

A Leitura de novos gêneros digitais: Multiletramentos em construção

Doutoranda Valéria Lopes de Aguiar BACALÁ¹(UFU)

Resumo

O trabalho apresenta reflexões sobre o impacto das novas tecnologias de informação e comunicação (TDIC) nas práticas de leitura de textos digitais em língua materna, segundo as exigências dos (multi)letramento(s) digital em um universo de sujeitos híbridos, plurilinguístas e multiculturais. A discussão teórico-analítica apresenta a contextualização da leitura de (hiper)textos e o uso de ferramentas digitais que vão além da visão cognitiva e interacionista sobre os processos de leitura. Novos agentes, novas experiências de leitura são reveladas e discutidas, alargando a base dos debates produzidos pelas críticas à herança colonial. No contexto ocidental atual, de exigências plurilinguístas e multiculturalistas, a aprendizagem de línguas e de culturas estrangeiras e o domínio de novas estratégias de leitura e escrita em meio digital são habilidades indispensáveis.

Palavras-chave: (Multi)letramentos; leitura digital; tecnologias digitais, gêneros digitais.

1. Introdução

A Internet tem gerado diferentes lógicas que a sociedade moderna desconhece, uma vez que a lógica do mundo digital parece abandonar o pensamento ocidental porque dissolve as ideias de significados objetivos, unitários, de historicidade unilinear e privilegiar a não sistematização, os pensamentos mais livres e subjetivos. Ela *torna contingente o espaço-tempo ordinário, abrindo novos meios de interação e ritmo de cronologias inéditas* (LÉVY, 1996), que se incorporam às nossas práticas sociais a uma velocidade nunca antes imaginada. Isso favorece a conscientização da multiplicidade de culturas, cada qual com sua lógica e racionalidade, próprias e individuais.

As diferentes lógicas, que cercam o ensino/aprendizagem de línguas principalmente o mediado por TDIC, e as diferentes formas de pensar exigem o diálogo e a comunicação entre culturas.

Novos agentes, novas experiências são reveladas e discutidas, alargando a base dos debates produzidos pelas críticas da modernidade à herança colonial. Santos, afirma que

não há, pois, como fugir à proposta de uma epistemologia que nos permita caminhar no meio de tanta incerteza e que permita ver esta, não como um constrangimento, mas antes como o outro lado da capacitante afirmação de uma insuspeita e inesgotável diversidade dos saberes e das experiências humanas. (...), que o ser humano é um ser condenado a transformar necessidade (finitude, sustentabilidade) em liberdade (diversidade, infinitude) (Santos, 2010, p.536).

No contexto ocidental atual, de exigências plurilinguístas e multiculturalistas, a aprendizagem de línguas e de culturas estrangeiras e o domínio de estratégias de leitura e escrita de gêneros textuais digitais são habilidades que se tornam indispensáveis.

No entanto, como professora de línguas, portuguesa e inglesa, muitas questões vêm me inquietando sobre esse contexto social digital no qual estamos (con)vivendo.

Na busca por desvendar novas práticas sociais que têm se instaurado a partir da democratização do saber promovida pela Internet e suas tecnologias, encontramos a valorização da leitura, uma vez que o acesso aos materiais digitais se realiza, a princípio, por meio dessa habilidade linguística, sendo também, uma das mais exigidas pelos diversos segmentos sociais, em especial o acadêmico. Em virtude do que foi exposto realizamos uma pesquisa que buscou compreender como os alunos vêm significando a leitura de gêneros digitais no contexto escolar.

O objetivo geral da pesquisa foi investigar se o letramento digital ou os (multi)letramentos de alunos de um curso técnico em informática integrado ao ensino médio é suficiente para a utilização das ferramentas digitais disponíveis como recurso auxiliar para a leitura de textos, no contexto de ensino de línguas. Como objetivos específicos procuramos: a) identificar as práticas de (multi)letramento(s) dos alunos em leitura, no contexto escolar; b) analisar se o letramento digital exterior ao contexto escolar garante a produção de novas conexões escolarizadas que os auxiliem na leitura de gêneros digitais; c) analisar a autonomia dos alunos na realização de leitura de gêneros digitais.

O aporte teórico que deu suporte ao trabalho foram os trabalhos dos pesquisadores, Barton e Hamilton (1998); Buzato (2006); Canagarajah (2004); Cope e Kalantzis (2000); Kleiman (1995); Menezes de Sousa (2007); New London Group (2000); Santos (2010); Soares (1998; 2002); Warschauer (1999).

Vejam alguns dos pontos teóricos cruciais para nosso trabalho na seção a seguir.

2. Transformações em práticas de leitura: (r)evolução?

Se retornarmos na linha histórica do ensino-aprendizagem de línguas, materna ou estrangeira, vamos perceber que novas propostas metodológicas surgiram.

Hoje, professores e alunos de línguas, encontram ao seu alcance equipamentos que congregam, ao mesmo tempo, e de forma ainda mais compacta, arquivos de imagem, som, movimento, forma e cores. Representados pelos *Tablets*, *Ipods*, *IPhones*, *Smartphones*, *entre outros*, que desempenham múltiplas funções.

Entretanto, diante de tantos recursos tecnológicos disponíveis na vida cotidiana, os materiais de ensino-aprendizagem têm se apresentado, no âmbito escolar, de forma bastante tímida, ante essa avalanche tecnológica.

Em pesquisa anterior (BACALÁ, 2004) afirma que a leitura de textos, em meio digital, ainda que presentes os recursos modernizados, não conseguiu, em virtude de seus méritos, tornar-se a leitura preferida dos leitores já familiarizados com o ambiente digital.

Esses leitores, nomeados por Prensky (2006) de nativos digitais, mesmo conhecendo os recursos que as TDIC lhes oferecem e a pluralidade de leituras possíveis, parecem continuar recorrendo as estratégias próprias do meio impresso, ao imprimir ou escrever para melhor memorizar o que lê. Assim, ponderamos que a objetividade das instituições de ensino que, de certa forma privilegia a leitura impressa como fonte de significado transparente e invariável, exerce forte domínio sobre o leitor digital que, mesmo se dizendo preferir o meio digital, como destaca Bacalá (2004), aparece estruturado por meio de uma ideologia que o faz corresponder a uma imagem alienante e não correspondente à experiência digital que possui. É um *eu-fora-de-mim* que não confirma o *eu-dentro-de-mim* impondo-se sem passar pela consciência (TEIXEIRA, 2000), portanto a leitura impressa permanece, ainda, no imaginário do leitor, como um objeto legitimado e seguro.

Sabemos que a pluralidade de saberes existentes no mundo é inatingível, como ressalta Santos (2010), entretanto é possível dar conta dela parcialmente a partir de uma perspectiva específica. Por outro lado, como cada saber só existe na pluralidade infinita de saberes, nenhum deles se pode compreender a si próprio sem se referir aos outros saberes. (SANTOS, 2010)

A partir da afirmação de Santos (2010) compreendemos que o contexto social local ou global exige outros saberes, outras formas de compreender a linguagem em interações virtuais, em contextos sociais digitais.

A linguagem no ciberespaço é mediadora das interlocuções e das interações entre os participantes desse contexto social digital, por isso a necessidade de conhecê-la e observar que saberes essa linguagem constrói no que se refere aos multiletramentos, mais precisamente o chamado por alguns pesquisadores de letramento digital. Retornando às palavras de Santos (2010),

as possibilidades e os limites de compreensão e de ação de cada saber só podem ser conhecidas na medida em que cada saber se propuser uma comparação com outros

saberes. Essa comparação é sempre uma versão contraída da diversidade epistemológica do mundo, já que esta é infinita. É, pois, uma comparação ilimitada, mas é também o modo de pressionar ao extremo os limites e, de algum modo, de ultrapassar ou deslocar (Santos, 2010, p. 543).

Os modelos escolares de práticas de leitura e de pedagogia que surgiram com as ideologias da modernidade refletiam, como afirma Menezes de Souza (2007), a preocupação com o controle e a regulamentação e geraram os modelos da escola e da pedagogia reprodutiva que temos ainda presenciado nesse novo milênio, mesmo com toda a transformação social e os novos saberes que as TDIC exigem.

Menezes de Souza (2007) conclui que o advento das TDIC não pode ser visto nessa problemática educacional histórica e ideológica apontada, como esclarece McLaren (2000) *apud* Menezes de Souza (2007) porque,

tendo suas origens nas ideologias da modernidade, essas tecnologias carregam mais do que meros resquícios da cultura modernista do controle, e surgem como propostas de garantir (controlar) por si só o acesso ao progresso, ao desenvolvimento e a inclusão socioeconômica. Porém, esses resquícios das ideologias modernistas transpostos para o momento pós-moderno atual trazem contradições e problemas que precisam ser confrontados (MENEZES DE SOUSA, 2007, p. 10).

Sabemos que as TDIC são um grande desafio aos professores de línguas, porque ler por mediação das TDIC é construir identidades que se deseja, é a possibilidade de participação em determinada comunidade com a qual se almeja manter contato social e comunicativo como argumenta Canagarajah (2004).

A aprendizagem bem sucedida de línguas segundo o pensamento de Canagarajah (2004) passa pela mudança do ensino de um sistema gramatical abstrato e da visão do sujeito-aluno como portador de reflexos psicológicos para a de um ser social complexo, com identidades múltiplas, conflitante, negociada e em processo de desenvolvimento. No entanto, nas salas de aulas e nas interações com os professores, os sujeitos-alunos gradualmente passam a alinhar-se, como esclarece Canagarajah (2004), com os discursos e as identidades dos mais poderosos, que podem ser os dos professores, distanciando-se das suas identidades originais de classes desprivilegiadas.

Os sujeitos-alunos devem ser motivados a enfrentarem o desafio de se ajustarem às exigências de determinados contextos de aprendizagem, como o digital, não como sendo um incentivo à passividade ou complacência, pelo contrário, de acordo com Canagarajah (2004), os alunos sempre demonstram capacidade de agenciamentos em avaliar desafios e em decidir estratégias de lidar com eles. Ainda, segundo esse autor,

um aspecto importante em relação ao letramento crítico é que os alunos devem ser estimulados a irem além da adoção das convenções textuais normativas ou estruturas gramaticais nas suas atividades de escrita. Eles devem aprender a negociar as convenções e a gramática, a fim de desenvolverem um tipo de texto que favoreça o pensamento crítico independente. Mas os alunos frequentemente adotam uma das duas opções opostas: ou eles se ajustam incondicionalmente às convenções de escrita de um determinado gênero, ou ignoram-nas completamente, usufruindo de completa liberdade de expressão (CANAGARAJAH, 2004, p. 132).

Como explica Canagarajah(2004), o meio digital oferece condições aos alunos de desenvolverem o seu letramento crítico ao aprenderem a negociar por meio da linguagem em comunidades de práticas de letramento nas quais exercem os agenciamentos ao escolherem entre a liberdade de expressão ou o alinhamento com as convenções da cultura impressa vigentes.

3. Leitura de gêneros digitais: práticas de letramento situado

O espaço da escrita mudou do papel para a tela do computador, possibilitando não apenas novas formas e gêneros textuais. Nos comunicamos em redes sociais, construímos, exploramos, pesquisamos, ensinamos e criticamos por meio do letramento digital que envolve muito mais do que a simples habilidade de uso do computador.

Esse contexto digital tem contribuído para a reflexão sobre os possíveis usos sociais da leitura e escrita em contextos diferenciados. Para Barton e Hamilton (1998) os letramentos são sempre situados, por isso devem ser estudados em sua dimensão contextual. Cada estudo de um contexto específico contribui para o entendimento de modos e práticas de letramento que fazem parte de um amplo processo social.

A cibercultura parece promover diferentes níveis de letramento, em acordo com o contexto no qual emerge. Cada cultura produz efeitos sociais, cognitivos e discursivos distintos e isso não difere no ambiente digital, representados pela *digital literacy*.

O termo, *digital literacy*, é referido na literatura internacional (GILSTER, 1997; ESHET-ALKALAI, 2004; WARSCHAUER, 2006) para designar a crescente utilização de uma variedade de competências técnicas, cognitivas e sociológicas na execução de tarefas e para a solução de problemas do contexto digital.

A habilidade de leitura não se distancia das transformações pelas quais a linguagem vem passando porque, nela, também estão envolvidos processos cognitivos múltiplos, nos quais o leitor é capaz de perceber o conjunto dos componentes textuais e simbólicos que compõem o texto, fazendo uma reflexão sobre eles. Esse conjunto é, também, uma forma de contrato social firmado entre leitor e autor, que interagem entre si a partir de objetivos e necessidades socialmente determinadas.

Na tecnologia digital, a leitura não é diferente e envolve todas as ações utilizadas no meio impresso, mas as práticas sociais de leitura é que têm se modificado à medida que as TDIC evoluem. Muitas mudanças foram introduzidas desde a segunda metade da década dos anos 1980, quando os computadores passaram a possuir uma arquitetura que possibilitava o *hiperlink* que agregou som, animação, imagem, vídeos, cor e elementos gráficos. A interface hipermídia passou a integrar os *hiperlinks*, com acesso instantâneo a múltiplos textos, hospedados em um mesmo *Web site* ou em outros infinitos nós virtuais. Essa arquitetura promoveu a produção hipertextual por meio de *hiperlinks* que operam como ponte ou o elo de ligação que une hipertextos digitais de acordo com temáticas idênticas ou similares. O leitor participa da leitura desses *hiperlinks* acessando e seu conhecimento pessoal, para construir significados por meio de um hipertexto, assim cada leitura é uma construção individual.

Freitas (2003) observa que:

(...) na tela do computador, o leitor seleciona um texto que reside numa reserva de informação possível, fazendo uma edição para si, uma montagem singular. Nesse sentido, seu ato de leitura é uma atualização das significações de um texto, já que a interpretação comporta também um elemento de criação pessoal. Enfim, o suporte virtual está permitindo novos tipos de leitura e escrita e pode-se até falar de uma leitura e escrita coletiva e até, também, de autoria coletiva (FREITAS, 2003, p. 159).

Diante do enunciado de Freitas, (2003), conclui-se que o hipertexto digital é, hoje, uma importante ferramenta de ensino e aprendizagem de línguas, mas requer uma (re)adaptação dos sujeitos leitores, na realização da leitura desses hipertextos, porque

a leitura nesse ambiente não se realiza nas mesmas condições que em meios tradicionais, como o impresso, visto que o meio digital desvenda outros processos cognitivos, novas posturas para a leitura, bem como uma outra organização para o pensamento que é estruturado pela dimensionalidade da cultura impressa no papel (BACALÁ, 2004, p. 7).

Sabe-se que o ensino-aprendizagem de línguas deve ser desenvolvido em bases diversificadas, face às atuais práticas de leitura de que os sujeitos leitores precisam no uso corrente da língua materna ou estrangeira. A primeira delas é o reconhecimento das marcas identitárias constitutivas desse sujeito-aprendiz a quem se dirige o ensino de leitura, uma vez que ele vive as exigências do mundo globalizado, multiletrado, multicultural, plurilíngue. Desse modo, no processo de ensino-aprendizagem de línguas, o sujeito-leitor precisa ser exposto à leitura e escrita de textos apresentados em diferentes suportes, principalmente, nos digitais.

No processo de ensino/aprendizagem de línguas, o foco do trabalho, com a habilidade de leitura, deve ser deslocado para a dimensão discursiva. Isso porque se pressupõe que a leitura e a escrita são processos que envolvem uma produção e uma recepção de textos, indissociáveis e (inter)complementares, não sendo mais adequado e aconselhável o estudo de palavras isoladas, de frases soltas e mesmo de uma leitura linear e descontextualizada, como tem sido as práticas escolarizadas dos textos impressos.

Os professores de línguas precisam, também, se deslocar do lugar de conhecedores do processo histórico de transição da sociedade de produção, para se assumirem membros de uma ordem semiúrgica¹, caracterizada pela proliferação de signos, de imagens nos mais inimagináveis suportes, como: corpo humano (tatuagens), *outdoors*, *banners*, *plotagens*, entre outros.

Nas salas de aula torna-se comum o uso de *notebooks* e celulares para registrar as anotações de aula, de tarefas para casa, de fichamentos para pesquisas. Os computadores estão substituindo os cadernos.

Os sujeitos-alunos de hoje, inseridos nos multiletramentos, imprimem, produzem e enviam arquivos digitais, gravam sons e imagens e os enviam pela internet, a si próprios ou para outras pessoas via *e-mail*, *skype* ou *messenger*; ensinam e aprendem comunicando-se de modo síncrono (em tempo real) ou assíncrono.

O uso desses equipamentos digitais, como práticas de multiletramentos, nos leva a refletir acerca do oceano de imagens que eles nos proporcionam e que determinam a nossa cultura contemporânea centrada na cultura da imagem, do discurso da mídia eletrônica irracional, incoerente e fragmentado, como afirma Baudrillard (1991).

Os sujeitos-leitores têm lido e escrito na perspectiva de multiletramentos, na qual as imagens e outras formas textuais deixam de ser acessórios e passaram a ser constitutivos, produtores de efeitos de sentido, de visões de mundo, de estilos de vida e de um sistema de valor congruentes, daí a exigência em ler e escrever criticamente, inclusive empregando imagens veiculadas aos textos digitais.

Embora o contexto de muitos sujeitos-leitores multiletrados, vem se alterando, o ensino tem ainda sua base nos gêneros textuais impressos. E, mesmo em face da avassaladora (r)evolução tecnológica que vivenciamos na chamada modernidade líquida, nem sempre as práticas sociais de letramento conseguem acompanhar as novas exigências.

Os textos, principalmente os didáticos, ainda são, predominantemente, verbais e sequenciais. Quando utilizadas, as ilustrações muitas vezes permanecem com sua função representacional.

Diante dessa realidade, constata-se que é preciso reestruturar as formas de agenciamentos de leitura e a maneira didática como a leitura em hipertextos digitais tem sido trabalhada no contexto escolar, pois as atitudes do leitor digital podem ir além de outras possíveis formas de construir significado. Esses pressupostos configuram um contexto de leitura que impõe práticas diferenciadas de leitura, para as quais a abordagem que privilegia os (multi)letramento(s) poderá auxiliar de forma significativa no que se refere à interpretação de gêneros digitais.

¹ Baudrillard (1991) define a lógica implacável da mercadoria, apoiada na semiologia para defender a ideia de que o consumo tem em sua essência a manipulação dos signos. Segundo esse autor, o consumo não deve ser visto apenas como aquisição geral de mercadorias, mas como consumo de signos que juntos produzem a mercadoria-signo. Portanto, a relação de consumo passa a ser um processo de significação cultural. Existe para Baudrillard uma sociedade metalúrgica do passado transformada em sociedade semiúrgica, dominada pelos processos da semiótica.

4. Prática social de leitura digital: (Multi)Letramento(s)?

Torna-se difícil e complexo determinar, no contexto apresentado anteriormente nesse trabalho, quem é letrado em meio digital. Para alguns pesquisadores da área ser letrado digital inclui, além do conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia digital, um conhecimento crítico sobre esse uso. Assim, tornar-se digitalmente letrado significa aprender um novo tipo de discurso que, por vezes, assemelha-se com o aprender de uma outra língua.

Alguns autores têm pesquisado sobre o tema, como Kress (2003) que afirma que a transição do texto impresso para a tela do computador revela que ser “letrado” é um conceito líquido e que exige uma revisão contínua de métodos pedagógicos.

Na discussão do que significa ser letrado na sociedade pós-moderna, vale citar as contribuições de Barton e Hamilton (1998); New London Group (2000); Warschauer (1999); e no cenário brasileiro, Kleiman (1995); Soares (1998; 2002) e Xavier (2005).

Barton e Hamilton (1998), que compartilham a ideia de que letramento é uma prática cultural sócio-historicamente estabelecida, consideram que o letramento permite ao sujeito apoderar-se de um conjunto de habilidades e conhecimentos para participar efetivamente de todos os eventos da comunidade a que pertence e das tradições, hábitos e costumes com os quais se identifica. Esse “letramento cultural” difere do letramento promovido pela escola.

Ao examinar contextos de ensino e aprendizagem de línguas mediados pelas tecnologias, Warschauer (1999) considera que o sujeito deve ser “letrado eletronicamente” para possuir habilidades que permitam a construção de sentidos a partir da informação exposta na tela do computador, considerando as práticas de aprendizagem de como ler e escrever nesse outro contexto.

Pesquisadores da Linguagem, como Kleiman (1995), e da Educação, como Soares (1998), afirmam que ser letrado é ter adquirido a capacidade de experimentar os benefícios que as práticas socioculturais trazem aos sujeitos em sua totalidade

Na visão de Soares (2002), o letramento é aquisição de escrita e sua leitura envolve estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e escrita.

Este conceito reveste-se de um olhar que identifica o letramento em diferentes espaços de escrita – transpondo a superfície do papel para o meio digital – os quais geram diferentes modalidades de práticas sociais de leitura e escrita em que o sujeito além de ler e interpretar, tem a possibilidade de também, interagir. (SOARES, 2002)

Observa-se que o letramento digital pode constituir-se como uma apreensão complexa que envolve uma série de valores, práticas e habilidades situadas social e culturalmente e que são determinadas pela linguagem nos contextos dos ambientes digitais nos quais se incluem leitura, escrita e comunicação.

Lankshear e Knobel (2005 apud Souza 2007) criticam a visão de letramento digital como uma série idealizada de competências e habilidades específicas, como algo único e mensurável. A proposta dos respectivos autores se baseia na ideia de pluralidade como central na questão dos letramentos. Os letramentos constituem formas diversas de prática social que emergem, evoluem, transformam-se e em alguns casos, desaparecem ou são substituídas por outras práticas.

Os efeitos da aprendizagem de língua materna ou de línguas adicionais só podem ser compreendidos no amplo contexto das relações sociais e culturais. O mesmo acontece com as práticas de letramento que passam pelos textos digitais, como já apontado no início do trabalho.

Portanto, ser letrado é ter a capacidade de enxergar além dos limites do código, é fazer relações com informações fora do texto oral ou escrito e vinculá-las à sua realidade histórica, social e política.

5. Metodologia

O trabalho foi realizado a partir de um pesquisa piloto de base qualitativa com a utilização de dados quantitativos que demonstram de forma objetiva os resultados, por meio de gráficos e tabelas.

O contexto da pesquisa foi uma escola pública federal de ensino básico, técnico e tecnológico de uma cidade do interior de Minas Gerais.

Os participantes foram alunos da 2ª série do ensino técnico profissionalizante em informática integrado ao médio. Enquadram-se na faixa etária entre 16 e 17 anos, dos quais 37% são do sexo feminino e 63% do sexo masculino. Todos os pesquisados possuem computadores em suas residências e fazem uso diário das tecnologias digitais.

Os instrumentos de coleta de dados foram questionários que continham respostas estruturadas e abertas e que forneceram insumos importantes para a análise. A análise de base interpretativista é apresentada na seção seguinte.

6. Resultados observados

De acordo com a teoria apresentada nesse trabalho, os participantes da pesquisa podem ser considerados letrados digitais. Segundo demonstra a figura 1.

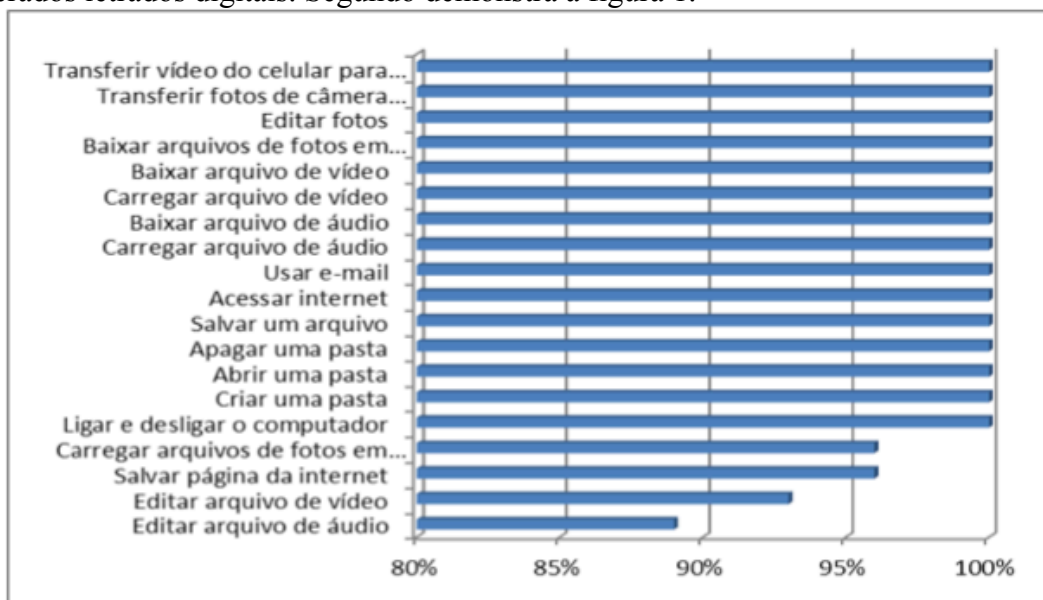


Figure 1 - Letramento Digital dos alunos

Os dados apontam que os participantes fazem uso efetivo de redes sociais, boa parte em suas próprias comunidades, como pode ser comprovado na figura 2:

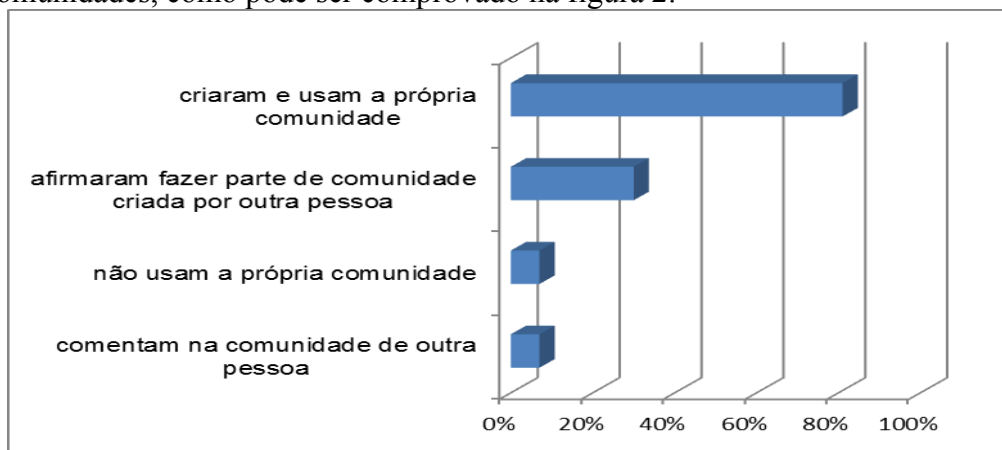


Figure 2 - Uso de redes sociais como o Facebook

Na figura 3, podemos observar que a disciplina inglês é a que os alunos mais usam a tecnologia digital, como *Movie Maker*, *Flickr*, *Pimpampum-Bookr*, *Wordle*, diferentemente das demais em que usam somente o *PowerPoint*.

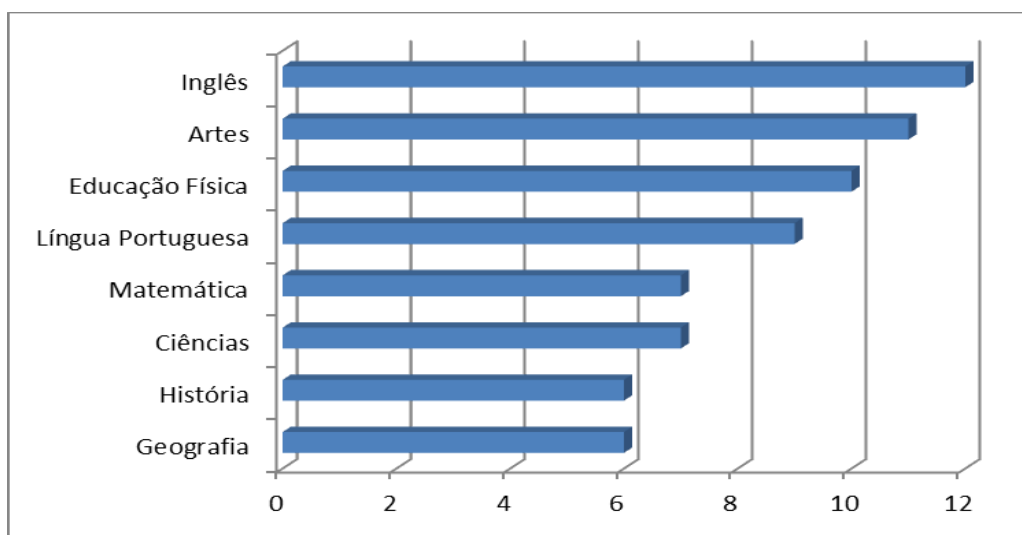


Figure 3 - Disciplinas que alunos usam computadores

Nas respostas abertas os participantes reforçaram alguns pontos importantes identificados nas respostas fechadas que mostraram que a Internet é massivamente utilizada para busca rápida de informações.

Os informantes mencionaram que a tecnologia é o que irá garantir a sua motivação para a aprendizagem de línguas, ou seja, a motivação é algo exterior ao sujeito-aprendiz. Além disso, acham que as aulas seriam mais dinâmicas se utilizassem com mais frequência a tecnologia em sala de aula. E desejam usar a tecnologia digital em substituição ao caderno e à escrita.

Observamos por meio das respostas que eles atribuem ao software de qualidade a responsabilidade pela aprendizagem eficiente.

Quando perguntados sobre as ferramentas que poderiam ser um recurso auxiliar para o ensino de línguas, os corretores e tradutores, foram os únicos mencionados.

Os alunos conhecem as TDIC que poderiam auxiliá-los na leitura de textos digitais em contexto de aprendizagem de línguas, mas não as utilizam com frequência para fins escolares, exceto para envio de e-mail aos professores e uso de sites de compartilhamento de apresentações, vídeos e de áudios para baixar e utilizar algo já elaborado e disponível.

Os professores, segundo a visão dos alunos, usam em sala de aula, apenas a ferramenta PowerPoint para apresentação de slides sobre as suas aulas.

Em termos de leitura de gêneros digitais não pôde ser observado a questão da tecnologia como recursos que podem promover a compreensão de textos e a leitura crítica, reflexiva desses textos.

7. Considerações Finais

Habilidades técnicas para manuseio das tecnologias digitais não garantem o letramento digital, pois o letramento digital deve ser uma atividade escolarizada que requer o desenvolvimento de habilidades que levem à capacidade de realizar abstrações e compreender processos lógicos que as trilhas da internet exigem.

O processo de apropriação das TDIC pelo contexto escolar ainda não se efetivou conforme o ideal apresentado pelas teorias desenvolvidas em relação a interatividade e multifuncionalidade do contexto digital.

Apesar de a escola representar um importante espaço para a aprendizagem de línguas facilitada pelas TDIC, a pesquisa aponta que a leitura de gêneros textuais digitais encontra-se, ainda, muito presa à cultura do impresso, uma vez que, os alunos demonstraram usar a tecnologia

digital apenas como busca de informação, como nas antigas enciclopédias, substituição do caderno e da escrita grafológica pela imagético-grafológica.

Apesar dos alunos demonstrarem exercer sua agência no contexto digital extra sala de aula ao interagirem e participarem na Web, as práticas de letramento digital já incorporadas não garantem a realização de uma leitura eficiente/proficiente dos gêneros textuais digitais.

A tecnologia permanece sendo interpretada como diversão e entretenimento.

8. Referências Bibliográficas

BACALÁ, V. L. A. **Assim na Tela como no Papel: a formação da subjetividade do leitor em Língua Estrangeira de textos em meio eletrônico.** 2004. 175 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – ILEEL, UFU, Uberlândia. 2004.

BARTON, D & HAMILTON, M. **Local Literacies: Reading and Writing in one Community.** London: Routledge, 1998.

BAUDRILLARD, J. **A sociedade de Consumo.** Lisboa: Edições 70, 1991.

CANAGARAJAH, S., Subversive Identities, Pedagogical safe Houses, and Critical Learning. In: NORTON, B.; TOOHEY, K., **Critical Pedagogies and Language Learning.** Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

COPE, B; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures.** Londres: Routledge, 2000. p. 205-234.

CRYSTAL, David. Uma revolução sem gramática. **Veja.com.** Riqueza da língua. São Paulo, 12 set. de 2007. Edição 2025. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/120907/p_088.shtml>. Acesso em: 15 jun. 2013.

FREITAS, M.T.A. Leitura, Escrita e Literatura em Tempos de Internet. In: PAIVA, A; MARTINS, A. ; PAULINO, G.; VERSIANE, Z. (Orgs.). **Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro.** 1ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003, v. 8, p. 155-173.

GILSTER, P. **Digital literacy.** New York: John Wiley & Sons, Inc., 1997.

KLEIMAN, A. **Os Significados do Letramento.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura.** São Paulo: Pontes, 1989.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age.** London: Routledge, 2003.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** Tradução: Paulo Neves. 1 ed. São Paulo: Ed.34, 1996. 160 p.

_____. **Cibercultura.** Tradução: Carlos Irineu da Costa. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 1999. 265 p.

MENEZES DE SOUZA, L.M.T. O Professor de Inglês e os Letramentos no Século XXI: Métodos ou Ética?. In: JORDÃO, C. M. ; MARTINEZ, J. Z. ; HALU, R. C. **Formação “Desformatada”:** Práticas com Professores de Língua Inglesa. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada v.15. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 279-303.

_____. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JÚNIOR, Benjamin (org). **Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas.** São Paulo: Bomtempo Editorial, 2004. p. 113-133.

_____. CMC, Hibridismo e Tradução Cultural: Reflexões. **Trabalhos em Linguística Aplicada.** Campinas, n.46(1), p. 9-17, jan./jun. 2007.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of Multiliteracies Designing social futures. In: B. COPE & M. KALANTZIS (Eds.), **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge., 2000. p. 9-37.

SANTOS, B.S. Um Ocidente não-ocidentalista? A Filosofia à Venda, a Doutra Ignorância e a Aposta de Pascal. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M.P.(Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 519-562.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81 p. 143-160, dez. 2002.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 1998.

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

WARSCHAUER, M. **Eletronic Literacies: language, culture, and power in on-line education**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. Disponível em: <http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/elec_lit.html>. Acesso em: 03 mar. 2012.

ⁱ **Valéria Lopes de Aguiar BACALÁ, Profa. Ms., Doutoranda**
Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM)
valeriabacala@prove.ufu.br