

PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL DE PROFESSORES NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM LÍNGUA PORTUGUESA DO PNEM*

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva (UECE)
Ana Maria Pereira Lima (UECE)

RESUMO

Esta pesquisa objetiva a investigar a formação continuada em Língua Portuguesa no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, de professores da área de linguagens na era das mídias digitais, através dos instituídos (Encontros Continuados) de formação presenciais. Para tal empreitada, ancoramo-nos nas contribuições teóricas de Sousa (2015); Lima (2013); Pinheiro (2013); Lima; Pinheiro (2015) sobre a formação docente, em especial, ao professor da área de Linguagens e Códigos. Quanto aos estudos no Brasil sobre as práticas e eventos de letramento, aportamo-nos em pesquisas de Kleiman (2004; 2005); Rojo (2006). Já quanto ao estudo de gêneros textuais, respaldamo-nos em estudos de Marcuschi; Xavier (2005). Este estudo contribuiu para o aprimoramento das práticas discursivas de trabalho dos professores de Língua Portuguesa com os gêneros discursivos em sala de aula, considerando o contexto das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs); desenvolvendo, pois, a competência textual e linguística do alunado diante de uma diversidade de gêneros discursivos que são produzidos em contextos múltiplos de interação linguística e sócio-historicamente situados no processo comunicativo na contemporaneidade.

Palavras-chave: Formação Continuada em Língua Portuguesa; Gêneros Discursivos; Multimodalidade; Práticas de Letramentos.

INTRODUÇÃO

Faz-se mister, a princípio, ressaltarmos que no final da década de 1990 com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1997) e Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP – (BRASIL, 1997) foi trazido à baila alguns avanços à educação brasileira, mormente, quanto a uma nova direção do ensino de Língua Portuguesa (doravante LP), sobretudo com a emergência de trabalho docente com uma “variedade de formas textuais associadas às tecnologias multimidiáticas, tendo acesso às formas representacionais que permeiam o ambiente da comunicação”. (LIMA; PINHEIRO, 2015, p. 334).

Por isso, que quanto ao letramento no ambiente escolar, Lima (2013) assegura que ao valorizar os letramentos das culturas locais, os professores incluiriam seus alunos nas esferas de participação das atividades sociais e provocariam a mudança efetiva de paradigmas, porque promoveriam o deslocamento do *modelo*¹ autônomo de letramento para um modelo de letramento de teor mais ideológico (STREET, 1984)² compreendendo não somente o evento de letramento, mas também a relação existente entre as práticas, a cultura e as relações de poder presentes em uma sociedade.

Tendo, por fim, como objeto de estudo, a investigação da *formação continuada*³ em Língua Portuguesa no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, analisamos as práticas de letramento efetivadas por professores da área de linguagens em atividades com os gêneros

* XIV EVIDOSOL e XI CILTEC-Online - junho/2017 - <http://evidosol.textolivre.org>

¹ Em suma, Lima (2013, p.28-29) faz uma diferença conforme Street (1984) sobre os modelos autônomo e ideológico, sendo que “o primeiro modelo apresenta uma concepção equivocada e parcial de que as práticas subjacentes resultantes da escrita pressupõem apenas uma maneira de desenvolvimento do letramento; já no modelo de letramento ideológico, as práticas são social e culturalmente determinadas”.

² STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: University Cambridge, 1984.

³ Para Növoa (1995, p.30), “a formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos”.

discursivos em ambientes digitais de escolas públicas cearenses, sendo que a Região do Vale Jaguaribano constituiu-se o *locus* privilegiado desta pesquisa, posto que congrega professores contemplados com a referida formação presencial de 200 h/a, desde a época de sua implantação, em agosto de 2014⁴.

1. PERCURSO HISTÓRICO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL

É importante ressaltar que uma retrospectiva histórica dos fatos marcou o trajeto da formação continuada do professor no Brasil, da década de 1980 até os tempos atuais, através da legislação de educação, das concepções e modalidades desses cursos para os docentes do ensino médio (PARENTE, 2012).

Devemos compreender que a política de formação continuada do professor como um projeto educacional que prescreve as propostas de capacitar profissionais da educação, gerindo-os ao relacionamento no ambiente escolar através de suas capacidades docentes. Nos atuais discursos pedagógicos, alguns conceitos são identificados como alusão principal na formação e experiência educacional, como autoconhecimento, autonomia e autoconfiança, apreciados como elemento para constituição dos saberes dos docentes.

1.1 O Letramento e as atividades produtivas com gêneros discursivos

Nas atividades docentes, de acordo com Baltar (2011) *et al.*, deve-se entender que o professor de português, formado no paradigma habitual, poderia dar lugar, na escola, para um outro profissional que agiria mais como um atuante de letramento do que como um guarda da língua materna. Esse agente de letramento, na acepção de Kleiman (2005), ao contrário de um mega-professor constituiria um coordenador de atividades de linguagem que abrissem aos colegiais panoramas mais produtivos para o estudo das linguagens na escola, capaz também de ordenar trabalhos com as práticas sociais da escrita, discutindo com seus discentes os usos da linguagem que deixassem o surgimento de novos gêneros textuais/discursivos: orais, escritos verbo-visuais, multissemióticos no espaço discursivo escolar. No entanto, para que seja viável a emersão desse *ethos* profissional, faz-se necessário conforme a autora que esse assunto seja mais debatido desde a formação inicial desses profissionais da educação.

Os principais apontamentos sobre o uso do termo “letramento” no Brasil são creditados a Kato (1986), que o utiliza para salientar aspectos de ordem psicolinguística envolvidos na aprendizagem da linguagem, sendo que, mais tarde, Tfouni (1988) coloca um sentido para letrar os sujeitos da linguagem conforme as práticas sociais de leitura e escrita. O termo “letramento” trouxe sua utilização expandida entre os meados dos anos 90 (MORTATTI, 2007), calhando a ser usada por numerosos pesquisadores e educadores em ponto de vista transformadas, estimulando uma ampla compilação conceitual e pragmática, porém com uma base comum: a ocorrência de aprender uma língua transpõe a simples decodificação das letras e abrange a complexidade das práticas sociais premente socialmente.

O processo de instrução em Língua Portuguesa, tanto nos primários anos do Ensino Fundamental, como em toda a percurso da Educação Básica, precisa ter como primazia as práticas de *multiletramentos* (ROJO, 2007)⁵, estando a ação de alfabetização, de certa maneira, dependente a tais práticas. Por isso, Kleiman (2006, p. 20) diz que, “a escola, a mais importante das agências

⁴ O programa Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – Pacto pelo Ensino Médio (PNEM) possui carga horária de 100h/a na 1^a fase e mais 100h/a na 2^a fase, totalizando 200h/a.

⁵ “... trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) novas tecnologias de comunicação e de informação (‘novos letramentos’), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático — que envolvam agência — de textos/discursos que ampliem o repertório cultural na direção de outros letramentos”. (ROJO, 2012, p. 8), *apud* Lima; Pinheiro (2015, p. 331).

de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos”. Assim, como os pesquisadores acima, Lima & Pinheiro (2015) fazem uma leitura crítica sobre esse aspecto, dizendo que para “a escola formar usuários mais competentes”, é imprescindível se “compreender as diversas semioses imbricadas nos gêneros da contemporaneidade que podem torná-los objetos de estudo em face das novas práticas de letramentos na sala de aula”. (p.330).

2. OS MULTILETRAMENTOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICS) NO CONTEXTO ESCOLAR

De acordo com Tajra (2012), a explosão da internet em 1995, fez com que alguns pesquisadores da educação passassem a considerar que se disponibilizando informação em computador, por meio do hipertexto⁶, poderia se estabelecer um processo educativo no que diz respeito à formação da língua escrita. Hoje, no contexto escolar, tem-se um grande desafio de aplicar as TDIC's na educação, fazendo com que as inovações tecnológicas realmente melhorem a qualidade do ensino e não se tornem apenas ferramentas obsoletas e sem adequação ao processo de ensino-aprendizagem (CYSNEIROS, 1999). Até porque os desafios se iniciam na estrutura das escolas: adequação dos espaços físicos, aquisição de equipamentos tecnológicos e promoção da manutenção; e na preparação dos profissionais: fornecimento de meios para sua capacitação, motivação e inovação metodológica, pois “a escola precisa formar pessoas com potenciais muito flexíveis, que mudem, transformem e transitem em diversas situações, experiências e contextos” (CASTELLS, 2009, p. 10).

É, por isso, que Cuban (1986) esclarece que sem dar atenção às condições do local de trabalho dos docentes e sem o reconhecimento dos saberes que levam para a sala de aula, há pouca esperança de que as novas tecnologias tenham mais do que um impacto mínimo no ensino e na aprendizagem. Sem uma visão mais ampla do papel cívico e social que as escolas desempenham nas sociedades democráticas, nossa atual ênfase excessiva no uso da tecnologia na escola corre o perigo de banalizar nossos ideais nacionais. Dessa forma, é preciso que se tenha uma formação de professores que capacite esses profissionais, de fato, para o uso das tecnologias da informação e da comunicação (TDICs) que é um processo que une a informatização, o trabalho em rede, com a ação pedagógica e com os conhecimentos teóricos necessários para refletir, compreender e transformar essa ação (TAJRA, 2012)⁷. Nesse diapasão teórico, Lima & Pinheiro (2015, p. 332) reforçam que

as tecnologias de informação e comunicação são democráticas, podendo permitir a qualquer pessoa publicar suas manifestações culturais, acreditamos que essas são importantes ferramentas que podem ser aproveitadas pela escola para estudo dos multiletramentos, pois agregam facilmente semioses variadas e multiculturas. Sendo assim, a análise da multimodalidade, veiculada pelas TICs pode ser um momento único para o professor exercer sua função de agente de letramento durante o trabalho com os gêneros digitais como ferramentas para o ensino de Língua Portuguesa.

Neste mesmo viés epistêmico, Santos (2003) afirma que o papel da educação, ou seja, dos professores na “sociedade tecnológica” é formar sujeitos capazes de compreender e se situar na

⁶ Pinheiro (2013, p. 11) esclarece que essa “breve incursão a respeito das concepções de letramento(s) e hipertexto, aliada às mudanças sociais advindas com a inserção das tecnologias de informação e comunicação, são importantes para perceber a necessidade da proposição de um conceito que abarque os dois termos nesse momento de transição da cultura do impresso para o meio digital”.

⁷ Lima (2013) salienta em sua pesquisa que os subsídios enraizados nas relações instituídas entre as práticas de letramentos da contemporaneidade e as tecnologias digitais derivam no amadurecimento de um ensino de língua regulado nas práticas de letramentos, que abrangem a apropriação dos gêneros textuais, resultantes dessas práticas, em que é provável alcançar as interfaces entre as tecnologias digitais e a transposição de saberes para a rotina escolar.

contemporaneidade, já que as novas tecnologias devem ser utilizadas como instrumentos mediadores para aquisição de cultura e conhecimento. Para esse autor,

Neste contexto, a escola percebe que são necessárias mudanças, novas atitudes docentes são exigidas e que é fundamental refletir e analisar a maneira tradicional de produzir e transmitir conhecimentos. Pensar a educação, hoje, portanto, não é apenas adaptar procedimentos, mas, sobretudo, reinventar a aprendizagem e o ensino a fim de enfrentar desafios representados pela cultura contemporânea e pela emergência de um novo leitor e observador. (p. 40).

Esse pesquisador assevera que é de grande importância discutir e refletir criticamente o uso das mídias digitais e suas funções na e para a educação. O autor afirma que é preciso questionar a funcionalidade dos recursos tecnológicos da informação e da comunicação para estabelecer uma relação educativa centrada em uma pedagogia de projetos, a qual utilize essas tecnologias de forma contextualizada e integrada aos novos contextos sociais de práticas discursivas mediadas hoje por variados textos com múltiplos códigos semióticos. (KRESS e van LEEUWEN, 1996).

3. TRAVESSIAS DESTA PESQUISA EM CURSO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO PACTO PELO ENSINO MÉDIO (PNEM)

Na investigação científica, a metodologia constitui-se em uma preocupação instrumental que trata das formas de se fazer ciência, isto é, cuida dos procedimentos, das ferramentas e dos caminhos para se chegar a um possível resultado (DEMO, 1999). Esse possível resultado é alcançado pelos procedimentos de análise, pois como assegura Marcuschi (1999), *apud* Oliveira (2005, p. 47):

O essencial [em pesquisa] é que se tenham presentes, sempre, os objetivos da investigação e que em todos os casos se ande bem calçado por uma teoria de base. O perigo maior não está propriamente na metodologia adotada e sim na falta de uma perspectiva teórica definida.

Pelo exposto acima, entende-se que a primazia da pesquisa é ter um embasamento teórico que ofereça suporte às hipóteses, análises e/ou resultados conseguidos. Isto denota dizer que quando esse referencial é adquirido, temos por efeito direto um procedimento com possibilidades fidedignas de aplicação e de obtenção de resultados reais. E essa é a nossa vontade, tanto que, nesta seção, apresentaremos nossas escolhas e instrumentos de análise que darão base ao nosso estudo (SILVA, 2011; PAIVA, 2016). A amostra deste estudo, inicialmente foi constituído de cinco professores de Língua Portuguesa da escola A e cinco da mesma área da escola B, participantes egressos da formação continuada PACTO (realizada nos anos de 2014 e 2015) que são atuantes na rede pública da cidade de Morada Nova, independentemente da situação contratual (se concursados/efetivos ou contratados), do tempo de serviço na rede, da formação, do sexo e da idade. A despeito de não ser um *corpus* vasto, apreciamos ser um número de participantes suficientes para os objetivos da pesquisa. Essa afirmação é vigorada em Marcuschi (1999) *apud* Oliveira (2005, p. 56), quando o autor lembra que

[...] do ponto de vista metodológico, constituir um *corpus* é uma questão bastante complexa e, em primeira instância, teórica, sendo que o tamanho de um problema não se mede pela quantidade de dados coletados, mas por sua qualidade. Uma observação singular ou um dado privilegiado pode ser suficiente para produzir um grande número de observações teóricas produtivas.

Dessa forma, para que o estudo seja realizado como requisito à validação do questionário aplicamos um pré-teste com professores com o mesmo perfil da amostra. Obtemos com a CREDE 10/SEDUC-CE a listagem de professores de língua portuguesa, egressos da formação continuada PACTO.

4. ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL REALIZADAS POR PROFESSORES NAS ATIVIDADES DO PACTO: OS MULTILETRAMENTOS E A MULTIMODALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

A partir das aulas observadas em que aplicamos os questionários aos professores nos encontros, constatou-se que os professores ao trabalharem diretamente com os conceitos do que sejam gêneros digitais puderam entender a importância da construção multissemiótica e da multimodalidade⁸ de novos formatos textuais digitais usados pelos alunos em diversos contextos de comunicação tecnológica na sociedade. Esses profissionais da educação e cursistas desta formação do PACTO apontaram que essa formação implicou em resultados pedagógicos exitosos em sala de aula, porque

1. A atividade oriunda do Pacto de Fortalecimento do Ensino Médio nos motivou a explicar aos alunos a importância do uso das novas tecnologias de ensino e letramento. (professor A).
2. Contribuiu em nossa atualização quanto ao contexto atual pelas práticas de escrita e leitura no ambiente virtual, usando os hipertextos: e-mail, blog, facebook, a exemplo. (professor B).
3. Conseguimos nosso objetivo que é: fazer com que o aluno adquira suporte em letramento digital de forma proficiente pelo uso dos recursos da escrita/leitura de gêneros digitais. (professor C).

Na maioria das vezes, os professores metodologicamente conseguiram organizar seu tempo de aula, objetivando com o uso de vários recursos tecnológicos em sala trabalhar as estruturas compostionais e linguísticas dos seguintes textos em ambientes digitais (e-mail, facebook, whatsapp, blog, instagram etc),⁹ possibilitando que os alunos pudessem compreender as facilidades do uso do computador, da internet, da escrita digital, dos hipertextos em uma unidade temporal, mesmo não tendo uma maior compreensão sobre o que seja suporte textual ou gêneros discursivos em ambientes digitais em algumas atividades de produção discursiva.

Por fim, os professores-cursistas deixaram claro que é preciso considerar, a tela digital seja de computadores, smartphones, tablets etc, como um novo espaço da escrita e o novo espaço que surge nas formas de interação entre escritor e leitor. A partir disto, foi enfatizado nessas atividades em sala que os alunos busquem cada vez mais a atualização e inserção constante na era das mídias digitais, sobretudo acerca destas novas práticas de letramento social, visando exporem suas opiniões, fatos e argumentos com o uso necessário desses recursos digitais na era da globalização e comunicação virtual. Essas atividades apresentadas na escola, fortalecem o trabalho com as tecnologias usadas pelos professores em atividades produtivas de textos em sala de aula, quanto a isso Sousa (2011)¹⁰ *et al* deixa bem claro que, é de se esperar que a escola, tenha que “se reinventar”, se desejar sobreviver como instituição educacional. Dessa forma, é essencial que o professor se aproprie de gama de saberes advindo com a presença das tecnologias digitais da informação e da comunicação, para que estes possam ser sistematizados em sua prática pedagógica.

Lima & Pinheiro (2015, p. 349) reforçam que “o uso das tecnologias precisa ser entendido em um paradigma significante para o professor e o aluno, situando-os como sujeitos colaboradores entre si para a construção do conhecimento”. Nesse sentido, essas autoras acentuam que

Nas escolas, a complementação, ao material didático, de computador e afins tem se

⁸ “Multimodalidade seria, portanto, a integração de modalidades no mesmo texto com fim de materializar os diversos discursos ali veiculados”. (ROSA, 2011, p.7, *apud* LIMA & PINHEIRO, 2015, p. 335).

⁹ Marcuschi & Xavier (2005) argumenta que no ambiente virtual há diversos gêneros emergentes, como: e-mail, chats, entrevistas e blogs. Estes gêneros possuem estreita ligação com gêneros textuais já existentes em outros ambientes, porém estão reconfigurados para o discurso eletrônico, apresentando características particulares e próprias da mediação presente nos ambientes virtuais.

¹⁰ SOUSA; MOITA; CARVALHO, 2011.

mostrado ainda insuficiente para resolver o problema de apropriação das tecnologias digitais e dos multiletramentos. O professor, que não visualiza o uso das tecnologias como uma ação situada, na qual eventos de letramentos emergem, inviabiliza toda uma proposta inovadora e impossibilita a efetivação da pedagogia dos multiletramentos. É preciso uma reflexão crítica sobre a natureza da linguagem, da aprendizagem, do que se entende como conhecimento para que epistemologias possam ser problematizadas. (p. 349). (*Grifos nossos*).

Em consonância com os postulados acima, os professores entrevistados nesta fase inicial desta pesquisa corroboram que

A aplicação e mediação que o docente faz em sua prática pedagógica do computador e das ferramentas multimídia em sala de aula, depende, em parte, de como ele entende esse processo de transformação e de como ele se sente em relação a isso, se ele vê todo esse processo como algo benéfico, que pode ser favorável ao seu trabalho, ou se ele se sente ameaçado e acuado por essas mudanças. (Professores de LP).

Finalizamos essa discussão, reforçando que cabe a escola fazer cumprir sua responsabilidade social de educar e formar os novos cidadãos precisa contar com professores que estejam dispostos a captar, a entender e a utilizar as novas linguagens dos meios de informação e comunicação a serviço de sua prática pedagógica que deve ser compreendida como uma forma específica de práxis, portanto, prática social que envolve teoria e prática, própria da prática educativa.

Além do mais, podemos mencionar os resultados iniciais com estas ações docentes em sala de aula e com o uso de recursos tecnológicos na educação desses jovens e adultos possibilitou implicações exitosas antes não tão possíveis com o trabalho com os gêneros escolarizados e recortados em livros didáticos de LP. Dessa forma, essa inserção com as mídias digitais nas aulas de LP, amenizou muitos problemas de compreensão leitora dos alunos, a partir do que os professores perceberam, está no fato deles não usarem com eficácia as estratégias de leituras que são mais adequadas para a leitura de textos que possuem certos padrões de similaridade, linguagem, estilo, audiência e composição linguístico-textual que o caracteriza dentro do domínio discursivo em que eles estão inseridos (SILVA, 2013; PAIVA, 2016). Lima e Pinheiro (2015, p. 329) apontam que os *multiletramentos em aulas de Língua Portuguesa* requerem do professor uma postura adequada ao dizerem que

as ferramentas digitais requerem um sistema de convenções próprio do meio e o conhecimento das características dos gêneros discursivos que circulam nesse ambiente de interação e de atividade social. Essas constatações deveriam estar presentes quando o professor aciona os recursos midiáticos e as ferramentas tecnológicas para o desenvolvimento de seu trabalho.

Essas autoras defendem que no âmbito da sala de aula, os *multiletramentos* tornam-se orientação diretiva para “a formação de um leitor/navegador com condições de compreender e usar a língua(gem) mediada pelas tecnologias digitais”, ressaltando, portanto, que é preciso que o professor seja “um leitor/escritor conhecedor das novas formas de representação de sentido proporcionadas por essas tecnologias”. (LIMA & PINHEIRO, 2015, p.331).

5. À GUIA DE ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, notou-se que, muitas vezes, que os professores sabem muito pouco sobre o que os alunos conhecem sobre as tecnologias digitais acerca do uso de textos multimodais e multissemióticos nos vários contextos de construção da linguagem na era da comunicação e informação numa sociedade globalizada. Por isso, este estudo se mostrou relevante, porque, a princípio, surgiu do fato de termos poucas pesquisas sobre o assunto em tela. Em segundo lugar, porém não menos importante, é a possibilidade de se abrir espaço para que os professores-

cursistas, protagonistas principais desta investigação, avaliem o referido programa em relação à sua organização e estruturação pedagógica.

Surge, pois, a contínua necessidade de os professores trabalharem as concepções de gêneros discursivos em ambientes digitais com esses alunos em relação ao letramento digital e suas práticas discursivas. Dessa forma, os professores precisam, em primeiro momento, verificar quais os conhecimentos que esses discentes possuem sobre gêneros discursivos no contexto digital, e, sobretudo que estratégias mais adequadas podem ser utilizadas durante esse processo. A escola pode também avaliar como eles desenvolvem essa atividade, detectando falhas e dificuldades, para que se possa traçar caminhos que levem o aluno a desenvolver a competência linguística de maneira satisfatória no ambiente virtual que tem exigido novas formas de comunicação humana.

Com os resultados obtidos, percebemos que nas práticas de letramento em sala de aula trabalhadas pelos professores fazem com que os alunos na maioria das vezes conheçam o conteúdo temático, estilo, propósitos comunicativos, estrutura composicional e audiência utilizados nas práticas de interação social e humana. Constata-se que até os professores não se veem como usuários das mídias digitais de forma efetiva. Nesse sentido, a formação continuada dos professores da rede estadual pública cearense requer ainda mais ações na relação tecnologia digital e educação.

Esta pesquisa, portanto, com professores no contexto da sala de aula, possibilitou uma maior noção sobre o processo de letramento digital e quanto ao uso de recursos midiáticos, entendendo como os professores trabalham e percebem o texto multimodal, tendo consciência da complexidade desse processo, para que mais adiante, os professores possam desenvolver atividades mais criativas, dinâmicas e adequadas a necessidades de formação de um usuário competente, crítico, reflexivo que compreenda com coerência esse novo contexto de enunciação linguística e tecnológica em sua vida escolar e profissional.

6. REFERÊNCIAS

BALTAR, M.; LOIO, M. P; NAIME-MUZA, M. L. Algumas Reflexões acerca dos Estudos de Letramento e Gêneros Textuais/Discursivos como possibilidades para a formação do Professor de Língua. **Work.** pap. linguíst., 12(1): 87-99, Florianópolis, jan. jun., 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa (ensino de primeira a quarta séries). Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. Lei n. 9394, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CASTELLS, M. **A Galáxia da Internet:** reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2003 (Trad. Maria Luiza X. de A. Borges).

CYSNEIROS, P. G. Informática Educativa, **UNIANDES – LIDIE**, vol 12, No.1, 1999.

CUBAN, L. **Teachers and Machines:** The Classroom use of Technology Since 1920. NY, Teachers College Press. 1986.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação.** 8. ed. Petrópolis: Editora vozes, 1999.

KLEIMAN, Â. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 7 reimpr. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 15-61.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images:** the Grammar of Visual Design. London: Routledge, 1996.

LIMA, A. M. P. **Práticas de letramentos e inclusão digital na aula de língua portuguesa.** 2013. 291 f. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2013.

LIMA, A. M. P.; PINHEIRO, R. C. Os multiletramentos nas aulas de língua portuguesa no Ensino Médio. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.18, n.2, p. 327-354, jul./dez. 2015 327.

MARCUSCHI, L. A. A questão metodológica na análise da interação verbal: os aspectos qualitativo e quantitativo. **IV Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não-Verbal: Metodologias Qualitativas**, Universidade de Brasília, 22-24 de abril, 1999.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais:** novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). **A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento.** Campinas: Papirus, 1995, p. 29-41.

OLIVEIRA, A. C. A. de. **Memorial Acadêmico:** contexto comunicativo-situacional de produção e organização retórica do gênero. 2005. 184f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, 2005.

PAIVA, F. J. de O. O professor de língua portuguesa como agente de letramento em anos iniciais do ensino fundamental: uma análise sobre o uso de estratégias de leitura. *Travessias (Unioeste. Online)*, v. 10, p. 125 a 146, 2016.

PARENTE, F. F. T. **Formação Continuada e Qualificação Profissional dos Professores de Sobral-CE:** múltiplos olhares. 2012. 180f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT, Lisboa-Portugal, 2012.

PINHEIRO, R. C. **Letramentos demandados em cursos on-line:** por uma redefinição do conceito de letramentos hipertextuais. 2013. 183f. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2013.

ROJO, R. Letramento e diversidade textual. In: CARVALHO, M. A. F. de; MENDONÇA, R. H. (Orgs.). **Práticas de leitura e escrita.** Brasília: Ministério da Educação, 2006.

SANTOS, G. L. (Org.). **Tecnologias na educação e formação de professores.** Brasília: Plano, 2003.

SILVA, F. G. de O. As concepções de alunos do Ensino Médio sobre o uso de estratégias de leitura. In: OLIVEIRA, K. C. de C. et al. **Aprendendo na travessia:** dilemas do ensino-aprendizagem na escola básica. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2013. p. 76-89.

SOUZA, R. P. de; MOITA, F. da M. C da S. C.; CARVALHO, A. B. G. (Organizadores). **Tecnologias digitais na educação.** Campina Grande: EDUEPB, 2011.

TAJRA, S. F. **Informática na educação:** novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. São Paulo: Érica, 2012.