

MULTILETRAMENTOS E USOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COM ALUNOS DE CURSOS TÉCNICOS

MULTILITERACIES AND USES OF DIGITAL INFORMATION AND COMMUNICATION WITH TECHNICAL COURSE STUDENTS

Hércules Tolêdo Corrêa*
Daniela Rodrigues Dias

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com professores e alunos de dois cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, inseridos no contexto da disciplina de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - IFMG *Campus* Ouro Preto. A pesquisa buscou identificar os usos pedagógicos dessas tecnologias digitais em sala de aula, os usos no cotidiano dos alunos, dentro e fora da escola, bem como contribuir para a utilização das TDIC de forma integrada ao conteúdo curricular. Fundamentamos-nos teoricamente nos estudos desenvolvidos por pesquisadores das áreas dos letramentos, multiletramentos e das TDIC. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que utilizou o estudo de caso e a pesquisa-intervenção como procedimentos metodológicos. Os dados coletados evidenciam que as TDIC, com forte presença no cotidiano dos alunos, têm sido pouco exploradas dentro da sala de aula, apesar de os alunos acreditarem na sua contribuição para o ensino-aprendizagem das diferentes disciplinas. Os dados coletados também apontam para a importância do desenvolvimento dos multiletramentos e usos das TDIC por meio de projetos integrados com o conteúdo curricular, proporcionando aos professores formas efetivas de trabalhar conteúdos relevantes e aos alunos o desenvolvimento da autonomia e da criatividade, com trabalhos em equipe, pesquisas e seleções de informações.

Palavras-chave: letramentos; multiletramentos; tecnologias digitais da informação e comunicação - TDIC.

ABSTRACT

This article presents the results of a survey of teachers and students from two technical courses integrated into high school, within the context of the Portuguese language discipline of the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Ouro Preto - IFMG - Ouro Preto Campus. The research sought to identify educational uses of digital technologies in the classroom; uses in the daily lives of students, both in and out of school, and sought to

* Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, (MG), Brasil herculest@uol.com.br; Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, (MG), Brasil danielard@terra.com.br

contribute to the use of ICTs integrated with curriculum content. Theoretically we base our work the studies developed by researchers in the areas of literacies, multiliteracies and ICT. We report on a qualitative study that used case study and intervention-research methodological procedures. The collected data show that, despite ICTs having strong presence in the daily lives of students, they have been little explored in the classroom, while students believe in their contribution to the teaching and learning of different subjects. The data collected also point to the importance of developing multiliteracies and uses of ICTs through integrated projects with curriculum content, providing teachers effective ways to work with relevant content and helping pupils to develop autonomy and creativity, with group work, research, and information selection.

Keywords: literacies, multiliteracies, information communication technology (ICTs)

INTRODUÇÃO: O MUNDO CONTEMPORÂNEO E A ESCOLA

Na contemporaneidade, parece haver uma grande demanda para a incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC nas práticas escolares, visto que mesmo em situações bastante corriqueiras essas tecnologias se fazem presentes com grande intensidade (SALES, 2014). Tal presença parece desafiar a educação, a atuação docente e as práticas em sala de aula:

Lousas digitais, computadores, sites educacionais, *web*-aulas, vídeo-conferências, jogos pedagógicos, *softwares* educativos, laboratórios de informática, *datashow*, *laptops*, *netbooks*, *tablets*, *e-books*, celulares, *smartphones*, *ultrabooks*, MP3, MP4, câmeras digitais, HD portátil, *pendrives*, CD-Rom, DVD, SMS, *blogs*, *e-mail*, *Orkut*, *Facebook*, *Twitter*, *MSN* são apenas alguns poucos exemplos de um número praticamente infinito de artefatos tecnológicos presentes nas escolas de hoje (SALES, 2014, p. 230).

Embora possamos perceber a presença de tais artefatos em espaços escolares, identificamos que nem sempre são utilizados de forma didática e produtiva. Muitas vezes os computadores, *laptops*, *datashow*, lousas digitais, dentre outros, encontram-se trancados em armários ou em salas e laboratórios isolados, sem conexão à internet e longe do manuseio de alunos e professores que não conseguem ou não podem integrá-los em suas atividades diárias. Quando dizemos integrar "é porque o que se quer não é o abandono das práticas existentes, que são produtivas e necessárias, mas que a elas se acrescente o novo", como destaca Freitas (2010, p. 340).

Destarte, embora possamos afirmar que, hoje em dia, nas grandes e médias cidades brasileiras, as TDIC estão onipresentes no cotidiano, elas não estão distribuídas igualmente na sociedade, visto que a inclusão digital ainda é um

enorme desafio, especialmente em países marcados por uma histórica e arraigada desigualdade social, como é o caso do Brasil (SALES, 2014).

Parece que as tecnologias apresentam inúmeros desafios para a Educação desenvolvida nos dias atuais, gerando assim vários questionamentos. De modo geral, algumas dificuldades relacionadas ao uso das TDIC permeiam a prática docente. Em conversas informais com professores, observamos certa resistência em utilizar as tecnologias de forma integrada aos conteúdos curriculares abordados em sala de aula. Tal resistência pode ser atribuída a diversos fatores, sejam estruturais, tecnológicos e/ou comportamentais, embora os professores admitam utilizar o computador e a internet para preparar suas aulas, solicitando a “assessoria” de filhos, cônjuges, amigos e familiares mais próximos.

Muitos professores concordam que as tecnologias digitais e os ambientes virtuais contribuem para a democratização da qualidade educacional em todo o mundo e que, embora tenha projetos ousados nessa direção, o Brasil ainda está aquém das iniciativas bem-sucedidas desenvolvidas por outros países. Percebemos que, no Brasil, a parceria entre educação e tecnologia ainda é muito difícil de ser efetivada.

O assunto das tecnologias nas escolas vem ganhando cada vez mais espaço nos debates acadêmicos e não podemos considerá-lo um “modismo”, visto que existe uma grande preocupação de o alunado estar muito ligado a essas tecnologias e o fato de as escolas insistirem em ignorá-las. Começa a ganhar corpo a ideia de que os professores, os alunos e as instituições de ensino não podem mais ficar para trás, devendo se inserir em um mundo cada vez mais multimodal e multicultural.¹

O mundo contemporâneo é caracterizado pela multiplicidade cultural das sociedades, que se expressam e se comunicam por meio de textos multissemióticos (impressos ou digitais), ou seja, textos que se constituem por meio de uma multiplicidade de linguagens (fotos, vídeos e gráficos, linguagem verbal oral ou escrita, sonoridades) que lhe atribuem significados. Assim, recorre-se ao conceito de multiletramentos, considerando-se que textos contemporâneos requerem interpretação em múltiplas linguagens levando-se em consideração as múltiplas culturas dos sujeitos que os utilizam em diferentes situações (COPE; KALANTZIS, 2000).

¹ Os conceitos de multimodalidade e multiculturalidade, no âmbito que interessa a este trabalho e considerando o espaço de que dispomos para tanto, será tratado na seção 2 deste artigo.

1. O CONTEXTO DA PESQUISA

O campo e os sujeitos

A opção deste estudo por pesquisar a Educação Profissional Técnica de Nível Médio - EPTNM com objetivo de conhecer a realidade² dos alunos de dois cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, inseridos no contexto da Disciplina de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - IFMG *Campus* Ouro Preto, justifica-se por acreditarmos que apesar de as TDIC terem forte presença no cotidiano dos alunos, ainda têm sido pouco exploradas dentro da sala de aula, como se argumentou anteriormente.

O IFMG *Campus* Ouro Preto está localizado na cidade patrimônio histórico e cultural da humanidade, situada a 100 km a sul/sudeste da capital de Minas Gerais, Belo Horizonte, e exerce influência em municípios situados, na maioria, dentro de um círculo imaginário, com raio de 200 km, tendo como centro a cidade de Ouro Preto. Esse círculo engloba a microrregião metropolitana de Belo Horizonte, onde se concentra o maior parque industrial do estado, cujas atividades de indústria, comércio e serviços centralizam a principal atividade econômica de Minas Gerais (PDI, 2009-2013).

A pesquisa buscou identificar os usos pedagógicos das TDIC em sala de aula; os seus usos no cotidiano dos alunos dentro e fora da escola, bem como contribuir para a utilização dessas tecnologias de forma integrada ao conteúdo curricular. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, e os procedimentos metodológicos considerados mais adequados foram o estudo de caso e a pesquisa-intervenção.³ A investigação seguiu os procedimentos de coleta de dados concebidos por essa abordagem, realizando observação de sala de aula, entrevistas semiestruturadas⁴ com os professores (02 docentes) e alunos (11 discentes) participantes; e aplicação de questionário aos alunos (57 discentes).

A justificativa que valida a escolha desta temática é o próprio cenário contemporâneo, assinalado pelas mudanças sociais e tecnológicas, e pelas possibilidades de comunicação, interação e expressão, levando-nos a refletir sobre

² Aqui nos referimos ao conhecimento das relações dos alunos com tecnologias, móveis ou não, mais acessíveis contemporaneamente aos estudantes que frequentam a instituição em que foi realizada a pesquisa.

³ Trata-se de um estudo de caso, na medida em que a pesquisa foi realizada em uma única instituição. A pesquisa-intervenção é aquela em que o pesquisador também atua no campo, procurando intervir nele. Neste caso, a intervenção foi feita por meio dos projetos de ensino-aprendizagem.

⁴ Todos os sujeitos da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, conforme exigências éticas e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da UFOP.

as exigências dos multiletramentos na atualidade. Outra motivação reside em abordagens sobre o Ensino Médio no contexto brasileiro. Em entrevista concedida à Revista *Presença Pedagógica*, Mozar Ramos (2013) considera que “o calo da educação brasileira é o Ensino Médio” e que o jovem aluno não quer essa escola de hoje, que é muito distante de sua realidade e sem diálogo com o mundo juvenil. Colaboração, criatividade, inovação e empreendedorismo são exigências reais da atualidade e transformaram-se em condicionantes tão importantes quanto os conteúdos mais básicos da aprendizagem. De acordo com Ribeiro (2014),

As tecnologias nos ajudam ou nos permitem fazer coisas que talvez fossem mais difíceis ou mesmo impossíveis sem elas. No caso da educação, pode ser que permitam ensinar melhor e mais eficazmente; ou pode ser que permitam aprender de forma mais fácil ou mais eficiente. Afinal, isso deveria ser o que buscamos, tanto alunos quanto professores. No entanto, é necessário ajustar as tecnologias aos propósitos que temos (e ter algum, aliás, é fundamental), para que essa integração faça realmente sentido e seja prolífica. (RIBEIRO, 2014, p. 152)

Corroboramos as palavras da pesquisadora e inferimos que o cenário descrito contribui para fomentar a discussão e instigar a pesquisa sobre a utilização das TDIC no interior das escolas, como a que aqui se propôs. Cabe ressaltar que não tivemos a intenção de apresentar as tecnologias digitais como “salvação” do sistema escolar, mas agimos com o intuito de contribuir para o desenvolvimento de uma postura crítica, tentando inserir o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem.

2. UM POUCO DE TEORIA: LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS

As relações entre letramentos, tecnologias e educação vêm sendo tratadas e discutidas por pesquisadores de diversos lugares do mundo e no Brasil, gerando inúmeros trabalhos, publicações e, principalmente, criando espaços para discussão desses temas, abarcando diferentes teorias e modelos de comunicação e aprendizagem (RIBEIRO *et al.*, 2010).

Segundo Soares (2003), letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever num contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. Afinal, a pesquisadora defende que, para a adaptação adequada ao ato de ler e escrever, “é preciso compreender, inserir-se, avaliar, apreciar a escrita e a leitura”. O letramento compreende, portanto, tanto a apropriação das técnicas para a alfabetização quanto esse aspecto de convívio e hábito de utilização da leitura e da escrita, ou seja, são evidenciados os aspectos sociais dessas atividades.

Outra questão destacada por Soares (2003), e que tem sido amplamente corroborada por tantos outros estudiosos, é o fato de o letramento não ser responsabilidade apenas do professor de língua portuguesa ou dessa área, mas de todos os educadores que trabalham com leitura e escrita.

Diversos espaços que orientam as práticas de indivíduos e comunidades para diferentes letramentos são chamados de agências de letramento. A escola não é, portanto, a única delas, caracterizando-se certamente como uma agência de letramento importante, mas nem por isso exclusiva na vida das comunidades. Pessoas e grupos podem ser letrados em espaços diversos e por meio de práticas as mais distintas, e igualmente necessárias para os usos daquela sociedade, conforme explicita Kleiman (1995):

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p. 20)

Por meio dessas agências, uma pessoa pode se tornar letrada em vários níveis. Assim sendo, podemos considerar que os letramentos são múltiplos e variam no tempo e espaço.

Soares (2002) enfatiza que há modalidades diferentes de letramento, o que sugere que a palavra seja pluralizada: há letramentos, e não letramento, isto é, “diferentes espaços de escritas e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos” (SOARES, 2002, p. 156). Para a pesquisadora, a necessidade de pluralização da palavra letramento também designa variados efeitos cognitivos, culturais e sociais em função ora dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo.

Nesse contexto, mudanças nas formas de interação humana na *cibercultura*⁵ também provocam alterações “[...] reconfigurando um letramento digital, isto é, um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela [...]” (SOARES, 2002, p.151, grifos do original).

O letramento digital, portanto,

⁵ Lévy (1999, p. 17) destaca que o neologismo *cibercultura* especifica o conjunto de práticas, atitudes, técnicas, modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do *ciberespaço*, isto é, o meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores, a internet.

[...] diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e *tablets*, em plataformas como *e-mails*, redes sociais na *web*, entre outras. (COSCARELLI; RIBEIRO, verbete, 2014)

As pesquisadoras complementam que ser letrado digitalmente implica saber se comunicar em diferentes situações, buscar informações no ambiente digital e selecioná-las avaliando sua credibilidade. Além do acesso à informação, cabe ao leitor estar atento à autoria, e à fonte, e ter senso crítico para avaliar o que encontra.

É difícil estabelecer um parâmetro único para avaliar o letramento digital. Há inúmeras habilidades que deveriam ser, se não dominadas, pelo menos familiares aos letrados digitais, mas cada contexto pode demandar diferentes usos do computador. É importante, no entanto, que os indivíduos tenham desenvolvido habilidades básicas que lhes permitam aprimorar outras, sempre que isso for necessário. (COSCARELLI; RIBEIRO, verbete, 2014)

Ser letrado digitalmente implica, portanto, saber usar as tecnologias digitais, respondendo ativa e criticamente a diferentes propósitos e contextos. Para que o indivíduo se torne um letrado digital eficiente ele deve interagir socialmente utilizando as TDIC para resolver problemas do dia a dia, bem como participar da construção coletiva do conhecimento.

Multiletramentos: multiculturalidade e multimodalidade em foco

O termo multiletramentos ganhou destaque a partir de 1996 com a publicação de um manifesto intitulado "*A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*" - Uma pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais", na *Harvard Educational Review*, formado por dez pesquisadores⁶ dos letramentos, dentre os quais americanos, ingleses e australianos, denominado "*The New London Group*", o Grupo de Nova Londres - GNL, cidade do estado de *Connecticut* - EUA.

O argumento usado pelo grupo naquela época era o de que a vida pessoal, pública e profissional dos indivíduos vem mudando consideravelmente e que essas mudanças, conseqüentemente, transformam culturas e modos de comunicação. No manifesto, o GNL afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo a variedade de textos multimodais, devido à presença das tecnologias no cotidiano, e à variedade de culturas presente nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizado, muitas vezes, pela intolerância na convivência. Para o grupo de

⁶ Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata.

pesquisadores, o não tratamento de questões relacionadas à diversidade cultural em sala de aula contribuía para o aumento da violência e a falta de perspectivas futuras para a juventude.

Cabe ressaltar, no entanto, que o GNL trata das diversidades culturais em um contexto de globalização, de línguas e idiomas norte-americanos, europeus, árabes, indianos, africanos, asiáticos etc., todos convivendo em sala de aula. No contexto brasileiro, principalmente no contexto em que realizamos a pesquisa, as diversidades culturais são mais locais, visto que essas diferenças podem estar relacionadas a etnia/raça (negros, brancos, mestiços, além de um ou outro indivíduo de origem estrangeira), gênero (orientação sexual), grupos socioeconômicos, comunidades (digitais, religiosas, locais, regionais, rurais, urbanas) e diferenças de ordens físicas ou cognitivas. É importante ressaltar também que cultura é considerada resultante da criação humana (costumes, ideias, crenças, leis, conhecimentos etc.) e todas as pessoas possuem uma forma de pensar, agir, expressar, cada qual com sua própria cultura, resultando em variedades culturais. Portanto, diferentes culturas nas diferentes esferas de atividade social ou de circulação dos discursos (escolar, científica, artística, jornalística, política, publicitária e cotidiana, por exemplo) terão práticas e circularão textos em gêneros dessa esfera também diferenciados.

Segundo Cope e Kalantzis (2000), precursores, dentre outros, do grupo de Nova Londres, o termo multiletramentos enfatiza duas mudanças importantes e correlacionadas. A primeira refere-se ao crescimento da importância dada à diversidade cultural, isto é, em um mundo globalizado, precisamos negociar diferenças todos os dias. A segunda trata da influência da linguagem das tecnologias, visto que o significado emerge de modos variados (multimodais), seja a escrita verbal, a imagem, o movimento, o áudio etc. No Brasil, Roxane Rojo argumenta:

trabalhar com Multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e 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 envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (...) ou desvalorizados (...). (ROJO e MOURA, 2012, p. 08)

No desenvolvimento dos argumentos a favor dos multiletramentos, Rojo inicialmente localiza a origem histórica desse conceito que procura cobrir dois “multi”: a multiculturalidade, referente à variedade cultural das populações presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade; e

a multimodalidade, referente à variedade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa.

No que se refere à variedade cultural, é preciso notar, como assinala García-Cañclini (2008[1989], 302-309), que o que hoje vemos à nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos, sejam vernaculares e dominantes; de diferentes campos, ditos “popular, de massa ou erudito”, desde sempre híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes “coleções”, o que permite que cada pessoa possa fazer “sua própria coleção”, sobretudo a partir das tecnologias digitais.

No que se refere à variedade semiótica, Lemke (2010[1994; 1998]) defende que o que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente. O pesquisador tem chamado isso de “significado multiplicador”, porque as opções de significados de cada mídia multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória. Em multimídia, as possibilidades de significação não são meramente aditivas.

Rojo (2012) enfatiza que, ao considerar os dois “multi”: a multiculturalidade e a multimodalidade, o conceito de multiletramentos avança em relação ao de letramento que, segundo ela, aponta para a multiplicidade e variedade das práticas letradas.

Os multiletramentos funcionam, segundo Rojo, pautando-se em algumas características importantes: a) são interativos (colaborativos); b) fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas; e c) são híbridos, fronteirços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO; MOURA, 2012, p. 23). Portanto, para os multiletramentos são necessárias novas ferramentas, além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa). Ferramentas de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação também são incorporadas. Por outro lado, são requeridas novas práticas de produção e de análise crítica do receptor (ROJO; MOURA, 2012, p. 21), como também uma ética e várias estéticas, nas quais a instituição escolar pode discutir os costumes locais e analisar criticamente as várias estéticas, constituindo variados critérios críticos de apreciação dos produtos culturais locais e globais.

O Grupo de Nova Londres (2000[1996], 35) propôs alguns princípios sobre como encaminhar uma “pedagogia dos multiletramentos”, conforme se observa na Figura 1. Nesse manifesto, o GNL afirmava a necessidade de a escola tomar a seu

cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea e de levar em conta formas de incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula.

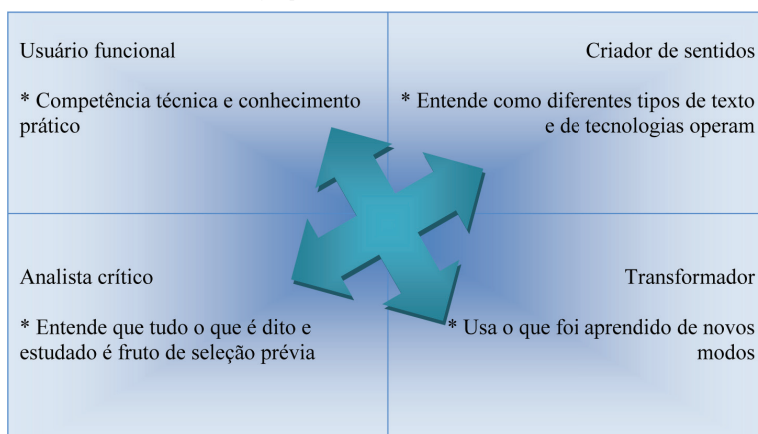


Figura 1. Mapa dos Multiletramentos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora e adaptado de DECS & UniSA (2006)

Alguns “movimentos pedagógicos” correspondentes a esses princípios também foram apresentados, tais como a prática situada, a instrução aberta, o enquadramento crítico e a prática transformada. Para os pesquisadores, a prática situada é um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas dos alunos e dos gêneros e *designs* disponíveis para essas práticas, relacionando-as com práticas de outras esferas e contextos. A instrução aberta corresponde à análise sistemática e consciente dessas práticas e desses gêneros e *designs* familiares dos alunos e de seus processos de produção e recepção. Já o enquadramento crítico constitui a análise crítica, ou seja, a interpretação dos conceitos requeridos pela tarefa analítica e crítica dos diferentes modos de significação e das diferentes “coleções culturais” e seus valores. Tudo isso visando, como instância última, à produção de uma prática transformada, seja de recepção, produção e distribuição (COPE; KALANTZIS, 2000).

Concordamos com os pesquisadores no sentido de que os “movimentos pedagógicos” apresentados condizem com os princípios de multiculturalidade e multimodalidade envolvidos no conceito de multiletramentos. Entretanto, tais conceitos não devem ser vistos como uma sequência rígida de aprendizado, nem substituir práticas existentes de letramento, visto que o objetivo é trazer ideias ou ângulos de apoio para o professor.

Tecnologias digitais e educação

Segundo Frade (2010), o termo tecnologia digital refere-se ao conjunto de mídias informacionais e comunicacionais, entendidas como o “conjunto de ‘veículos de linguagens’ utilizadas para a comunicação humana, que visam o cumprimento de diferentes interesses e propósitos, de acordo com o público que se pretende atingir” (FRADE, 2010, p. 15).

A incorporação das tecnologias digitais na escola, entendidas como “veículos de linguagens”, pode proporcionar processos de ensino-aprendizagem interativos, interdependentes e plurais, de forma integrada com a realidade dos sujeitos envolvidos. De acordo com Ana Elisa Ribeiro,

Tecnologia digital é um conjunto de tecnologias que permite, principalmente, a transformação de qualquer linguagem ou dado em números, isto é, em zeros e uns (0 e 1). Uma imagem, um som, um texto, ou a convergência de todos eles, que aparecem para nós na forma final da tela de um dispositivo digital na linguagem que conhecemos (imagem fixa ou em movimento, som, texto verbal), são traduzidos em números, que são lidos por dispositivos variados, que podemos chamar, genericamente, de computadores. Assim, a estrutura que está dando suporte a esta linguagem está no interior dos aparelhos e é resultado de programações que não vemos. Nesse sentido, *tablets* e celulares são microcomputadores. (RIBEIRO, verbete, 2014)

Dessa forma, telefones celulares empregam tecnologia digital, assim como as agências bancárias de que somos correntistas; grande parte do painel de nossos carros; as urnas eleitorais usadas para votar no Brasil, além de parte significativa da informação que lemos e suas plataformas, entre muitas outras coisas.

Nesse sentido, acreditamos que não se trata apenas de “modismo” promover a educação digital das crianças desde cedo num país que tem, reconhecidamente, uma das eleições menos fraudulentas do mundo, já que é baseada num aparato eletrônico. Criamos cidadãos que precisam acessar suas contas bancárias através da internet ou até mesmo através de um caixa eletrônico, já que o sistema bancário funciona em horários restritos e a violência não nos permite andar com quantias que chamem atenção. São crianças, jovens e adultos que acompanham, de perto, através de redes sociais, movimentos políticos e sociais se formando num país em transformação. É através da tecnologia que se forma o cidadão antenado de hoje. Entretanto, fazer que essas ferramentas tecnológicas de fato colaborem na promoção de uma educação de qualidade é o grande desafio do sistema educacional na contemporaneidade.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES: O QUE ENCONTRAMOS NO CAMPO, OS PROJETOS DESENVOLVIDOS E REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO

Em um primeiro momento da pesquisa, procuramos identificar a presença dos multiletramentos e usos das TDIC de forma pedagógica em sala de aula. Ao considerarmos as múltiplas culturas e linguagens dos alunos usadas para expressar variados modos de pensar, vestir, comportar-se, falar e principalmente o ato de lidar diariamente com equipamentos tecnológicos, percebemos que diferentes sistemas semióticos estão dentro da escola. Identificamos também a presença da multiplicidade cultural, pois cada pessoa tem sua “coleção”, sua visão de mundo construída culturalmente, o que proporciona construções de sentidos diferenciadas.

Conforme apontado por Rojo e Moura (2012), os trabalhos com os multiletramentos podem ou não envolver os usos das TDIC. Normalmente envolverão, entretanto, não podemos nos esquecer de que também se caracterizam como um trabalho de produção das múltiplas culturas e múltiplas linguagens de referência dos alunos, buscando um enfoque crítico, democrático e ético. Dessa forma, temos que assumir a responsabilidade de combinar o “letramento da letra” com os multiletramentos e instigar os alunos a serem produtores de conteúdos, proporcionando assim uma combinação das leituras canônicas existentes dentro da escola com as leituras próprias da vivência de cada um. O elo pode ser estabelecido, principalmente, por meio de debates que envolvam as condições juvenis, violência, relações étnico-raciais, empreendedorismo e novas relações de trabalhos, dentre outras temáticas que demandam reflexão hodiernamente.

Os dados coletados evidenciam que, apesar de as TDIC terem uma forte presença no cotidiano dos alunos, elas têm sido pouco exploradas dentro da sala de aula. As tecnologias mais utilizadas pelos professores são o computador (*softwares Word e Power Point*), projetor *datashow* e usos de figuras, músicas e vídeos, conforme entrevistas. É importante frisar que os professores sujeitos desta pesquisa disseram também nunca terem realizado cursos de formação continuada para usos das TDIC e que na formação inicial esses usos não foram contemplados.

Identificamos também, por meio das entrevistas realizadas com os discentes, que os alunos acreditam na contribuição das TDIC no ensino-aprendizagem e consideram que os professores poderiam integrá-las através de projetos e pesquisas, buscando e aprendendo novas possibilidades.

Também procuramos identificar, por meio das entrevistas, como os alunos aprenderam a utilizar as TDIC, quais são os usos no cotidiano, e se esse uso se

dá de forma ética, segura e consciente. Identificamos que os alunos se iniciaram no mundo tecnológico sozinhos e que estão aprendendo por conta própria, pesquisando as dúvidas na internet, seja no *Google*® ou assistindo vídeos e tutoriais no *Youtube*®. Percebemos que os alunos consideram que os discentes em geral ainda não sabem equilibrar e ter limite para saber a hora certa de usar as TDIC e que têm consciência de que o respeito aos professores e o ato de pensar no coletivo são fundamentais.

Os dados também revelaram que os alunos possuem computadores de mesa ou portáteis em casa, possuem celulares ou *smartphones* com conexão à internet. Os usos da rede mundial de computadores são mais voltados para a recepção de conteúdos (informação); para acessar *e-mails*, ler jornais, ouvir músicas e realizar compras. Já nas redes sociais existe uma interação maior, como no *Facebook*®, para entretenimento e o uso do comunicador instantâneo *WhatsApp*®. Percebemos uma relação contraditória dos alunos com as redes sociais digitais: ora são vistas tanto como elemento de descontração e dispersão, ora como ferramenta de socialização.

Nesse sentido, refletimos sobre a importância do uso ético, seguro e consciente das TDIC, pois, além da família, é papel da escola auxiliar o aluno no desenvolvimento desses atributos. Faz-se necessária a contribuição da agência de letramento escola na promoção da aquisição e desenvolvimento das capacidades éticas e críticas dos alunos, levando-se em consideração a variedade multicultural e multimodal das práticas letradas, proporcionando transformações nas dimensões pessoais, profissionais e cidadãos dos jovens.

No terceiro momento da pesquisa, apresentamos os resultados da pesquisa-intervenção realizada na instituição, com a qual buscamos contribuir para a utilização das TDIC de forma integrada ao conteúdo curricular.

Para desenvolver uma prática pedagógica voltada para a integração das tecnologias digitais na educação, uma das possibilidades tem sido o trabalho por projetos. Nessa perspectiva, o aluno aprende realizando o projeto, pesquisando, selecionando, filtrando as informações importantes e, acima de tudo, utilizando a criatividade e seus conhecimentos.

Dessa forma, procuramos articular, junto aos professores, projetos que envolvessem os multiletramentos e usos das TDIC, integrando-os ao conteúdo curricular da disciplina de Língua Portuguesa e que proporcionassem a efetiva aprendizagem dos alunos.

A seguir descrevemos os projetos de intervenção que foram apresentados aos alunos em sala de aula e remetemos os leitores para o produto final desta pesquisa.

Projeto ESC - Ética, Segurança e Consciência na internet

Inicialmente, para apresentação do Projeto ESC - Ética, Segurança e Consciência na internet, sentimos a necessidade de elaborar uma apresentação em *Power Point*, introduzindo a importância da temática para os alunos e resgatando as aulas da professora da turma com exemplos sobre os gêneros textuais, o que gerou folhetos informativos.

O Projeto ESC teve como objetivos: vincular Linguagem, Educação e Tecnologia; articular atividades de pesquisa, seleção, leitura, compreensão e capacidade de exposição oral; ler e produzir textos em diferentes linguagens, a partir da linguagem verbal escrita, usando as TDIC; contribuir para a promoção do uso ético, seguro e consciente da internet e estimular os alunos a aproveitar todo o potencial da internet, adotando os cuidados necessários.

O tema norteador do Projeto foi a Cartilha Saferdic@s⁷, desenvolvida a partir de pesquisas sobre conceitos, termos e novas linguagens usadas na internet e no mundo digital, cujo objetivo é estimular os brasileiros, principalmente crianças e adolescentes, a aproveitar todo o potencial da rede, sem esquecer de adotar os cuidados necessários, seguindo as dicas de ética, segurança e cidadania.

Os temas tratados na Cartilha são internet, navegadores ou *browsers*, sites de busca, *lan house* ou infocentro, *e-mail*, *chat* e salas de bate papo, *web cam*, sites de redes sociais, *blogs*, *fotologs* e *microblogs*, redes P2P, jogos *on-line*, privacidade, uso excessivo, cibercrime (crime digital), *ciberbullying*, *sexting*, aliciamento sexual infantil *on-line*, conteúdos impróprios, roubo de dados, justiceiros virtuais e denúncias de crimes na internet.

Como metodologia, definimos que os alunos seriam divididos em equipes de 05 ou 06 alunos, e teriam como ponto de partida a Cartilha Saferdic@s. Eles deveriam pesquisar, estudar, selecionar, elaborar e apresentar à classe um folheto informativo, de modo a construir um conhecimento sólido sobre a temática, de forma original e criativa, sendo distribuídos 03 temas para cada equipe.

Orientamos no sentido de que todos os alunos deveriam pesquisar e ler a Cartilha Saferdic@s da Safernet Brasil de 2013 e que cada equipe ficaria com a responsabilidade de trabalhar com três temas. As equipes deveriam produzir um folheto informativo com dicas e o intuito de promover o uso ético, seguro e consciente da internet, visto que todas as equipes deveriam entregar no dia

⁷ SAFERNET BRASIL. Cartilha Saferdic@s: Brincar, estudar e... navegar com segurança na Internet. Salvador: SaferNet Brasil, 2013. Disponível em <http://www.safernet.org.br>. Acesso em 04 jun. 2014. Creative Commons BY-NC-ND2.5

da apresentação uma cópia do folheto informativo impresso e o arquivo digital, explicando os *softwares* utilizados na elaboração do projeto.

Orientamos os alunos que o trabalho seria avaliado levando-se em conta o atendimento à proposta e que levaria em consideração o seguinte: organização da equipe e respeito ao tempo estipulado para apresentação; clareza, objetividade e pertinência da apresentação; organização da apresentação (capacidade de síntese, objetividade, correção linguística); seleção, tratamento e transformação das informações; trabalho em equipe, colaborativo e participativo; criatividade, respeito e cordialidade na apresentação; utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação e a multiplicidade de recursos (textos verbais e imagens); recursos visuais utilizados de forma a facilitar o entendimento da explanação, tornando a apresentação dinâmica e interessante, e promoção do uso ético, seguro e consciente da internet.

Ao final das explicações, informamos que todos os alunos deveriam participar do projeto, tanto na elaboração quanto na apresentação em sala de aula, pois tratava-se de um projeto desenvolvido em equipe, colaborativo, interativo e participativo. Portanto, criatividade, respeito, cordialidade, organização e simpatia na apresentação seriam essenciais para a eficiência e eficácia do projeto.

Projeto LET - Linguagem, Educação e Tecnologia

O Projeto LET - Linguagem, Educação e Tecnologia teve como objetivos: vincular Linguagem, Educação e Tecnologia; articular atividades de pesquisa, seleção, leitura, compreensão e capacidade de exposição oral e ler e produzir textos em diferentes linguagens, a partir da linguagem verbal escrita, usando as tecnologias digitais de informação e comunicação.

O tema norteador do Projeto LET foi a Matriz de Referência para Redação⁸ do ENEM, que apresenta as cinco competências a serem avaliadas na redação, cujo objetivo é explicitar os critérios de avaliação, de modo a ajudar na preparação para o Exame. As competências são assim definidas: Competência 1 - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa; Competência 2 - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa; Competência 3 - Selecionar, relacionar, organizar e

⁸ INEP. Guia do Participante: A redação no ENEM 2013. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_participante_redacao_enem_2013.pdf. Acesso em 04 jun. 2014.

interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; Competência 4 - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação e Competência 5 - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Como metodologia, definimos que os alunos seriam divididos em equipes de 06 pessoas, e tendo como ponto de partida a Matriz de Referência para Redação do ENEM, eles deveriam pesquisar, estudar e apresentar à classe a competência do ENEM, de modo a construir um conhecimento sólido sobre a temática, de forma original e criativa. O tempo de duração estabelecido para as equipes foi de 20 minutos para exposição, seguidos de 5 minutos de debate.

Os alunos foram orientados a pesquisar e ler o Guia do Participante - Redação do ENEM 2013, visto que cada equipe ficaria com a responsabilidade de trabalhar com uma competência. Nesse sentido as equipes deveriam produzir:

- Uma apresentação explicando a Competência do ENEM. A apresentação deveria conter foto da equipe, imagens significativas que representassem o tema, introdução, desenvolvimento e conclusão. Solicitamos aos alunos que apresentassem também sugestões de aprofundamento no tema específico da competência com links para *sites*, redes sociais, *softwares* simuladores, jogos digitais etc. Solicitamos a inserção de todas as fontes de pesquisa (incluindo fontes das imagens, *sites* etc.).
- Uma arte visual que representasse o tema da competência (linguagem não-verbal) e que os alunos explicassem a utilização das cores, símbolos, figuras, fontes etc., utilizando assim a criatividade para elaborar a arte visual.
- Uma entrevista com professores ou estudantes universitários que já realizaram a redação do ENEM para contar a experiência significativa referente à competência abordada (pessoas que pudessem dividir experiência) ou um vídeo final que representasse o tema da competência. Os alunos poderiam utilizar exemplos, tutoriais, figuras representativas, animações, músicas, instituição e legenda com os nomes dos componentes das equipes.

Orientamos os alunos no sentido de que todas as equipes deveriam entregar no dia da apresentação um CD, DVD ou *pendrive* com toda a produção do projeto. Informamos que o *datashow* (projeto multimídia) estaria disponível para apresentação oral, portanto, orientamos também para salvar o arquivo em versões diferentes e verificar a conexão com a internet, caso a utilizassem, evitando assim surpresas desagradáveis.

Como critérios de avaliação, levamos em consideração o atendimento à proposta do trabalho, observando-se as seguintes orientações: organização da equipe e respeito ao tempo estipulado para apresentação; clareza, objetividade e pertinência da apresentação; organização da apresentação (capacidade de síntese, objetividade, correção linguística); relação da teoria com a prática (exemplos, ilustrações etc.); trabalho em equipe, colaborativo e participativo; criatividade, respeito e cordialidade na apresentação; utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação e a multiplicidade de recursos (textos, vídeos, imagens, sons, gráficos); recursos audiovisuais utilizados de forma a facilitar o entendimento da explanação, tornando a apresentação dinâmica e interessante.

Ao final das explicações, informamos que todos os alunos deveriam participar do projeto, tanto na elaboração quanto na apresentação em sala de aula, pois tratava-se de um projeto desenvolvido em equipe, colaborativo, interativo e participativo. Portanto, a criatividade, respeito, cordialidade, organização e simpatia na apresentação seriam essenciais para a eficiência e eficácia do projeto. Esclarecemos também que as equipes realizariam as avaliações das produções, avaliando umas às outras.

Reflexões sobre os Trabalhos

A experiência de desenvolvimento dos Projetos⁹ “Ética, Segurança e Consciência - ESC” e “Linguagem, Educação e Tecnologia - LET” mostrou-se desafiante e enriquecedora, pois os alunos tornaram-se protagonistas na construção de significados e na produção de textos em diferentes linguagens.

Nesse sentido, consideramos que os objetivos dos projetos foram atingidos, pois proporcionaram e despertaram habilidades de produção multimodal e multicultural dos alunos, incentivando-os na elaboração de textos em diferentes linguagens e a se tornarem usuários funcionais (possuem conhecimentos técnicos), criadores de sentidos (entendem como diferentes tipos de texto e de tecnologias operam), analistas críticos (entendem que tudo o que é dito e estudado é fruto de seleção prévia) e transformadores (utilizam o que foi aprendido de novos

⁹ Por questão de espaço e pelas características da publicação, optamos por não reproduzir, aqui, as produções feitas pelos alunos nos projetos de intervenção pedagógica. Para os interessados, remetemos para o estudo completo, publicado *on-line*, onde os materiais produzidos pelos alunos encontram-se em formato e tamanho mais adequados para a leitura e compreensão. Disponível em http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/6367/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_MultiletramentosUsosEstudo.pdf

modos), conforme a proposta do Grupo de Nova Londres (2000[1996], 35) sobre a “pedagogia dos multiletramentos”.

A ideia dos projetos corrobora também os “movimentos pedagógicos” elencados pelos pesquisadores Cope e Kalantzis (2000), pois partimos da prática situada do contexto da disciplina de Língua Portuguesa e das práticas que fazem parte das culturas dos alunos e *designs* disponíveis, como as TDIC, por exemplo; a instrução aberta foi a análise consciente dos gêneros e *designs* familiares dos alunos, bem como os processos de produção, seleção e filtragem das informações; o enquadramento crítico foi a análise e interpretação crítica dos temas dos projetos ESC e LET, em que os alunos interpretaram e apresentaram seminários com suas múltiplas culturas, “cada aluno com sua coleção”, o que proporcionou uma prática transformada em que o conhecimento produzido foi compartilhado com todos os envolvidos, possibilitando também a avaliação dos trabalhos dos colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR MAIS PROJETOS INTEGRADOS COM USOS DAS TDIC NAS ESCOLAS

Os dados coletados nesta pesquisa de intervenção apontam para a importância dos multiletramentos e usos das TDIC através de projetos de ensino-aprendizagem integrados. Esses projetos possibilitaram aos professores condições efetivas de trabalhar conteúdos importantes da disciplina Língua Portuguesa e aos alunos proporcionam autonomia e criatividade, desenvolvidas por meio de trabalhos em equipe, pesquisas, seleção e filtragem de informações. Outro ponto importante foi a mobilização de diversas habilidades como, por exemplo, a divisão de tarefas, a negociação das cores, fontes, *design*, *layout*, o planejamento, a autonomia, o trabalho em equipe e colaborativo e a postura positiva em relação à timidez em situações de uso público da linguagem oral. Destacamos também que os usos das TDIC não sobressaíram em relação ao conteúdo e habilidades trabalhos, proporcionando assim efetivas formas de aprendizagem e construção de significados.

Acreditamos que as TDIC podem trazer benefícios para a educação, porém, é fundamental que os professores que fazem uso dessas tecnologias reconheçam tanto as suas vantagens como as suas limitações, atentem para os cuidados e as implicações desses usos, para a educação em particular e para a sociedade. Portanto, é necessário que o professor esteja aberto a novas possibilidades, visto que só equipar a escola não basta. O foco não deve estar nas TDIC, mas nos sujeitos, estes sim são capazes de transformar a realidade.

Ressaltamos ainda que não temos a intenção e a pretensão de dizer que a integração das TDIC na escola pode resolver os problemas da educação, e sim que é possível realizar projetos que as envolvam, considerando os modos de dizer dos alunos. Acreditamos que as respostas exigem muito mais de políticas públicas, inclusive a constituição das condições de materialidade, tais como construção, reforma, infraestrutura e adequação dos espaços escolares e melhores condições salariais dos professores. Reconhecemos ainda as limitações deste estudo, visto ser apenas um recorte pequeno da realidade, não sendo possível fazer grandes generalizações. Mais pesquisas como esta precisam ser desenvolvidas, em busca de mais respostas e soluções para problemas de ensino-aprendizagem relacionados ao uso das TDIC no ensino de Língua Portuguesa no ensino médio técnico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Designs for social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2000.
- COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana E. Letramento Digital. In: FRADE, Isabel C. A. S.; VAL, Maria G. C.; BREGUNCI, Maria G. C. (Orgs.). *Glossário CEALE**. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte: 2014.
- FRADE, Isabel C. A. S.; FERREIRA, Márcia, H. M. Alfabetização e Letramento em contextos digitais: Pressupostos de avaliação aplicados ao *software* HagáQuê - In: RIBEIRO, Ana E. et al. (Orgs.). *Linguagem, tecnologia e educação*. São Paulo: Editora Peirópolis. 2010.
- FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, vol. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17.pdf>. Acesso em 08 mai. 2012.
- GARCÍA-CANCLINI, Néstor. *Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de A. R. Lessa e H. P. Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2008[1989]. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 22 de mai. 2012.
- GRUPO DE NOVA LONDRES. A pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York: Routledge, 2000 [1996].

- INEP. *Guia do Participante: A redação no ENEM 2013*. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_participante_redacao_enem_2013.pdf. Acesso em 04 jun. 2014.
- KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 49, n. 2, p. 455-479. Instituto de Estudos da Linguagem - IEL - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 2010[1994; 1998]. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>. Acesso em 14 mai. 2013.
- PDI. *Plano de Desenvolvimento Institucional - IFMG Campus Ouro Preto*. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. Ouro Preto, IFMG, 2009-2013. Disponível em: www.ifmg.edu.br. Acesso em: 01 set. 2014.
- RAMOS, Mozart N. Educação: para o desenvolvimento humano e o crescimento do país. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, vol. 19, n. 113, p. 05-10, set./out. 2013.
- RIBEIRO, Ana Elisa F.. *Navegar lendo, ler navegando: Aspectos do Letramento Digital e da Leitura de Jornais*. 2008. 243f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Belo Horizonte.
- RIBEIRO, Ana Elisa F. Tecnologias na educação: questões e desafios para a produção de sentidos. *Revista Práticas de Linguagem*, Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, Juiz de Fora, v. 4, n. 2, p. 152-158, jul./dez. 2014. Disponível em <http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem>. Acesso em 08 set. 2014.
- RIBEIRO, Ana Elisa F. Tecnologia Digital. In: FRADE, Isabel C. A. S.; VAL, Maria G. C.; BREGUNCI, Maria G. C. (Orgs.). *Glossário CEALE**. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte: 2014.
- RIBEIRO, Ana Elisa *et al.* (Orgs.). *Linguagem, tecnologia e educação*. São Paulo: Editora Peirópolis. 2010.
- ROJO, Roxane H. R.; MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SAFERNET BRASIL. *Cartilha Saferdic@s: Brincar, estudar e... navegar com segurança na internet*. Salvador: SaferNet Brasil, 2013. Disponível em <http://www.safernet.org.br/cartilha>. Acesso em 04 jun. 2014.
- SALES, Shirlei R. Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (Orgs.). *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- SOARES, Magda B. Práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 14 mai. 2013.

SOARES, Magda B. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda B. *O que é letramento*. Diário do Grande ABC: Santo André, 2003. Disponível em <http://www.verzeri.org.br/artigos/003.pdf>. Acesso em 02 abr. 2012.

Recebido: 29/01/2016

Aceito: 05/07/2016