, percebe-se que as poucas vezes em que aparecem textos de nativos digitais, o que é explorado nos itens se restringe aos aspectos mais propedêuticos, como o sentido de advérbios. Elementos como arroba, emojis, comentários, curtidas, entre tantos outros que aparecem em contexto digital, portanto, não foram analisados nos testes investigados. Nesse sentido, é essencial que os sistemas de ensino integrem práticas de linguagem contemporâneas e o caráter multissemiótico dos textos, levando em conta seus ambientes nativos de produção, circulação e disseminação (Cavalcante *et al.*, 2022).

Entende-se, portanto, que a avaliação em Língua Portuguesa deve incorporar as práticas de linguagem contemporâneas e o caráter multissemiótico dos textos digitais, sendo necessário repensar as metodologias de avaliação para que reflitam a realidade digital e possibilitem a aferição de habilidades essenciais para o letramento digital, preparando os estudantes para participar ativamente da sociedade da informação. Dito isso, as políticas públicas desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão digital e no desenvolvimento de habilidades digitais entre os estudantes. No entanto, a falta de investimento na infraestrutura, formação de professores e criação de conteúdos adequados à era digital parecem dificultar a implementação efetiva das diretrizes da BNCC.

Embora esta pesquisa tenha se dedicado a analisar a avaliação de Língua Portuguesa no contexto do letramento digital, é crucial reconhecer que o tema é amplo e demanda investigações futuras mais aprofundadas. Como pertinentemente apontado por Coscarelli e Ribeiro (2019) em relação à necessidade de haver direcionamentos mais claros para as avaliações acerca dos letramentos digitais, é preciso que mais estudos se dediquem a investigar como as habilidades digitais podem ser integradas e avaliadas de forma eficiente nas práticas pedagógicas. A complexidade do tema, como destacado por Geraldi (2015, 2020) ao questionar a viabilidade prática de algumas habilidades propostas pela BNCC, ressalta a importância de se discutir e pesquisar a formação adequada de professores para lidar com essas demandas. Outros estudos sobre a temática são, portanto, essenciais para que se possa construir um sistema educacional mais alinhado com as demandas da sociedade da informação, garantindo que os estudantes desenvolvam habilidades e competências essenciais para o exercício pleno da cidadania em um mundo cada vez mais digital.

Nesse sentido, é necessário modernizar o conceito de letramento nas avaliações, dando visibilidade a habilidades digitais, considerando o ambiente digital como um espaço para desenvolver a compreensão das dinâmicas de comunicação *on-line*. As instituições de ensino devem, portanto, ir além da simples transposição de material impresso para o virtual, explorando as características únicas do ambiente digital para promover o desenvolvimento de habilidades críticas.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA PEREIRA, R.; BRAIT, B. A valoração em webnotícias direcionadas às mulheres. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 51, n. 2, p. 89–107, 2020. DOI: 10.18309/anp.v51i2.1394. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1394>. Acesso em: 16 maio. 2024.
- APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial** - a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989
- ARAÚJO, Alessandro Oliveira De Souza. Direitos humanos e diversidade cultural: letramento digital e a aprendizagem histórica por meio do remix no ensino médio. Orientador: Prof. Dr. Francisco das Chagas Fernandes Santiago Júnior. 2021. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. 1ª ed. Rio de Janeiro: 34 editora, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**: provocações para a sala de aula. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. 478 p. ISBN 9788578274702.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12. ed. Campinas: Hucitec, 2006. 208 p. ISBN 9788527100410.
- BAKHTIN, Mikhail.; VOLOSCHINOV, V. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre a poética sociológica). Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.
- BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. 1. ed. São Paulo: Parábola Editoriais, 2015.
- BASTOS, Rafael Lira Gomes; RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. A relação entre linguagem e identidade sob uma perspectiva dialógica. **Domínios de Lingu@gem**. Uberlândia, v. 14, n. 3, p. 809-829, jul./set. 2020.
- BRITO, Luciana Andrea Calvi. Uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (tdic) nas escolas estaduais do Paraná e o ensino remoto. **Revista Percurso**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 101-133, 2023.
- BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 35, n. 3, 2010.
- BONINI, Adair. **Mídia/suporte e hipergênero**: os gêneros textuais e suas relações. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instrução normativa. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007; e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais** – Fundação Victor Civita, São Paulo, v.9, n.2, p.17-79, 11 ago. 2011.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 2003.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede, 2006.

CAMPOS, L.F.B. Web 2.0, biblioteca 2.0 e ciência da informação: um protótipo para disseminação seletiva de informação na Web utilizando mashups e feeds RSS. *In*: Encontro Nacional de pesquisa em Ciência da Informação, 8., 2007, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: Ancib, 2007. Disponível em: <http://www.enancib.ppgci.ufba.br/artigos/GT2--232.pdf>. Acesso em: 14 abr.2023.

CARVALHO, Guido de Oliveira. **Interlocução entre letramento acadêmico e letramento digital**: os efeitos das novas tecnologias nos hábitos de leitura e escrita. Orientador: Prof. Dr. Sinval Martins de Sousa Filho. 2020. 240 p. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

CARVALHO, Jorge Luis Queiroz. **Mídia, suporte e compósito de gêneros**: por uma análise crítica de blogs no ciberativismo. 2023. Tese (Doutorado em Linguística) – Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães *et al.* **Linguística textual**: conceitos e aplicações. 1. ed. Campinas: Pontes editores, 2022. 440 p. ISBN 9786556375618.

CEARÁ. Lei Nº 14.146, de 25 de junho de 2008. Dispõe sobre a proibição do uso de equipamentos de comunicação, eletrônicos e outros aparelhos similares, nos estabelecimentos de ensino do Estado do Ceará, durante o horário das aulas. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, CE, D.O. de 30 de junho de 08. Disponível em: https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/download/4315_a5c541c9c04eac9d530ecf06f4da06dc. Acesso em: 19 ago. 2023.

CEARÁ (Estado). Secretaria de Educação do Ceará. Nota Técnica. **Processo Avaliativo da Iniciativa Foco na Aprendizagem (IFA)**, Ceará: SEDUC, 2021. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/01/Nota-Tecnica-%E2%80%93-Processo-Avaliativo-da-Iniciativa-Foco-na-Aprendizagem-IFA-0A.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2022.

COSCARELLI, Carla, V.; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 1. ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005.

COSCARELLI, Carla Viana. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. **Linguagem em (Dis)curso**. Palhoça, Santa Catarina, v. 9, n. 3, p. 549-564, set. / dez. 2009. ISSN 1518-7632. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ld/a/BQKxvxwpBQPTDpynwmRnZkH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 abr. 2021.

COSCARELLI, Carla Viana; NOVAIS, Ana Elisa. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 35-42, jul. / set. 2010.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. Leitura e ensino: por avaliações que levem (mesmo) os ambientes digitais em consideração. **Texto Digital: Revista de Literatura, Linguística, Educação e Artes**, Florianópolis, v. 15, ed. 2, p. 101-129, jul/dez. 2019. DOI 10.5007/1807-9288.2019v15n2p101.

COSSON, Rildo. Letramento Literário: uma localização necessária. **Letras & Letras**, v. 31, n. 3, p. 173-187, jul./dez. 2015. DOI 10.14393/LL63-v31n3a2015-11.

CURRÍCULO de Referência em Tecnologia e Computação. *In*: **Centro de Inovação para a Educação Brasileira**. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://curriculo.cieb.net.br>. Acesso em: 29 abr. 2024.

DE PAULA, Gustavo Nogueira. **A prática de jogar videogame como um novo letramento**. 2011. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2011.

DIAS, Marcelo Cafiero; NOVAIS, Ana Elisa. Por uma matriz de letramento digital. *In*: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, III., 2009, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: [s. n.], 2009. Tema: Letramento digital, p. 01-19. Disponível em: <http://nehte.com.br/hipertexto2009/anais/p-w/por-uma-matriz.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2021.

DIAZ BARRIGA, Ángel. **Currículum**: Tensiones conceptuales y prácticas. REDIE, Ensenada, v. 5, n. 2, p. 1-13, 2003. Disponível em:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412003000200005&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 15 maio 2024.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B.; BUKOWSKI, C. Uma revolução controlada? A BNCC como política de centralização. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1676-1701, out./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i4p1676-1701>.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FERREIRA FILHO, Luciano Nery. O projeto de avaliação diagnóstica da rede pública estadual do Ceará - Análise dos descritores críticos em Matemática. **Revista do Pemo**, Fortaleza, v. 2, n. 3, 2020. ISSN 2675-519X.

FRANCO, Claudio de Paiva. 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. (ISBN: 978-85-8101-002-1).

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão popular, 2018. 160 p. ISBN 9788577433445. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2023/12/a-reforma-empresarial-da-educacao-nova-direita-velhas-ideias.pdf>. Acesso em: 13 set. 2023.

FUNCAP (CE). Ascom Funcap. **Bons resultados na educação do Ceará estão sendo impulsionados com ajuda da ciência**. Ceará, 1 dez. 2020. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2020/12/01/bons-resultados-na-educacao-do-ceara-estao-sendo-impulsionados-com-ajuda-da-ciencia/>. Acesso em: 13 abr. 2022.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa - e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 9, n. 17, 2015. DOI: 10.22420/rde.v9i17.587. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em: 6 maio. 2024.

GERALDI, João Wanderley. Entrevista concedida a Andréia Rutiquewiski e Sweder Souza. In: Souza, Sweder; Rutiquewiski, Andréia (org.). **Ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Curricular: propostas e desafios (BNCC – ensino fundamental II)**. Campinas, Mercado de Letras, 2020.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2022.

GOMES, R. Objetos de aprendizagem e novos letramentos: uma análise do objeto ENEM WARS. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 203–215, 2017. DOI: 10.30681/real.v10i1.1919. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reacl/article/view/1919>. Acesso em: 15 maio 2022.

GONCALVES, L. A. C; VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Letramento Móvel e Formação Docente: perspectivas sobre o uso de tecnologias móveis na Educação. **InterScience Place**. v. 17, n. 5, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://www.interscienceplace.org/index.php/isp/article/view/461>. Acesso em: 10 fev. 2024.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagemem-foco/article/view/5578>. DOI 10.46230/2674-8266-13-5578 Tradução do original The New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. Harvard Educational Review 66 (1), pp. 60–93. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v-22j160u>. Copyright © 1996. President and Fellows of Harvard College. Translated and published with permission.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Estudo internacional de progresso em leitura** (PIRLS). Brasília, DF: INEP, 2021.

INTERNATIONAL STUDY CENTER BOSTON COLLEGE. **PIRLS 2021**: reading assessment framework. Boston, 2021.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**: a colisão entre os velhos e novos meios de comunicação. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: O novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2012. 144 p. ISBN 9788530808280.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela (org.). **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p.15-61.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAIS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

LEMKE, Jay. **Letramento metamidiático**: Transformando significados e mídias. Trab. Ling. Aplic, Campinas, n. 2, ed. 49, p. 455-479, jul./dez. 2010.

LEMO, André. Ciber-cultura-remix. In: SEMINÁRIO SENTIDOS E PROCESSOS: Mostra Cinético Digital. **Anais...** São Paulo: Itaú Cultural. 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Aléssio Costa. **Ciclo de avaliação da educação básica do Ceará**: principais resultados. Est. Aval. Educ, São Paulo, v.23. n.53, p. 38-58, set/dez 2012.

LIMA, Ana Maria Pereira. **Práticas de letramentos e inclusão digital na aula de língua portuguesa**. Orientadora: Maria Elias Soares. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) - Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal de Fortaleza, 2013.

LIMA, Erida Souza. **Sei navegar na internet**: serei eu um letrado digital?. Orientador: Prof. Dr. Vanderlei José Zacchi. 2015. 134 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/5847/1/ERIDA_SOUZA_LIMA.pdf. Acesso em: 18 set. 2022.

MAFRA, Gabriela Martins. **Letramentos na base nacional comum curricular (BNCC) do ensino fundamental**: uma análise do trabalho educacional prescrito. Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Lídia Stutz. 2020. 236 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2020. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/jspui/1442/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Gabriela%20Martins%20Mafra.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a relação oral / escrito e as teorias de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. cap. 8, ISBN 9788585725808.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MOITA LOPES, Luiz. Paulo da. (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279p. ISBN 85-88456-49-4.

MUNIZ-LIMA, Isabel. **Modos de interação em contexto digital**. Orientadora: Mônica Magalhães Cavalcante. 2022. 178 p. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

NAGEL, Thomas. **The view from Nowhere**. New York, Oxford University Press, 1986.

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. O currículo no centro da luta: contribuição de Michael Apple para a compreensão da realidade escolar. **Rev. Espaço do currículo**, João Pessoa, v. 12, n. 1, p. 119-130, jan. / abr. 2019.

PAES, F. C. de O.; FREITAS, S. S. Trabalho docente em tempos de isolamento social: Uma análise da percepção do uso das tecnologias digitais por professores da educação básica pública. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 129-149, 2020. DOI: 10.46230/2674-8266-12-4050. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4050>. Acesso em: 20 jan. 2024.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. 160 p. ISBN 978-85-7934-169-4.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Letramento digital: problematizando o conceito. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 1161-1179, 2021. DOI: 10.25189/rabralin.v20i3.1905. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1905>.

PARISER, Eli. **The Filter Bubble**. What the Internet is Hiding from You. The Penguin Press. New York. 2011.

PAVEAU, Marie-Anne. **Análise do Discurso Digital**: dicionário das formas e das práticas. Campinas: Pontes Editores, 2021.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical Applied Linguistics**. A critical Introduction. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PEREIRA, Regina C. Mendes; MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn. **Letramentos e práticas formativas: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD**. João Pessoa: Editora da UFPB, p. 171-198, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PEGRUM, M. **From blogs to bombs: the future of digital technologies in education.** Crawley, UWA Publishing. 2009.

PEGRUM, M. Modified, Multiplied, and (Re-) mixed: social media and digital literacies. In: THOMAS, M (org.). **Digital education: opportunities for sical collaboration.** New York, Palgrave Macmillan, p. 9-35, 2011.

PESCE, L; ABREU, C. Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. **Revista da Faeeba - Educação e Contemporaneidade**, São Paulo, p. 19-29, 22 dez. 2013.

PINHEIRO, Regina Claudia. Conceitos e modelos de letramento digital: o que escolas de Ensino Fundamental adotam?. **Linguagem em (Dis)curso.** LemD, Tubarão, SC, v. 18, ed. 3, p. 603-622, set./dez. 2018. DOI <https://doi.org/10.1590/1982-4017-180309-13617>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/jGVd8vDLd3SNSJHg9SbmtfH/?lang=pt>. Acesso em: 1 jun. 2022.

RANGEL, Egon de Oliveira. Entrevista concedida a Andréia Rutiquewiski e Sweder Souza. In: Souza, Sweder; Rutiquewiski, Andréia (org.). **Ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Curricular: propostas e desafios (BNCC – ensino fundamental II).** Campinas, Mercado de Letras, 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. Navegar sem ler, ler sem navegar e outras combinações de habilidades do leitor. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 75-102, dez 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/NTGtVK7QkZwRS3y79X4sLch/?lang=pt>. Acesso em: 26 nov. 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula.** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021. 184 p. ISBN 9786588519158.

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. Funcionamento do gênero do discurso. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 54-67, 2010.

RIBEIRO, P. B.; RODRIGUES, D. L. D. Ignácio. Relações dialógico-valorativas da profissão docente em charges virtuais: revisitando representações sociais. **Horizontes**, [S. l.], v. 40, n. 1, p. e022005, 2022. DOI: 10.24933/horizontes.v40i1.1278. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1278>.

ROJO, Roxane. O letramento escolar e os textos da divulgação científica: a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso.** LemD, Tubarão, SC, ano 3, v. 8, p. 581-612, set./dez. 2008.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane . Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

ROJO, Roxane (org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; Moura, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. 224 p. ISBN 9788579341717.

RUSSI, Alexandra Waltrick; MENEGON, Lizandra da Silva; SILVA, Gabriel Plácido Teixeira da. Comparabilidade de testes educacionais impressos e informatizados pela teoria de resposta ao item. *In: Anais da Reunião da ABAVE e do CONBRATRI. Anais* [... Juiz de Fora: 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xiabave/395386-COMPARABILIDADE-DE-TESTES-EDUCACIONAIS-IMPRESSOS-E-INFORMATIZADOS-PELA-TEORIA-DE-RESPOSTA-AO-ITEM>. Acesso em: 13 jul. 2022.

RUTIQUEWISKI, Andréia. *et al.* A prática de análise linguística/semiótica na Base Nacional Curricular: pontos e pespontos. *In: SOUZA, Sweder; RUTIQUEWISKI, Andréia (org.). Ensino de língua portuguesa e Base Nacional Comum Curricular: propostas e desafios (BNCC - ensino fundamental)*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2020. 256 p. ISBN 9786586089073.

SILVA, David Harlyson Poroca da. **Avaliação formativa digital: uma proposta baseada na gamificação e na aprendizagem colaborativa**. Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Adja Ferreira de Andrade. 2019. 108 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SILVA, Scheilla Maria Orlosqui Cavalcante da. **Letramento digital na educação: formação profissional, visões e práticas de professores e pedagogos**. Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Ana Paula Berberian Vieira da Silva. 2016. 147 p. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVEIRA, Ismar F.; OMAR, Nizam. Objetivos de aprendizagem e avaliação baseada em propósitos em ambientes virtuais. *In: SILVA, Thomaz E. V. da et al, (org.). Avaliação em EAD: teoria e prática*. Recife: Imprima, 2015. p. 11-53

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação**, Campinas, SP, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 maio 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUZA, V. V. Soares. Letramento digital e formação de professores. **Revista Língua Escrita**, n. 2, p. 55-69, dez. 2007.

Souza, Tatiana Fasolo Brilhar de. A dimensão social e verbo-visual dos gêneros do discurso. *In: BAUMGÄRTNER, Carmen Teresinha; GEDOZ, Sueli; Costahübes, Terezinha da Conceição (Orgs.) A concepção dialógica de linguagem e suas reverberações no ensino de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

SNYDER, I. (2009). Ame-os ou deixe-os: navegando no panorama de letramentos em tempos digitais. In: Araújo, J. C.; Dieb, M. (org.). **Letramentos na Web**: gêneros, interação e ensino. Fortaleza: Edições UFC, pp. 23-46.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: University Cambridge, 1984.

STREET, Brian V.. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 44, ed. 89, p. 51-71, jan-abr 2013. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-32622013000100004>.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014. 243 p. ISBN 9788579340789.

SWALES, J. M. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

VOZES DA EDUCAÇÃO. **Recomposição das aprendizagens em contextos de crise**. [S. l.: s. n.], 2023. 78 p. Disponível em: https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2021/08/Levantamento_Internacional___Estrate%CC%81gias_de_Recomposic%CC%A7a%CC%83o_das_Aprendizagens_VF_1.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

XAVIER, Antônio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio & XAVIER, Antônio Carlos (ORGS.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, pp. 170-180.

XAVIER, Antônio Carlos (ORGS.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, pp. 170-180.

XAVIER, Antônio Carlos. **A era do hipertexto**: linguagem e tecnologia. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

XAVIER, A. C. S. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (org.). Alfabetização e letramento: conceito e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 133- 148.

ZAVAM, Áurea; SERAFIM, Mônica. Introdução. In: ZAVAM, Áurea; SERAFIM, Mônica (org.). A leitura em sala de aula [livro digital]: diálogos com a BNCC. Fortaleza: Imprensa universitária, 2023. 232 p. ISBN 9788574854229. E-book (232 p).

APÊNDICE

DISTRIBUIÇÃO DE LETRAMENTOS DIGITAIS NA BNCC E NA MATRIZ DE SABERES COM BASE EM DUDENEY, HOCKLY E PEGRUM (2016)		
Tipos de letramentos digitais	BNCC	Matriz de Saberes
Impresso	15	179
SMS	2	17
Hipertextual	2	0
Multimídia	16	195
Em jogo	3	0
Móvel	4	0
Em codificação	0	0
Classificatório	8	33
Em pesquisa	15	0
Em informação	15	7
Em filtragem	8	0
Pessoal	4	0
Em rede	9	0
Participativo	8	0
Intercultural	1	4
Remix	4	13

ANEXOS

Matriz de letramento digital

1.1 Utilizar diferentes interfaces			
Grupo	Código Descritor	Nome Descritor	Detalhamento
Contato	1CT1	Reconhecer a área de trabalho do computador	Reconhecer a tela inicial a partir da barra de ferramentas, relógio, botão de Iniciar, ícones.
	1CT2	Reconhecer os programas básicos (editor de texto, cliente de e-mail, navegador da internet).	Reconhecer os programas a partir de seu nome, da imagem que o representa na interface, da forma da janela que o suporta.
	1CT3	Reconhecer o mouse, o teclado e outros elementos de interação entre usuário e computador	Reconhecer os elementos de interação e perceber quais são os seus comandos principais como o movimento do mouse, acionamento de seus botões (direito ou esquerdo)
	1CT4	Identificar (a partir de ícones e da extensão) o programa gerador do arquivo.	Habilidade importante para localizar arquivos, diferenciar documentos e programas, reconhecer possíveis arquivos infectados anexados a e-mails.
	1CT5	Reconhecer a barra de status dos diferentes programas	Reconhecer os elementos que compõe a barra de status nos diferentes programas. Nos editores de texto, identificar numeração de página, função de sobrescrever, etc. Nos navegadores web, reconhecer endereços de links ao se apontar o ponteiro do mouse sobre os mesmos.
Compreensão	1CO1	Inferir os botões e comandos padronizados pela interface.	Inferir sobre a função dos botões a partir de sua qualidade gráfica, da sua relação com o significado, e da sua padronização em relação a grupos de botões com funções semelhantes. Construir inferências também a partir da localização dos botões na tela e da proximidade com outros comandos.
	1CO2	Perceber os processos pontuais realizados pelo computador a partir de um comando dado	Identificar quando o computador está processando um comando, quando está trabalhando em segundo plano e quando está travado, a partir de observação das alterações no formato do ponteiro do mouse e nas barras de progresso visíveis na tela.
	1CO3	Compreender processos "em lote" realizados pelo computador	Identificar e diferenciar processos de instalação de programa, download de arquivo e descompactação de arquivos.
Análise	1AN1	Analisar a estrutura dos menus e localizar um comando.	Identificar e relacionar a organização dos menus e inferir a localização de um comando a partir dessa organização.
	1AN2	Contrastar diferentes interfaces identificando padronizações de comando semelhantes.	Construir generalizações e inferências a partir do conhecimento prévio sobre interfaces diferentes.
	1AN3	Analisar os processos realizados pelo computador a partir de um comando dado, observando alterações no formato do ponteiro do mouse, nas barras de progresso visíveis na tela e nas mensagens exibidas	Diferenciar instalação de um programa de download de arquivo e de processos de descompactação de arquivos.
	1AN4	Executar processos "em lote"	Instalar programas, fazer download de arquivos e descompactar arquivos. Muitas vezes, essas ações são necessárias para ler um hipertexto digital a partir de um navegador, principalmente quando é necessária a instalação de um aplicativo auxiliar. Aplicativos auxiliares são programas que auxiliam o seu browser em determinadas tarefas que ele não pode fazer, mas no entanto funcionam independentemente do browser. Ou seja, o aplicativo auxiliar roda fora do browser como um programa independente (Real Media, Winamp, WinZip, etc.)
	1AN5	Julgar se a ação foi realizada da maneira mais eficaz.	Julgar se a rotina de comandos realizada foi a mais rápida ou se existe uma outra forma menos longa para se realizar a ação. Identificar rotinas repetitivas e buscar meios de agilizar uma ação.

1.2 Buscar e organizar informações em ambiente digital			
Grupo	Código Descritor	Nome Descritor	Detalhamento
Contato	2CT1	Reconhecer os mecanismos de busca e busca avançada.	Reconhecer e diferenciar ferramentas (na internet ou no computador) de busca de informações e diferenciá-las das demais ferramentas.
	2CT2	Reconhecer a forma de organização dos arquivos no computador (unidades de disco – móveis e fixas –, pastas e subpastas).	Reconhecer uma linha de comando de localização de arquivo (exemplo: c:\Meus Documentos\Minhas Imagens\foto01.jpg)
	2CT3	Reconhecer a forma de nomeação de sites e páginas na internet. (www.nomedapagina.dominio.sigladopais/pastas/subpastas).	Reconhecer, na lista de resultados da busca ou em listas de links, os endereços de páginas na internet, a partir dos elementos que compõe este endereço.
Compreensão	2CO1	Selecionar palavras-chave adequadas.	Habilidade para sintetizar o assunto procurado com palavras-chave relevantes ou termos associados a uma informação (ex: uma imagem, um artigo, um vídeo) que o descreve e permite sua classificação.
	2CO2	Construir um comando de busca eficaz.	Reconhecer ferramentas de linguagem de programação (áspas, +, e, ou). Reconhecer e utilizar essas ferramentas para refinar a pesquisa em sites de busca. Exemplo: hipertextoe coscarelli
	2CO3	Construir nomes eficazes para arquivos e pastas.	Nomear os documentos criados no computador e suas pastas, de forma a facilitar sua localização póstuma e a organização dos arquivos no computador.
	2CO4	Selecionar/criar locais adequados para o armazenamento de arquivos.	Escolher pastas adequadas para documentos e diferenciá-las de outras pastas mais restritas no computador. Criar pastas e subpastas para organizar os documentos e facilitar o acesso a eles.
	2CO5	Diferenciar endereços de páginas na internet.	Diferenciar endereços de sites hospedados em provedores gratuitos e provedores pagos. Diferenciar endereços de blogs de endereços de sites.
Análise	2AN3	Relacionar a localização do arquivo ou programa no sistema de pastas a seu conteúdo ou função.	Relacionar o local onde o arquivo foi encontrado a seu possível conteúdo (Exemplo: se o arquivo foi encontrado na pasta Windows ou em alguma subpasta, este é um arquivo de sistema. Se o arquivo foi encontrado na pasta Lixeira, esse arquivo foi apagado mas ainda pode ser recuperado.)
	2AN2	Avaliar se a informação é pertinente ao objetivo de pesquisa.	Relacionar resultado da busca ao objetivo de pesquisa, decidindo sobre a pertinência da informação encontrada.
	2AN1	Avaliar a confiabilidade da informação obtida.	Analisar, a partir da associação de diversos fatores (nome do link, tema/tipo de site, conteúdo do texto, comparação com conteúdo de outros sites, aparência - design - do site, conhecimento prévio, entre outros) a confiabilidade das informações contidas na busca.

1.3 Ler hipertexto digital			
Grupo	Código Descritor	Nome Descritor	Detalhamento
Contato	3CT1	Reconhecer elementos (gráficos e lingüísticos) que sinalizam a presença de um link.	Identificar a presença de um hiperlink a partir dos elementos visuais que o sinalizam
	3CT2	Reconhecer os diversos gêneros que se organizam em hipertexto digital.	Perceber que o hipertexto digital se apresenta de diversas formas de acordo com a situação comunicativa e o objetivo de seu produtor.
	3CT3	Reconhecer a barra de status do navegador.	Identificar a barra de status como portador de informações adicionais a respeito do hipertexto no qual navega.
	3CT4	Reconhecer recursos imagéticos da escrita hipertextual (emoticons, gifs, banners, etc).	Reconhecer recursos imagéticos como componentes do hipertexto
	3CT5	Reconhecer que o hipertexto digital é composto de diversas mídias,	Reconhecer que o hipertexto digital não é composto somente por texto verbal, mas também por recursos visuais (ponteiro do mouse, animações, imagens, background, vídeos) e sonoros (músicas, mids, animações, vídeos)
Compreensão	3CO1	Localizar-se nas várias camadas que compõem um hipertexto.	Identificar as várias camadas que compõem a malha hipertextual e situar a localização do nó em que navega em relação ao todo do hipertexto.
	3CO4	Diferenciar texto autoral dos comentários relacionados a ele.	Diferenciar textos produzidos e disponibilizados na internet de comentários deixados por usuários do site.
	3CO5	Inferir o conteúdo do link a partir de seu nó.	Utilizar mais de uma estratégia – significado, relação contextual e sinais gráficos – para inferir o conteúdo de um link.
	3CO6	Descrever hierarquicamente a estrutura hipertextual.	Perceber a macroestrutura apresentada pelo texto, diferenciando as partes principais das secundárias.
	3CO7	Selecionar conteúdos pertinentes aos objetivos de leitura.	Identificar links e informações que se adequem a um objetivo pré-estabelecido de leitura.
Análise	3AN1	Relacionar o link ao conteúdo ou endereço ao qual leva.	Estabelecer relações entre o nó de origem e o de destino de um link.

	3AN3	Relacionar som, imagem, vídeo, animação e linguagem verbal e reconhecer os efeitos de sentido decorrentes de textos multimodais.	Compreender os efeitos de sentido produzidos em um texto a partir das relações entre as diversas mídias que o compõem.
	3AN4	Avaliar a segurança do endereço ao qual leva o link.	Identificar se o link que deseja seguir não oferece riscos ao seu computador.
	3AN5	Avaliar a confiabilidade do conteúdo do site.	Reconhecer o site como portador de informações confiáveis a respeito do assunto pesquisado.

1.4 Produzir textos (orais ou escritos) para ambientes digitais

Grupo	Código Descritor	Nome Descritor	Detalhamento
Contato	3CT1	Reconhecer programas específicos para produção de texto no meio digital (sejam eles multimodais ou não).	Identificar editores de texto, editores de apresentação, editor de planilhas, editor de websites, gravadores de áudio ou mesmo ferramentas disponíveis na internet.
	3CT2	Reconhecer elementos disponíveis por diferentes programas para produção de textos.	Reconhecer, no programa utilizado, quais os objetos disponíveis para composição do texto (texto, caixa de texto, imagem importada do computador, banco de imagens, desenho em vetor, formas predefinidas, etc.)
Compreensão	3CO1	Compreender a forma como cada programa lida com objetos para composição da escrita	Cada programa lida de maneira diferente com textos, imagens, caixas de texto, textos artísticos, desenhos em vetor, etc. É preciso compreender esses diferentes tratamentos para que seja possível utilizar os programas de maneira satisfatória e produzir os textos desejados.
	3CO2	Organizar hierarquicamente uma estrutura hipertextual coerente ao contexto de produção	Para criar hipertextos digitais utilizando links, é preciso criar uma estrutura organizada e de fácil apreensão pelos leitores. É preciso que a coerência proposta para a estrutura hipertextual possa ser recuperada pelos leitores.
	3CO3	Criar links adequados ao conteúdo ao qual fazer referência	Independente da forma material do link (verbal ou não-verbal), é preciso que ele sintetize de forma eficiente o conteúdo ao qual se relaciona.
	3CO6	Conhecer, interpretar e respeitar as normas para publicação, divulgação e reprodução de conteúdo on-line	Ter conhecimento de tais normas auxilia a produção dos textos, a compreensão mais ampla das condições de produção e o aprimoramento dos conhecimentos sobre cultura digital de um modo geral.
Análise	3AN1	Selecionar suporte e gênero adequados às condições de produção	Identificar o melhor programa para o texto que deseja produzir, com base nos objetivos da escrita, no perfil dos leitores, no conteúdo do texto e no contexto de produção do texto.
	3AN2	Escolher local adequado para armazenar e/ou publicar os textos produzidos	Escolher, com base no conhecimento prévio e nas condições de produção, o melhor local para armazenar/publicar o texto produzido (pasta no computador, dispositivo flexível de memória, website, blog, etc.)
	3AN3	Organizar diferentes modalidades sígnicas para formar um texto ao mesmo tempo "usável" e legível	Organizar de maneira harmônica texto, imagem, som, vídeo, formas, tamanho, tipo e cor da fonte, diagramação, entre outros elementos gráficos de forma a construir um texto que atenda às mínimas exigências de usabilidade e de legibilidade
	3AN4	Avaliar a relevância do link criado, de acordo com as condições de produção do texto	Nem todo link criado para um texto tem a relevância adequada para aquele contexto de produção (conteúdo, leitor, suporte, objetivos, etc.). É preciso que o link faça sentido e faça a diferença no texto em questão.
	3AN5	Avaliar se o conteúdo produzido não fere as normas para publicação, divulgação e reprodução de conteúdo on-line	Produzir um texto que respeita tais normas confere maior legitimidade e confiabilidade ao texto produzido.