



OBJETOS DE APRENDIZAGEM E NOVOS LETRAMENTOS: UMA ANÁLISE DO OBJETO *ENEM WARS*

Data de recebimento: 15/05/2017

Aceite: 06/06/2017

Rosivaldo Gomes (UNIFAP)¹

Resumo: Este artigo apresenta uma análise documental, de abordagem qualitativa e interpretativista, situada no campo da Linguística Aplicada (MOITA-LOPES, 2006; ROJO, 2006) do Objeto de Aprendizagem (OA) - *Enem Wars*. Pretende refletir sobre como esse material didático digital pode contribuir no desenvolvimento de novos letramentos para o ensino de Língua Portuguesa em articulação com a Pedagogia dos Multiletramentos no que diz respeito ao trabalho com a leitura e interpretação textual. Fundamenta-se a análise a partir da base teórica de autores que tratam sobre os multiletramentos e sobre letramentos digitais, bem como sobre algumas discussões a respeito de objetos digitais de aprendizagem. A análise permite concluir que se trata de um objeto digital que não é proposto em uma abordagem colaborativa e sim individualiza, uma vez que as relações de poder ainda são estabelecidas de forma direta - um programador que elaborou o jogo e somente ele pode fazer qualquer alteração nas regras, não permitindo outros caminhos a serem feitos pelos usuários. Neste caso, não há novos letramentos, mas uma transposição direta de um simulado escrito/impresso - letramento da letra - para um simulador virtual de questões. Todavia, há uma articulação parcial com uma Pedagogia dos multiletramentos.

Palavras-chave: Novos letramentos, objetos digitais de aprendizagem, materiais didáticos.

Abstract: This article presents a documentary analysis of a qualitative and interpretative approach, located in the field of Applied Linguistics (MOITA-LOPES, 2006; ROJO, 2006) of Learning Object (OA) - *Enem Wars*. It intends to reflect on how this digital didactic material can contribute in the development of new literacies for the teaching of Portuguese Language in articulation with the Pedagogy of Multiliteracies with respect to the work with the reading and textual interpretation. The analysis is based on the theoretical basis of authors dealing with multiletrations and digital literacy, as well as on some discussions about digital learning objects. The analysis allows to conclude that it is a digital object that is not proposed in a collaborative approach but rather individualises, once the power relations are still established in a direct way - a programmer who has elaborated the game and only he can make any change in the rules, not allowing other paths to be made by users. In this case, there are no new literacies, but a direct transposition of a written / printed simulation - literacy of the letter - for a virtual simulator of questions. However, there is a partial articulation with a Pedagogy of Multiliteracies.

Keywords: New literacies, digital learning objects, didactic materials.

¹ Doutor em Linguística Aplicada (UNICAMP). Professor Adjunto do Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Macapá-AP, Brasil. rosivaldounifap12@gmail.com.



1. Considerações iniciais

O presente texto origina-se a partir de algumas discussões, análises e reflexões realizadas durante a disciplina Multimodalidade e Construção de Sentidos no Meio Digital², cursada durante o 2º semestre de 2014, no programa de pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas/UNICAP/IEL, da qual participamos como aluno. A partir das bases teóricas discutidas na disciplina, pretende-se, neste texto, apresentar uma análise de abordagem qualitativa de um Objeto de Aprendizagem (OA)³, no qual se pode, ainda que de forma incipiente, observar uma articulação com a pedagogia dos multiletramentos, no que tange à prática de leitura, muito embora não se encontrem novos letramentos que esse recurso possa ofertar (KNOBEL; LANKSHEAR, 2002).

O uso de OA tem sido tema de estudo, nos últimos anos, de vários pesquisadores e instituições tanto na área de tecnologia da informação quanto na educacional. No cenário brasileiro, por exemplo, instâncias governamentais, como por exemplo, Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) criaram algumas iniciativas que têm ajudado na propagação e na divulgação do uso dessas novas tecnologias na escola, por exemplo, a distribuição de *tablets* para professores e alunos; criação, em 2008, do Banco Internacional de Objetos Educacionais; do Portal do professor e, mais recentemente, a compra e distribuição de materiais didáticos digitais que tentam ampliar a experiência com o impresso, como os Objetos Educacionais Digitais (OEDs) que acompanham os livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio.

Todavia, no que diz respeito à efetivação do uso dessas tecnologias na prática do letramento escolar, ainda estamos em um processo lento para que esse uso se efetive, pois como mostram Almeida e Valente (2012, p. 57):

De um modo geral, é possível constatar que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e as mídias digitais têm causado grande impacto em praticamente todos os segmentos da nossa sociedade, da nossa vida e, sobretudo, no

² Agradeço à Prof^{ra}. Dr^a. Roxane Rojo pela leitura atenciosa do texto e pelas sugestões de alterações e acréscimos.

³ Com base em Wiley (2000) e Leffa (2006), discutir-se-ão as terminologias e os conceitos sobre o que são objetos de aprendizagem ou objetos digitais de ensino. Porém, assim como no título do trabalho, na seção de análise será adotada a nomenclatura de Objetos Educacionais Digitais.



desenvolvimento do conhecimento científico e nos avanços da ciência. No entanto, na Educação, a presença destas tecnologias é muito pouco significativa e seu potencial é pouco explorado. Ainda não observamos nos processos de ensino e de aprendizagem, em distintos níveis, do Básico ao Superior, os mesmos impactos e transformações visivelmente identificados em outros segmentos, tais como no sistema bancário, nos processos administrativos, nos serviços e nas empresas em geral.

A entrada desses novos recursos no processo de ensino-aprendizagem traz para o cenário educacional brasileiro, portanto, um ganho significativo no que diz respeito ao trabalho com os objetos de ensino e, em especial, no sentido de ampliar as possibilidades metodológicas do professor. No entanto, no contexto escolar, o letramento autônomo (BUNZEN, 2010) ainda é muito forte, valorizando-se, em grande medida, o letramento da letra, do impresso, em detrimento de outros e novos letramentos que essas tecnologias requerem dos alunos e dos professores. Cope e Kalantzis (2008a) consideram relevante a criação desses materiais digitais para o ensino, embora alertem para a questão de que esses recursos possam continuar representando a tradição curricular/escolar, isto é, assemelharem-se a materiais didáticos impressos que pouco ou quase nada contribuem para o desenvolvimento de novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007).

Assim, o objetivo deste texto é apresentar uma análise do Objeto Digital de Aprendizagem (ODA) - *Enem Wars* - buscando refletir sobre como esse material didático digital pode contribuir no desenvolvimento de novos letramentos para o ensino de Língua Portuguesa e de que modo também pode contribuir para um trabalho pautado a partir da Pedagogia dos Multiletramentos. Fundamenta-se a análise a partir da base teórica de autores que tratam sobre os multiletramentos (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996; COPE e KALANTZIS, 2000; ROJO, 2012 e 2013) e sobre novo *ethos* ou novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007), bem como em algumas discussões a respeito de objetos de aprendizagem.

O estudo situa-se metodologicamente no campo de discussão da Linguística Aplicada, a qual agrega abordagens qualitativas de natureza interpretativa (MOITA-LOPES, 2006). A análise permite concluir que se trata de um objeto digital que não é proposto em uma abordagem colaborativa e sim individualiza, uma vez que as relações de poder ainda são estabelecidas de forma direta - um programador que elaborou o jogo e somente ele pode fazer qualquer alteração nas regras, não permitindo outros caminhos a serem feitos pelos usuários. Neste caso, não há novos letramentos, mas uma transposição direta de um simulado



escrito/impresso - letramento da letra - para um simulador virtual de questões. Todavia, há uma articulação parcial com uma Pedagogia dos multiletramentos.

2. Multiletramentos – um espaço para discussões

Conforme destaca Rojo (2008), os Novos Estudos do Letramento apontam para o uso social cada vez mais situado da linguagem e evidenciam que “a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral, em sociedades letradas, têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento” (ROJO, 2008, p. 582). Baseada na visão de Street (2003) e Hamilton (2002), Rojo (2008, p. 45) discute ainda que:

Os Estudos de Letramento têm se voltado em especial para os letramentos locais ou vernaculares, de maneira a dar conta da heretogeneidade das práticas não valorizadas e, portanto, pouco investigadas. No entanto, cabe também, na contemporaneidade, uma revisão dos letramentos dominantes, em especial dos letramentos escolares, por diversas razões.

Tal revisão se faz necessária, segunda a autora, devido, primeiramente, às novas configurações que se apresentam no mundo contemporâneo e globalizado e, por conseguinte, pela necessidade de a escola tomar para si a tarefa de trabalhar com esses novos modos de ver/sentir/agir e de significar o mundo e a realidade social.

Nessa direção, no momento atual, em que algumas práticas do letramento escolar não têm mais respondido – e diria nem sido mais suficientes – para atender as demandas que se apresentam à escola, conseqüentemente trazidas por alunos e professores de outros meios/práticas de letramentos, questiona-se: como a noção de multiletramentos pode contribuir para que a revisão, já mencionada por Rojo (2008), possa ocorrer?

É no bojo dessas reflexões sobre a contemporaneidade e sobre os gêneros discursivos que o termo *multiletramentos* ganha espaço pois de acordo com Rojo (2012, p. 45):

O conceito de multiletramentos, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação.

Ainda para a autora, a necessidade de criação de uma pedagogia dos multiletramentos foi afirmada, com maior clareza, em 1996, a partir do manifesto resultante de um colóquio do



Grupo de Nova Londres (GNL)⁴. De acordo com essa autora, as pesquisas voltadas para a questão dos letramentos, realizadas pelo grupo nesse contexto, começam advogar pela

Necessidade de a escola tomar para a seu cargo (daí a proposta de uma ‘pedagogia’) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às novas TICS, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula (...). (ROJO, 2012 p.12).

Trazer esse novo olhar sobre o modo de organização da realidade social e, conseqüentemente, de ler e produzir textos na contemporaneidade, era a proposta do GNL. Pensar nessa nova realidade requereria do grupo, portanto, um novo conceito relacionado ao campo do letramento, que abrangesse, agora, a realidade presente, mas que também levasse em conta o fato de que a “juventude – nossos alunos – contava já há quinze anos com outras e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que agregavam novos letramentos de caráter multimodal e multissemiótico” (ROJO, 2012, p. 13). Surge, dessa forma, uma definição, ou nas palavras de Rojo (2012), o Grupo de Nova Londres cunha um novo termo ou conceito: *multiletramentos*.

Rojo (2012) propõe que o conceito de multiletramentos é mais abrangente do que o conceito de letramentos (múltiplos), já que o primeiro direciona a discussão não somente para a questão da multiplicidade de práticas letradas, valorizadas ou não, mas esse novo conceito – *multiletramentos* - aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em na sociedade brasileira: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos (ROJO, 2012). Para as discussões a respeito da multimodalidade, interessam-me os dois aspectos, uma vez que, para constituição da interpretação desses gêneros, são importantes tanto os aspectos textuais e visuais quanto os culturais, isto é, o valor simbólico-cultural desses gêneros na sociedade.

Assim, com o advento das tecnologias digitais e suas inúmeras possibilidades de realização, a relação entre texto verbal e não verbal começa a não ser mais suficiente para responder a demanda de uma sociedade cada vez mais visual. As imagens não são mais – ou nunca foram – meramente complementos para o texto verbal; na verdade, por seu poder de semiotização, as imagens, os iconográficos, os infográficos dizem tanto quanto a palavra seja ela escrita ou oral (DIONÍSIO, 2005).

⁴ New London Group foi composto por um grupo de pesquisadores de vários países, dentre eles COPE, CAZDEN, FAIRCLOUGH, GEE, KALANTZIS, KRESS, LUKE E LUKE, MICHAELS, NAKATA, entre outros.



Com os estudos do GNL (1996), voltados para uma pedagogia dos multiletramentos⁵, ampliou-se a compreensão dos novos letramentos (cultural e de aprendizagem), considerando-se, além da diversidade de textos, a pluralidade cultural das sociedades globalizadas, pois o grupo evidencia que as habilidades de uma sociedade multiletrada não se limitam ao desenvolvimento de leituras lineares para compor conteúdos da aprendizagem escolar, uma vez que os textos (em seus gêneros) não convencionais agregam outros elementos, que entram em cena, principalmente, por meio de recursos multimidiáticos, exigindo espaços multimodais, que compartilhem informações e ampliem significados, como é o caso de gêneros multimodais.

Assim, para o GNL,

A noção de *design*⁶ conecta poderosamente para o tipo de inteligência criativa, os melhores profissionais precisam, continuamente, ser capazes de redesenhar suas atividades no próprio ato da prática. Ele conecta-se bem com a ideia de que o aprendizado e a produtividade são resultados dos projetos (estruturas) de sistemas complexos de pessoas, ambientes, tecnologia, crenças e textos. (GNL, 1996, p. 73)

Para Bevilaqua (2013, p. 106) o conceito de *design* é central na teoria ou pedagogia dos multiletramentos, pois é a partir desse conceito que os autores propõem “concepções de construção de sentido, interesse, agenciamento e multimodalidade, primordiais para o ensino requerido na contemporaneidade e explicitadas no decorrer do texto. No que tange a currículo, Kalantzis, Cope e Harvey (2003) afirmam que currículos e avaliações escolares carecem de mudanças consideráveis, a fim de acompanhar as exigências da nova ordem econômica, cultural, cívica e midiática.

Nesses termos, o conhecimento está cada vez mais dinâmico e diverso, sendo situado e específico em determinados contextos, mas também e sobretudo diversificado e difuso em outros, o que reflete diretamente nas maneiras como esses conhecimentos são divulgados, socializados, compartilhados, ensinados, didatizados e agregados ao meio digital ou tentativas de agregá-los a esse meio, podendo-se citar como exemplo o caso do PNLD/2014 que, já em seu texto introdutório, destaca que

⁵ Termo cunhado pelos autores do *New London Group* que, em forma de manifesto, reconhecem as diferenças linguísticas e culturais emergentes do século XXI, pois trazem mudanças nas formas de comunicação - sobretudo nos textos não formais (congregando informação e tecnologias – várias mídias) e na educação (escolhas dos professores, por exemplo).

⁶ O termo *design* aqui é compreendido pelo seu alcance no que vai além da forma, de um desenho ou projeto proposto, envolvendo processos de construção de sentidos, suas significações e ressignificações.



Convém ressaltar o fato de a atual edição do PNLD ter dado início a uma nova trajetória, rumo à incorporação progressiva de *objetos educacionais digitais*. Tal circunstância tanto representa um novo desafio para a concepção e a elaboração de materiais didáticos quanto estabelece novos patamares para sua avaliação: a perspectiva que assim se inaugura aponta para um futuro próximo em que parte significativa dos materiais, no âmbito do PNLD, poderá ser de natureza digital. Neste momento, porém, a incorporação desses objetos foi uma opção dos autores e dos editores: as coleções de Tipo 2 recorreram a eles, valendo-se de um DVD por volume/ano; as de Tipo 1 mantiveram-se como coleções impressas (BRASIL, 2014, p. 21).

Para a escola, compor conteúdos e trabalhá-los acompanhando a velocidade da construção de significações e ressignificações que ocorrem no meio digital tornou-se um desafio ainda a ser superado e isto tem instigado pesquisadores e professores a (re)pensarem que tipos de aprendizagem e de gêneros discursivos passam a ser relevantes para os alunos. Em outras palavras, a escrita tradicional (do texto impresso) ainda é dominante no ambiente escolar, eleita como o meio mais eficaz de compartilhar e abstrair conhecimentos, o que é reforçado pela avaliação. Todavia, fora da escola, as imagens ganham espaço nos processos de comunicação, seja no meio impresso ou eletrônico.

Sabe-se que a escrita também é visual, assim como a imagem, mas culturalmente não é reconhecida como tal (DIONÍSIO, 2005). No entanto, não são somente imagens que compartilham os espaços nos textos eletrônicos, a maioria deles estabelecem relações interativas com variados elementos gráficos, sons, recursos visuais e cinestésicos, compondo produções multimodais.

Trazendo a questão para o campo do ensino, Rojo (2008) propõe que um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. Porém, a autora destaca que, para que isso ocorra, faz-se necessário justamente que a educação linguística considere

a) os **multiletramentos ou letramentos múltiplos**, também de maneira ética e democrática, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados e institucionais; como diria Souza Santos (2005), assumindo seu papel cosmopolita;

b) os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses e sistemas de signos que não somente a escrita alfabética, como já prenunciava, por exemplo, a noção de “numeramento”; o conhecimento de outros meios semióticos está ficando cada vez mais necessário no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o design etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos, que têm exigido outros letramentos, por exemplo, o letramento visual e que “têm transformado o



letramento tradicional (da letra) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta daqueles necessários para agir na vida contemporânea” (ROJO; MOITA-LOES, 2004, p. 38).

Assim, o conceito de Multiletramentos supera as limitações das abordagens tradicionais, enfatizando como negociar as múltiplas diferenças linguísticas e culturais na sociedade. Os autores sustentam que o uso de multiletramentos na pedagogia irá capacitar os alunos para atingir os objetivos para o letramento da aprendizagem (GNL, 1996).

Desse modo, as novas pedagogias devem se adequar aos “novos alunos” que agora, segundo Cope e Kalantzis (2006), criam significados e precisam ser analistas críticos, capazes de transformar as significações, enquanto as produzem ou recebem. A sociedade capitalista avançada exige adaptação às constantes mudanças com crítica e capacitação, inovação e criatividade, técnica e pensamento sistêmico e aprendizagem do aprender. Todas essas formas de pensar e de agir são transportadas por novos e emergentes discursos. Esses novos discursos de trabalho podem ser tomados em duas formas muito diferentes, como a abertura de novas possibilidades educacionais e sociais, ou como novos sistemas de controle da mente ou exploração (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 35).

3. Objetos digitais de aprendizagem – situando o campo conceitual

Nos últimos anos, educadores e instituições acadêmicas têm investido fortemente em pesquisas voltadas para elaboração, criação e uso de tecnologias digitais que possam contribuir para a melhoria do ensino. Muitos resultados, a partir desses estudos, têm mostrado que as tecnologias digitais são um grande agente de mudança e que a maioria das inovações tecnológicas podem resultar em uma revolucionária quebra de paradigma educacional, apesar de muitos (professores e gestores) ainda olharem esses recursos, no caso principalmente de Língua Portuguesa, como um impedimento ao desenvolvimento de algumas capacidades e habilidades que envolvem o letramento da letra/do impresso.

Ao se tratar sobre objetos de aprendizagem (OA), na literatura atual é recorrente o nome de Wiley (2000), para quem um OA pode ser compreendido como qualquer recurso digital que pode ser reutilizado para assistir a aprendizagem e ser distribuído pela rede, sob demanda, seja ele pequeno seja grande. Nessa direção, pode-se compreender, portanto, que os objetos se configuram como recursos digitais que trazem informações em diversos formatos como imagens, sons, gráficos, entre outros e que podem possuir objetivos educacionais.



Porém, vale ressaltar que essa visão não é consensual, pois existem tantas definições para o conceito que Wiley (2000, p. 1) considera que “parece haver quase tantas definições do termo quanto existem pessoas que o empregam”. Para esse autor,

Os objetos de aprendizagem são elementos de um novo tipo de instrução baseada em computador apoiada no paradigma da orientação a objetos da informática. A orientação a objetos valoriza a criação de componentes (chamados "objetos") que podem ser reutilizados em múltiplos contextos (WILEY, 2000, p. 3).

Comungando com a ideia de Wiley (2000), Sosteric e Hesemeier (2002, p. 3) consideram que um objeto de aprendizagem pode ser visto como um arquivo digital (imagem, filme, etc.) que pretende ser utilizado para fins pedagógicos e que possui, internamente ou através de associação, sugestões sobre o contexto apropriado para sua utilização.

Segundo Leffa (2006) em seu estudo sobre esses recursos (*Nem tudo o que balança cai: Objetos de aprendizagem no ensino de línguas*), os OA seguem 4 (quatro) princípios que os caracterizam, sendo eles a) **Granularidade**: devem ser pequenos módulos, que possam ser agrupados e ajustados a outros módulos; b) **Reusabilidade**: devem poder ser reusados em diferentes contextos e, por essa razão, totalmente independentes de quaisquer outras atividades; c) **Interoperabilidade**: devem ser passíveis de serem abertos em diferentes plataformas, navegadores e sistemas operacionais; d) **Recuperabilidade**: devem ser encontrados facilmente através de sistemas de metadados, como tags, por exemplo, que permitem achar sua localização, bem como sua relação com outros OA para combinação.

Considerando essas características, Leffa (2006) destaca que os OA podem ser utilizados no contexto escolar de formas variadas e em formatos diversos, como imagens, vídeos, jogos, etc. Porém, Araújo (2013), discutindo sobre o conceito de OA para o Institute of Electric and Electronic Engineering – IEEE (2007), que define esses recursos como sendo “qualquer coisa, digital ou não, que pode ser usada, reutilizada ou referenciada durante o aprendizado mediado por computador”, chama atenção para o fato de que esse conceito englobaria muitos aspectos relacionados com práticas escolares já realizadas e que pouco ou quase nada dependem de tecnologias digitais. Diz a autora:

Como se pode observar, a definição é bastante “larga” e a partir dela, por exemplo, é possível dizer que seriam OAs conteúdos multimídia, softwares educacionais assim como pessoas, organizações ou “eventos referenciados durante a aprendizagem apoiada por tecnologia. Nessa perspectiva, numa atividade em que um passeio pelo campo é feito por professor e alunos para analisar o clima de um determinado local, o passeio poderia ser um objeto de aprendizagem, uma vez que poderia ser “referenciado como suporte tecnológico de ensino”. O problema inicial uma



definição tão ampla diz respeito à consideração de que entidades não-digitais também podem ser OAs (ARAÚJO, 2013, p. 2).

Tarouco (2003) também considera que um Objeto de Aprendizagem pode ser qualquer recurso, suplementar ao processo de aprendizagem, que pode ser reusado para apoiar a aprendizagem. O termo objeto educacional (*learning object*) geralmente aplica-se a materiais educacionais projetados e construídos em pequenos conjuntos com vista a maximizar as situações de aprendizagem onde o recurso pode ser utilizado.

Considerando as definições apresentadas anteriormente, defende-se a ideia de que é importante que a estruturação de um OA contemple as características de reutilização, acessibilidade, modularidade, interoperabilidade, produção colaborativa e interação, a fim de que, tornando-se um objeto flexível, permita ao professor adaptá-lo às suas necessidades e metodologia, bem como à realidade de sua sala de aula, e não apenas seja visto como um material com caráter complementar-ilustrativo em relação aos conteúdos do currículo (ROJO, 2014, no prelo), o que requer da escola, portanto, a revisão curricular no sentido de que as TDIC precisam ter, efetivamente, seu espaço demarcado, pois

Integrar as TDIC com o currículo significa que essas tecnologias passam a compor o currículo, que as engloba aos seus demais componentes e assim não se trata de ter as tecnologias como um apêndice ou algo tangencial ao currículo e sim de buscar a integração transversal das competências no domínio das TDIC com o currículo, pois este é o orientador das ações de uso das tecnologias (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 8).

Para que se efetive essa composição das TDIC no currículo, não basta que o aluno tenha acesso à internet, pois esse acesso tem que se converter em práticas de letramentos, isto é, na escola, o uso da internet deve convergir para potencializar o processo de ensino-aprendizagem, contudo sem deixar de considerar as mudanças e usos colaborativo e participativo de leitura e escrita que os novos letramentos – digitais principalmente – têm requerido dos alunos, embora se saiba que esses novos letramentos não são simplesmente uma consequência de avanços tecnológicos, mas estão também relacionados com o que Lankshear e Knobel (2007) chamam de “nova mentalidade”, que pode ou não ser exercida por meio de novas TDIC.

Assim, o uso de OA pode contribuir com a prática escolar, na medida em que expõe o aluno a situações problematizadoras, que requerem novas sensibilidades, subjetividades, reconhecimento e – às práticas mais participativas, colaborativas e distribuídas, ou seja, um novo ethos como será abordado na próxima seção.



Novos letramentos – *novo ethos*

Compreender letramentos a partir de uma perspectiva sociocultural significa que a leitura e a escrita só podem ser entendidas no contexto das práticas sociais, culturais, políticas, econômicas, históricas as quais fazem parte. Este é o coração do que Gee (1996) chama de "novos" estudos do letramento (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p.01).

Mesmo recorrente a ideia de que os novos letramentos estariam ligados ao pressuposto de utilização de TDIC, pode-se considerar que estes devam ser vistos como práticas sociais em que essas tecnologias assumem um papel relevante na produção, distribuição, troca, refinamento e negociação de significados socialmente relevantes codificados na forma de textos quer sejam escritos ou de outra natureza (BUZANTO, 2014).

Lankshear e Knobel (2007) consideram que, a partir do surgimento da web 2.0, mudanças socioculturais significativas ocorreram no que refere ao acesso à informação, à construção e divulgação de conhecimento e também no que diz respeito à natureza das interações sociais. Os autores defendem ainda a ideia de que essas mudanças foram mais além, e modificaram não apenas os letramentos individuais, pois

não foram apenas nossos *letramentos* que foram fortemente impactados pela revolução da tecnologia da informação. Mais profundamente, toda a base epistemológica em que está fundamentada a abordagem da escola ao conhecimento e à aprendizagem está sendo seriamente desafiada e [...] tornada obsoleta pela intensa digitalização da vida diária (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, p. 155).

Os novos letramentos (digitais), nesse sentido para Lankshear e Knobel (2007), dizem respeito não ao manuseio da tecnologia em si, mas à capacidade de o sujeito tanto compreender quanto saber usar a informação em múltiplos formatos disponíveis em várias fontes de informação. Os pesquisadores ainda apontam a relevância de se inserirem os letramentos digitais na educação como forma de “reconhecer onde e como a natureza e a diversidade desses letramentos podem entrar na aprendizagem e como é possível criar pontes entre o interesse dos alunos e os propósitos educacionais” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 09).

Buzato (2014), a partir do que é proposto por Lankshear e Knobel (2007), defende que o que caracteriza como “novos”, mesmo que a infraestrutura tecnológica de que se servem já não mereça mais tal adjetivo, os letramentos agregados com as tecnologias digitais é a sua vinculação com uma “nova mentalidade” ou “novos padrões éticos” que caracterizam as



sociedades pós-industriais, e que toma corpo, basicamente, em processos de inovação aberta, colaborativa, ascendente e em rede.

Essa visão, portanto, permite compreender que, quando se envolve em práticas de letramentos digitais, igualmente engaja-se na negociação de significado em determinadas comunidades discursivas por meio de textos (multimodais) codificados digitalmente (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003) e, assim sendo, esses letramentos são entendidos como novos não tanto pelo incremento tecnológico, mas sobretudo porque estão associados a uma conjuntura histórica de ascensão de um novo *ethos*.

Nesse sentido, para Lankshear e Knobel (2007) um novo *ethos* mobiliza valores, prioridades, sensibilidades e está associado à emergência da Web 2.0, o que tem favorecido novos padrões de *design*, isto é, nesse novo *ethos* – espaços colaborativos, não regulares, mais participativos, colaborativos, descolados - é emergente a formação de um novo sujeito leitor e escritor que não é estático, mas que se torna, conforme Santaella (2004), para esse novo espaço discursivo, um sujeito/leitor imersivo que tem condições de produzir sentidos a partir da convergência de múltiplas linguagens na constituição do que a autora chama de linguagem hipermediática. Ainda para a autora,

A leitura orientada hipermediaticamente é uma atividade nômade de perambulação de um lado para o outro, juntando fragmentos que vão se munindo mediante uma lógica associativa e de mapas cognitivos personalizados e intransferíveis. É, pois, uma leitura topográfica que se torna literalmente escritura, pois, na hipermídia, a leitura é tudo e a mensagem só vai se escrevendo na medida em que os nexos são acionados pelo leitor-produtor (SANTAELLA, 2004, p. 49).

Na mesma direção que Santaella (2004), Moita-Loipes (2010, p. 08) assevera que os textos no mundo dos multiletramentos e os novos letramentos – principalmente digitais – “passaram a ser construídos de formas inovadoras nas telas dos computadores, nos quais convergem, ao se apertar uma tecla, ferramentas complexas” que são facilmente acessíveis tais como aquelas que possibilitam operar simultaneamente com imagens, sons, músicas, cores, vídeos, textos escritos etc. Mas do ponto de vista de Lankshear e Knobel (2007), mesmo considerando o uso inovador das tecnologias que caracterizam e definem os letramento(s) digital(is), ou seja, novos letramentos, os autores enfatizam que “se um letramento não possui um novo *ethos*, não deve ser considerado um novo letramento, ainda que esteja relacionado a uma nova tecnologia” (p.7).

Então, por que considerar algumas práticas de leitura e escrita em meio digitais como novos letramentos, por exemplo, comunidade do gênero discursivo *Fanfiction* - ficções



escritas por fãs - reconhecida como espaço onde a cultura de leitura e produção de textos são estimulados constantemente por compartilhamentos virtuais? Para Lankshear e Knobel (2002), ler e escrever mediados por novas tecnologias digitais se tornaram atividades ainda mais complexas, uma vez que a internet requer que os usuários julguem o texto em seus gêneros complexos, que combinam gráficos, comentários, afirmações, imagens, sons, vídeos, ou seja, das relações multimodais, discursivas, semiótica e de poder que envolvem a hipermídia. No caso de comunidades de *fanfiction* há um novo *ethos* no sentido de essa prática de escrita (mas também de leitura) não configura-se como algo restrito a único produtor/escritor, mas colaboração e participação dos sujeitos.

Portanto, para Lankshear e Knobel (2003) o conceito de novos letramentos, que deve incluir mais do que o aspecto sociocultural das práticas de letramento, inclui também dois novos elementos: a nova “natureza técnica” (ou digitalidade) e a nova “natureza do *ethos*”, sendo que os novos letramentos devem, necessariamente, possuir esses dois novos elementos ou características, pois a digitalidade e a nova natureza do *ethos* são casos paradigmáticos dos novos letramentos, visto que é possível que exista uma nova natureza do *ethos* sem haver digitalidade ou ainda o oposto (nestes últimos casos eles são periféricos). Eles justificam essa escolha dizendo ser possível “usar novas tecnologias (tecnologias digitais eletrônicas) para simplesmente replicar práticas de letramento existentes há muito tempo” (KNOBEL e LANKSHEAR, 2007, p. 7).

Isso implica que se repensem, por exemplo, algumas práticas de leitura e escrita que envolvem o uso do computador como sendo somente adaptações de práticas já existentes. Usar um editor de texto para escrever uma carta ou elaborar um relatório não consiste, necessariamente, em uma nova prática de escrita. É uma adaptação de uma prática anterior, semelhante ao uso da máquina de datilografia, embora se reconheça que os elementos visuais (botões), os controles (ctrl + c, ctrl + p...), os periféricos (mouse) dos programas utilizados apresentem uma mudança no modo de escrever.

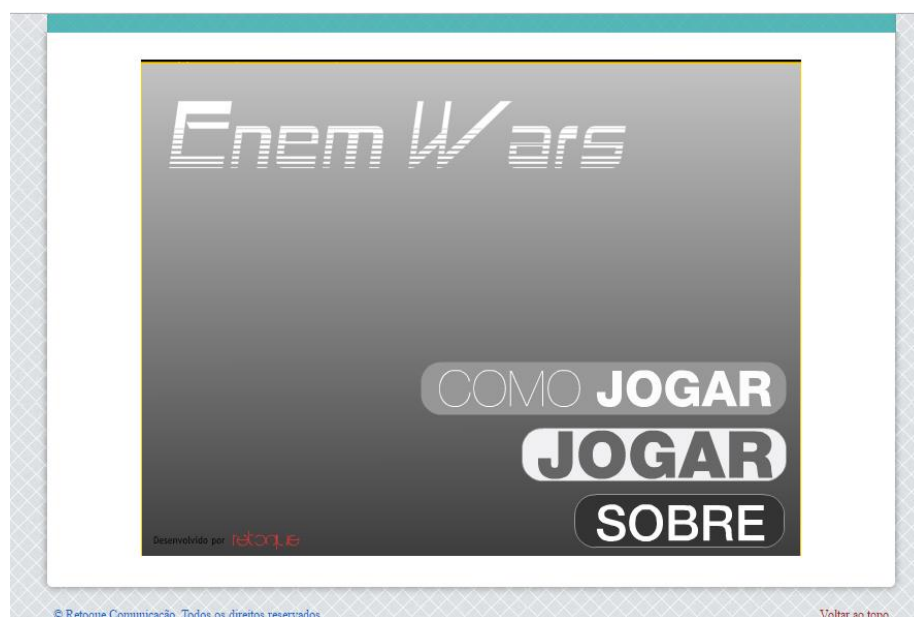
4. Descrição e análise do objeto digital game "ENEM WARS"

Nesta seção, apresenta-se a análise do objeto digital "Enem Wars", o qual focaliza como eixo a leitura e a interpretação textual. Cabe ressaltar que esse objeto foi projetado, como será descrito mais adiante, com foco no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Desse modo, o objetivo é verificar de que maneira, mesmo restringindo-se a esse contexto, ele pode proporcionar novos letramentos e também de forma pode ajudar no trabalho com multiletramentos no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa no trabalho com a leitura.

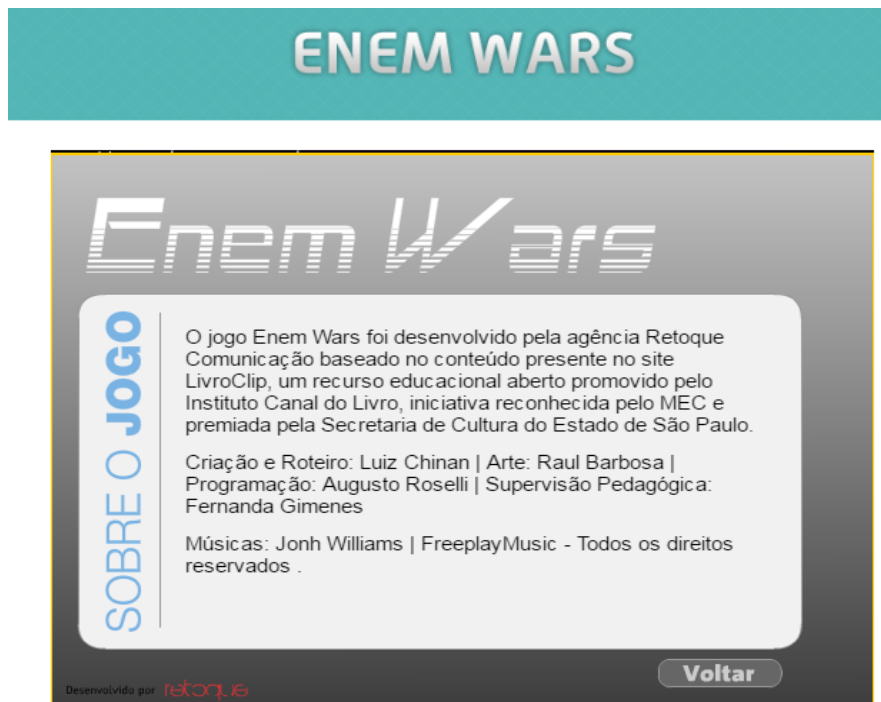
O game "Enem Wars" é um jogo que consiste em encontrar os trechos escondidos em campos de meteoros no espaço, por meio dos tiros de uma nave espacial pilotada pelo internauta. À proporção que o usuário resolve os enigmas, a capacidade de tiro de sua nave aumenta. O game foi desenvolvido em parceria com a Retoque Comunicação e com o site LivroClip, um endereço na internet com Recursos Educacionais Abertos, ou seja, livres para serem usados por professores e alunos de todo o Brasil. A supervisão pedagógica é de Fernanda Gimenes, educadora formada pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo.

Figura 1: Captura da tela inicial do Jogo Enem Wars



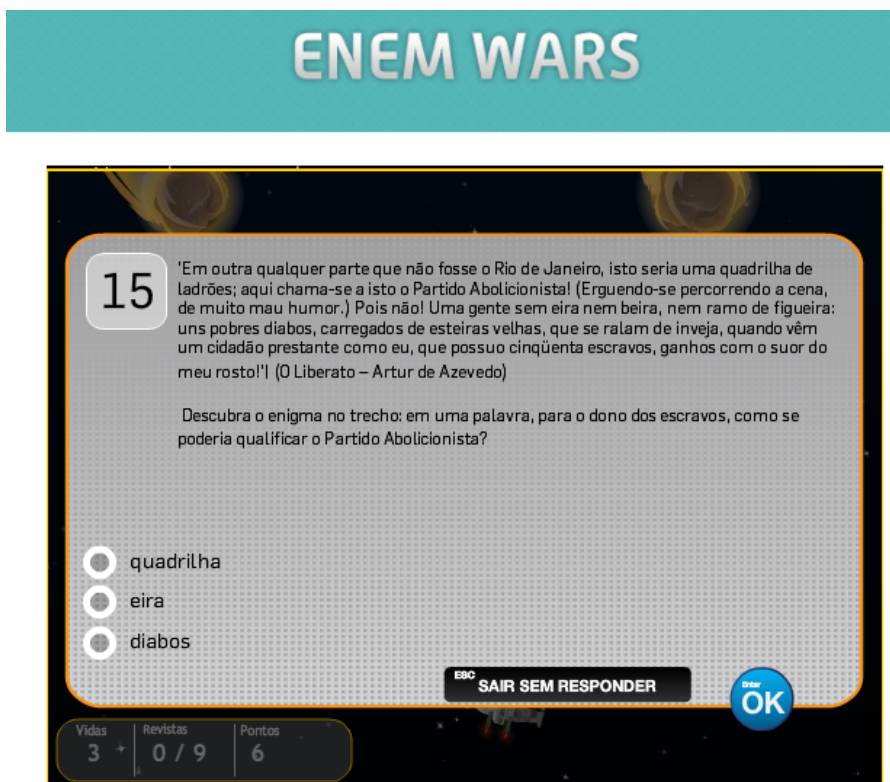
Fonte: Disponível em: http://www.livroclip.com.br/livrogames/games/enem_wars/enemwars.html

Figura 2: Captura da tela de apresentação do Jogo Enem Wars



Fonte: Disponível em: http://www.livroclip.com.br/livrogames/games/enem_wars/enemwars.html

Figura 2: Captura da tela de etapa do Jogo Enem Wars



Fonte: Disponível em: http://www.livroclip.com.br/livrogames/games/enem_wars/enemwars.html



O jogo faz uma clara alusão à saga Star Wars, todavia a música de entrada (que toca no menu do jogo) pouco se relaciona com o gênero ficção científica, o que já acarreta ao jogo uma perspectiva desagradável. O visual da tela de entrada e das animações dos menus também não é muito atraente e convidativo, então, se o jogador não tiver a sagacidade de fazer a referência pelo nome do jogo (Enem Wars lembra Star Wars), ele não sabe muito bem o que esperar, visto que há pouca hibridização de natureza intersemiótica, constelação e intersecção de linguagens ou processos sígnicos dos games virtuais reais (SANTAELLA, 2005).

A respeito de jogos, de acordo com Santaella (2004a), nos jogos gráficos que, graças à sofisticação tecnológica cada vez mais acentuada, são hoje processados em animações tridimensionais, o jogador interage através de um avatar, uma personagem gráfica que o usuário escolhe e com a qual se identifica para representá-lo no interior do jogo. É essa identificação encarnada que se responsabiliza pela intensificação da competitividade, porém essa perspectiva de competição não é evidenciada no jogo, pois o objetivo é preparar a prova do ENEM e, nesse sentido, o jogo perde aí uma grande oportunidade de criar expectativa no jogador e até mesmo de fazer a referência ao que obviamente foi intencionado.

Ao clicar em “Jogar”, ouve-se a música de John Willians, e as animações do jogo agora são mais consistentes, pois sendo, a música que vem depois e mesmo a o design visual do jogo são bem mais condizentes com a fantasia de ficção científica, porém ainda de forma superficial.

Quanto aos aspectos ou características apontadas por Araújo (2013) sobre os OA ou ODA– a) reusabilidade; b) adaptabilidade; c) granularidade; d) acessibilidade; e) durabilidade e f) interoperabilidade, somente reusabilidade é visível nesse objeto. No caso da adaptabilidade, o jogo é exclusivo para trabalhar com o eixo de leitura e vinculado diretamente com questões do ENEM, ou seja, para preparação de uma prova e não sendo possível que seja vinculado a outros conteúdos.

O objeto não se caracteriza como granular, uma vez que como um jogo voltado para interpretação, apresenta apenas uma opção que deverá ser marcada, isto é, apenas um caminho a ser seguido no jogo é correto. Não há características de acessibilidade, pois, por exemplo, se um deficiente visual fosse utilizar o jogo, não teria um bom desempenho, já que não há indicação de áudio de erros ou acertos, e essa diferença só é percebida visualmente.

Quanto à durabilidade e à interoperabilidade, não houve preocupação por parte da empresa responsável e dos programadores em deixar uma opção do jogo para download a fim



de que o “game” pudesse ser executado sem acesso à internet e em outra plataforma, logicamente que isso está relacionado com a questão de direitos autorais.

Ainda com relação às características que constituem o OA, o jogador controla uma nave espacial e atira *laser blasts* que destroem cometas de cores diferentes. A única forma de evoluir no jogo é destruindo certos tipos de cometas para coletar revistas/embrulhos de papel que dão ao jogador a oportunidade de responder a uma pergunta de interpretação de texto.

Com relação a sua caracterização como jogo, conforme defende Santaella (2004a), uma característica fundamental de todo e qualquer jogo, inclusive dos tradicionais, não eletrônicos, encontra-se na sua natureza participativa, ou seja, sem a participação ativa e concentrada do jogador, não há jogo. Mantendo essa característica básica e comum a qualquer jogo, a grande distinção do jogo eletrônico em relação a quaisquer outros encontra-se, antes de tudo, na interatividade e na imersão. Todavia, isso não fica evidente no ODA em análise, uma vez que o que sobressai como objetivo central, como já destacando anteriormente, é a preparação do aluno para a prova do ENEM. Pode-se falar então em novos letramentos ou apenas, e de forma bem incipiente, em multiletramentos que esse jogo favorece?

Vê-se que o OA não é proposto em uma abordagem colaborativa e sim individualiza e que as relações de poder ainda são estabelecidas de forma direta, pois um programador elaborou o jogo e somente ele pode fazer qualquer alteração nas regras, no modo de jogar, não deixando, assim, possibilidade de alterações para os usuários ou outros caminhos para que eles possam realizar outros caminhos para realização/resolução das questões que compõem esse objeto.

5. Considerações finais

As análises feitas permitem concluir que o objeto digital ENEM WARS pouco contribui para o trabalho com novos letramentos, principalmente digitais, pois claro está que o jogo não propõe um trabalho colaborativo, participativo e distributivo. Além disso, como propõe Buzato (2006b) os letramentos digitais são redes de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais (computadores, celulares, aparelhos de TV digital, entre outros) para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais limitados fisicamente, quanto naqueles denominados online, construídos pela interação social mediada eletronicamente.



Nesse sentido, apesar de o objeto apresentar aspectos de multisssemiose (ROJO, 2012, 2013), como por exemplo, imagens, sons, cores, recursos semióticos recorrentes nos textos contemporâneos, tanto em ambientes digitais quanto impressos, tais aspectos pouco contribuem para o trabalho com leitura. Além disso, trata-se de uma transposição direta de um simulado escrito/impresso, isto é, do letramento da letra para um simulador virtual de questões – fica evidente que não há novo *ethos* e nem novos letramentos e pouca possibilidade de trabalhar com multiletramentos, já que nesse caso a mobilização, por parte do aluno, será apenas de algumas capacidades e habilidades de leitura sobre conteúdos específicos de literatura que ajudarão nas respostas, mas em nenhum momento são explorados aspectos de multimodalidade que constitui esse objeto digital.

6. Referências

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Integração Currículo e Tecnologias e a Produção de Narrativas Digitais**. Currículo Sem Fronteiras. Vol. 12, nº 3, setembro/dezembro de 2012. Versão *online*. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.htm>. Acesso em: 20 de dezembro de 2014.

_____. **Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Editora Paulus, 2011.

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. (Orgs.). *EaD em tela: Docência, ensino e ferramentas digitais*. Campinas, SP: Pontes, 2013.

BEVILAQUA, R. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. **RevLet: Revista Virtual de Letras**, v. 5, p. 99-114, 2013.

BRASIL. **Guia de livros didáticos PNLD/2014: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/FNDE, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Coleções Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2014**. Brasília: MEC/FNDE/SEB, 2011. Disponível em <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/3963-pnld-2014-anos-finais-do-ensino-fundamental>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2014.

BUNZEN, C. **Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural**. In: VÓVIO, C; SITO, L; DE GRANDE, P. *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em Linguística aplicada*: Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 99-120, 2010.



BUZATO, M. K. . Por um enfoque pós-social fundamentado na Teoria Ator-Rede para os novos letramentos e para a inclusão digital. **Linguagem & Ensino**, v. 17, p. 25-60, 2014. Versão *online*. Disponível em <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/viewFile/928/718>. Acesso em: 21 de dezembro de 2014.

BUZATO, M. E. K. Letramento digital: um lugar para pensar em internet, educação e oportunidades. In: **CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE**, 3., São Paulo, 2006. Anais... São Paulo: CENPEC, 2006. s/p.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Language education and multiliteracies**. In: HORNBERGER, N. H. (Org.). *Encyclopedia of language and education*, v.1. New York: Springer, 2008a, p. 195-211.

_____; _____. **Multiliteracies: the beginnings of an idea**. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000. p. 3-8.

COPE, B; KALANTZIS, M; HARVEY, A. Assessing multiliteracies and the new basics. **Assessment in Education**. v. 10, n. 1, p. 15 – 26, 2003. Acesso em set. 2014. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/197935109/Kalantzis-M-2003-Assessing-Multiliteracies-and-the-New-Basics>

DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, A. M. et al (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

GRUPO DE NOVA LONDRES. **A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures**, in: COPE, Bil; KALANTZIS, Mary. (Orgs.) 206 [196] **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge: 9-37

HAMILTON, M. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. In: HARRISON, R. R. F.; HANSON, A.; CLARKE, J. (Org.). **Supporting lifelong learning: perspectives on learning**. London: Routledge/Open University Press, 2002. v. 1, p. 176-187.

LANKSHEAR, C.; GEE, J. P.; KNOBEL, M. **Literacy and empowerment**. In: LANKSHEAR, C.; GEE, J. P.; KNOBEL, M. **Changing Literacies**. Philadelphia: Open University Press, 2002. p. 63-79.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Sampling “the new” in new literacies**. In: _____. (Ed.) **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang, 2007. p. 25-48.

_____; _____. **New literacies: changing knowledge and classroom learning**. Buckingham: Open University Press, 2003.

LEFFA, V. J. **Nem tudo que balança cai: Objetos de aprendizagem no ensino de línguas. Polifonia**. Cuiabá, v. 12, n. 2, p. 15-45, 2006. Disponível em: www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/obj_aprendizagem.pdf. Acesso em: 20 de dezembro de 2014.



ROJO, R. H. R.; MOITA-LOPES, L. P. da. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares de Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004. p. 14-56. Acesso em 23 de set. de 2014. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/02Linguagens.pdf> .

MOITA-LOPES, L. P. **Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero**. Trab. Ling., Campinas, 49 (2), jul./dez. 2010. 393-417. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/06.pdf>. Acesso em: 20 de dezembro de 2014.

_____. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

ROJO, R. H. R; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. (Org.) **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, 2008, p. 581-612.

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

STREET, B.V. What's new in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. Current Issues in comparative Education, New York, vol. 5, n.2; p. 77-91. 2003.

SOSTERIC, M.; HESEMEIER, S. When is a Learning Object not an Object: A first step towards a theory of learning objects. In: **International Review of Research in Open and Distance Learning**, [S.l:s.n], v.3, n.2, out. 2002. Disponível em: < >. Acesso em: 20 de dezembro de 2014.

TAROUCO, L. M. R. et al. **Alfabetização visual para a produção de objetos educacionais**. Versão online. Disponível em: < http://www.cinted.ufrgs.br/renote/set2003/artigos/artigo_anita.pdf>. Acesso em: 21 de dezembro de 2014.

WILEY, D. Learning Object Design and Sequencing Theory. Tese (Doutorado em Filosofia). Brigham Young University, Provo, 2000. Acesso em: 22 dezembro de 2014. Disponível em: <<http://opencontent.org/docs/dissertation.pdf>>.