

LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS PARA MULTILETRAMENTOS

Marly Fernandes (UNICAMP)¹

RESUMO

O tema leitura literária, e seu ensino, não se encontra, ainda, esgotado, principalmente em face do que se tem observado em relação à variedade das práticas sociais que circulam em diferentes contextos, notadamente, nas sociedades letradas que, assim, podem servir-se desse objeto mais amplamente. Este artigo traz algumas considerações a respeito da leitura literária e dos modos de apresentá-la como objeto de ensino e de aprendizagem no Ensino Médio por meio de textos em gêneros discursivos diversos presentes em livros didáticos e de objetos de aprendizagem em acervos de repositórios públicos brasileiros. Considera alguns pressupostos da teoria dos gêneros do discurso e de compreensão ativa responsiva postulados por Bakhtin e seu Círculo para compreender a natureza dos textos selecionados para compor os livros didáticos, considerando o favorecimento de formação de um leitor crítico e responsivo. Além disso, traz conceitos essenciais sobre multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2006 [2000]; 2012) que contribuem para as reflexões na compreensão dos conteúdos dos objetos de aprendizagem e de outros modelos (*designs*) de aprendizagens para ensino de literatura.

PALAVRAS-CHAVE: leitura literária, livro didático, objetos de aprendizagem, multiletramentos.

ABSTRACT

The literary reading and its teaching is not, yet, depleted, and especially in the face of what has observed in relation to the variety of social practices that circulate in different contexts, particularly, literate societies that can use that object more widely. This article presents some considerations about the literary reading and the ways of presenting it as the object of teaching and learning in high school through texts in various discursive genres present in textbooks and learning objects in Brazilian public repositories. It considers some theoretical conceptions of language, text, discourse genres and reading as an active responsive understanding in the construction of sense as postulated by Bakhtin and his Circle. In addition, brings essential concepts about multiliteracies (COPE; KALANTZIS, 2006 [2000]; 2012), that contribute to understand the contents of the learning objects as well as about learning designs for teaching literature.

KEYWORDS: literary reading, textbook, learning objects, multiliteracies.

1 O livro didático no ensino de leitura literária

A relevância do tema leitura literária acentuou-se diante da heterogeneidade de práticas sociais de usos da linguagem e tem ampliado, dessa forma, nas últimas décadas,

¹ Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas. Áreas de Concentração: Linguagem e Educação. E-mail: myanandes@gmail.com.br.

a necessidade de estudos compartilhados oriundos de diversas disciplinas (Psicologia, Pedagogia, Sociologia, Antropologia, Estudos Culturais, Linguística, dentre outras), incluindo-se a Linguística Aplicada (LA).

A disseminação de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) que aproximam com maior rapidez o leitor de novos gêneros discursivos /textuais tem despertado sobremaneira o interesse em discussões mais aprofundadas e consistentes a respeito tanto do impacto dessas novas possibilidades de acesso aos distintos modos de ler um texto e mesmo à própria natureza dos textos postos à leitura nos inúmeros espaços nos quais a leitura se faz presente.

Mesmo diante desse quadro de ampliação e de diversidade genérica /textual que se apresenta, não há, ainda, a necessária clareza tanto das maneiras de ler como da natureza de textos que circulam em contexto escolar, notadamente nos livros didáticos que passam por constantes mudanças a cada ciclo de inovações pedagógicas.

Em razão disso, acredita-se, de antemão, que os livros didáticos de Língua Portuguesa (LDP) de Ensino Médio são relevantes objetos de investigação no campo da Linguística Aplicada (LA), como possibilidade de compreensão dos percursos de leitura oferecidos nesse contexto de ensino e aprendizagem, visto que os documentos de parametrização mais recentes pregam que nessa etapa de formação deve-se promover o desenvolvimento de determinadas capacidades, pois o Ensino Médio “deve atuar de forma que garanta ao estudante a preparação básica para o prosseguimento dos estudos, para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania” (BRASIL, 2006a, p. 18).

Além dessas finalidades, registra-se ainda nesses documentos a importância de “propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta” (BRASIL, 2006a, p. 18), bem como dar continuidade à ampliação de seus conhecimentos “relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem” (BRASIL, 2006a, p. 18).

Acredita-se, assim, que os textos presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDP) de Ensino Médio público podem encenar possíveis formas de ler e

desenvolver ou, ao menos, possibilitar o desenvolvimento de algumas capacidades/habilidades leitoras para a formação desse aluno.

Enfatiza-se, entretanto, que não se trata apenas das práticas de leitura levadas à sala de aula, mas de dois elementos de interlocução dessas práticas (textos e atividades de compreensão de leitura) que também podem levar ao desenvolvimento de determinadas capacidades leitoras mediadas pelo LDP.

Nessa direção, adota-se, dentre outras, as perspectivas de que: (1) “os livros didáticos são objetos atuantes numa sala de aula e compõem juntamente com o professor e alunos um sistema complexo de ações” (BUNZEN, 2006b, p. 4); (2) os textos postos à leitura nos LDP fazem parte de, dentre outras, práticas sociais e desse modo, podem ser “lidos com diferentes objetivos, pois as pessoas encontram-se em situações e instituições específicas” (BUNZEN, 2006a, p. 9); (3) esses textos em gêneros diversos recebem necessariamente uma “re-acentuação valorativa pela mudança de esfera de atividade” (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 106).

Além disso, acredita-se que o LDP torna-se uma importante fonte de investigação para a compreensão de práticas escolares de leitura que “podem fornecer uma visão crítica e reflexiva sobre práticas atuais” (RAZZINI, 2001, p. 94), incluindo a compreensão das práticas de leitura que ocorrem em contextos não escolares.

Assim, assume-se a perspectiva de que ao analisar os conteúdos dos livros didáticos podem ser observados também “seus pressupostos ideológicos, seus fundamentos teórico-metodológicos” (BATISTA, 2000, p. 553). Isso significa tentar compreender discursivamente como os LDP de Ensino Médio apresentam aos seus principais interlocutores (alunos e professores) os textos e as formas de lê-los a partir de seus respectivos projetos didático-autorais, pois os LDP devem ser vistos como objetos culturais expressivos, assim como fontes de interesse “para o estudo dos saberes escolares” (BUNZEN, 2005, p. 14).

Sob esta ótica, adota-se a perspectiva de que o LDP deve ser compreendido do ponto de vista sócio-histórico e cultural e deve-se considerá-lo, por isso, um gênero discursivo “que está intrinsecamente relacionado às esferas de produção e circulação e que, desta situação histórica de produção, retira seus temas, formas de composição e estilo” (BUNZEN, 2005, p. 131).

Nesta concepção assumida, pode-se buscar a compreensão da leitura como objeto de ensino e, conseqüentemente, como tema escolhido para ser apresentado pelo projeto didático-autoral e, desse modo, sua forma composicional (escolha de textos/gêneros, sua distribuição ao longo do LDP em capítulos e/ou seções, por exemplo), seu estilo (abordagens de compreensão de leitura) podem indicar as apreciações valorativas dos autores dos LDP tanto sobre a leitura (tema) e objeto de ensino como em relação aos seus potenciais interlocutores (alunos, professores, avaliadores).

Esse olhar para o LDP como um gênero de discurso pode também contribuir para observar como esse objeto de ensino (leitura) foi selecionado “a partir do projeto didático-autoral que reflete e refrata uma apreciação de valor sobre o que é e como se faz o ensino de língua materna” (BUNZEN; ROJO, 2005, 111).

Ampliando essas perspectivas, pode-se igualmente considerar que as “múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola vão multiplicar enormemente as práticas e textos que devem circular e ser abordados” (ROJO, 2009, p.108). Isso implica em se avaliar a leitura como prática social e cultural, voltada não somente para uma situação de interação, como também de processo discursivo e de construção de sentidos, ato de réplica ativa e de compreensão ativa e responsiva, conforme os pressupostos de Bakhtin/Volochinov (2004[1929/1930]).

Nesse sentido, alguns movimentos de leitura propiciados, eventualmente, pelas perguntas de compreensão de leitura elaboradas pelos autores dos LDP podem conduzir o leitor a qualquer atitude internamente persuasiva (BAKHTIN, 1988[1934-35/1975]), ampliando, dessa forma, suas possibilidades de reflexão e mesmo de criticidade frente ao texto posto à leitura pelos LDP, e não simplesmente reproduzindo o discurso autoral.

Diante disso, considera-se relevante essa breve discussão, pois se acredita, assim como Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004) que, observando os “processos e produtos das práticas escolares, isto é, práticas que permitem a transmissão de conhecimento e a imposição de condutas circunscritas à escola”, torna-se possível buscar a compreensão da cultura escolar, onde circulam os livros didáticos; estes, segundo os autores, fontes privilegiadas para a análise do “significado imposto aos

processos de transmissão de saberes e inculcação de valores dentro desse espaço” (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004, p. 63).

Convém ressaltar que a relação Ensino Médio e Livro Didático de Língua Portuguesa vem de longa data; entretanto, essa longevidade não se traduz por uma homogeneidade entre as práticas de sala de aula e o livro. Os próprios conceitos de “Ensino Médio” e “Livro Didático” e até mesmo da disciplina de “Língua Portuguesa” foram alvos de constantes mudanças ao longo de sua história.

Considera-se, pois, tomando por base Batista (2009, p. 57-58) que os livros didáticos “expressem valores e modos de relação com o conhecimento” cujos

efeitos de sentido, suas consequências pedagógicas e cognitivas são produzidos e não se oferecem de modo transparente nem ao pesquisador nem àqueles que os utilizam, mas se manifestam num conjunto de tomadas de posições diversificadas, tendo em vista condições de natureza heterogênea.

2 Multiletramentos, novos letramentos e ensino: diálogos em construção

Dentre os pontos de vista teóricos sobre letramentos, que buscam ampliar as já existentes concepções de letramentos em sentido plural, Cope e Kalantzis (2006 [2000]) apresentam algumas perspectivas para os multiletramentos, objetivando uma educação linguística que faça sentido em contexto escolar na atualidade.

Nessa visão, Cope e Kalantzis (2006 [2000]) consideram o fato de que os alunos possuem diversas experiências de leitura e de escrita fora do contexto escolar que devem ser levadas em conta e não podem ser ignoradas pela escola.

Adotam a concepção de que as antigas formas de educar podem levar à formação de um indivíduo passivo que adquire conhecimentos mais restritos, cuja aplicação em diferentes contextos pode ser insuficiente.

Assim, para esses autores, os multiletramentos levam em conta dois aspectos: (1) o crescimento acelerado de diversidades culturais e linguísticas à integração marcante de multiculturalismos, migrações e diversidade de linguagens, acentuando os processos de mudanças na comunicação globalizada e no mercado de trabalho; (2) a presença das TDIC, pois os modos de significar podem extrapolar a linguagem escrita,

cujos sentidos são buscados em consonância com os aspectos visuais, auditivos e espaciais, dentre tantos outros modos de representação e de ressignificação de sentidos.

Em função de novos gêneros discursivos que surgem constantemente, novos e multiletramentos são necessários para ler e significá-los, pois a leitura dos textos verbais escritos deve ser associada a “um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam” (ROJO, 2016 [2013], p. 21).

Ainda para Rojo (2016 [2013]), há distintos modos de significação de linguagem em suas respectivas modalidades e, conseqüentemente, deve-se pensar também nos temas presentes em cada uma delas e suas relações entre as formas ou contextos de produção e de circulação para buscar sentidos específicos.

Nessa direção, ao refletir sobre práticas em multiletramentos e, conseqüentemente, em suas dimensões pedagógicas e curriculares, Cope e Kalantzis (2012) propõem que as aprendizagens devam ser planejadas segundo finalidades previamente estipuladas e configuradas em seus respectivos *designs* (modelos) objetivando distintas formas de aprender, ou seja, os processos de aprendizagens podem e devem ser antecipadamente planejados por um determinado *design* pedagógico a partir de diversas propostas curriculares que podem estruturá-los.

Dentre os existentes e/ou desejados modelos ou *designs* de aprendizagem, os autores assinalam três específicos: (1) *Mimesis*: modelo de aprendizagens por assimilação de conteúdos; os conhecimentos são hierarquizados e adquiridos pela memorização de conteúdos e não construídos pelos alunos; (2) *Synthesis*: modelo de aprendizagem por observação e avaliação dos conteúdos apreendidos; a construção do conhecimento passa por etapas de desconstrução e de reconstrução de conteúdos previamente estabelecidos pelo professor e pelos materiais didáticos; (3) *Reflexivity*: aprendizagens por construção de conhecimentos que podem ir além do contexto escolar; as aprendizagens são reconfiguradas em diferentes processos dinâmicos e em práticas que conectam conteúdos à realidade do aluno.

Essa proposta com base em *designs* de aprendizagem em distintos segmentos e áreas pode ainda não incluir consistentemente alguns aspectos relativos aos usos das TDIC nas práticas pedagógicas, pois há que se considerar o contexto mais abrangente

das diversidades culturais vinculadas a novas mentalidades nas relações sociais e ao consumo de outros objetos que circulam dentro e fora da escola.

No caso da leitura e da escrita, por exemplo, há outros tipos de operações e de práticas sociais em função de novas mediações midiáticas. Isso não significa, todavia, que não existam outras práticas de letramentos, que também emergem na atualidade, independentemente de seus vínculos às mídias digitais.

Em tese, isso pode nortear o ensino e a aprendizagem de literatura no Ensino Médio brasileiro sem, necessariamente, deixar de lado os conteúdos trazidos nos livros didáticos que já circulam em sala de aula, também relevantes e imprescindíveis à educação formal.

Nesse sentido, Buzato (2010) observa, pertinentemente, que letramentos novos e digitais devem resultar na hibridização de produções e de apropriações tecnológicas, mesmo acentuando os conflitos socioculturais comumente já instaurados; ainda assim, podem contribuir para transformações mais amplas aos sujeitos envolvidos (alunos e professores) no processo de ensino e de aprendizagem, contribuindo para uma perspectiva mais crítica em relação a esses letramentos adquiridos.

Essa perspectiva representa a mentalidade Web 2.0, pois implica em mudanças de postura em relação à presença das TDIC para caracterizar práticas de novos letramentos, ou seja, a quebra de paradigmas dos tempos da Web 1.0 em relação à compreensão da incorporação e do uso do digital em nossas vidas.

Muitas vezes aquilo que usualmente pode ser observado como novos olhares (novo *ethos*) em práticas contemporâneas circunscrevem-se em modos de atuar socialmente e comportamentos Web 1.0 e/ou Web 2.0 para configurar as atividades em diferentes esferas de relacionamentos humanos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007), incluindo-se o contexto escolar.

3 Ensino de literatura: tradição e expectativas

O ensino de literatura em contexto de Ensino Médio vem apresentando perspectivas conflitantes em relação àquilo que se deseja e o que se realiza, efetivamente, na formação dos jovens leitores desta etapa final da Educação Básica.

Esses conflitos parecem acentuar-se, sobretudo, diante da constatação de que a literatura ainda busca o seu lugar nas práticas de sala de aula de maneira que faça sentido e possa extrapolar as expectativas dos sujeitos envolvidos nesse contexto de ensino e de aprendizagem diante dos objetos culturais literários (gêneros e obras diversas, predominantemente na forma impressa) que nele circulam.

Os professores buscam despertar nos alunos o gosto pela leitura literária e estes esperam descobrir qualquer coisa que efetivamente lhes interesse em textos, algumas vezes desconectados de sua realidade, cujos significados parecem inatingíveis diante de atividades de leitura que não lhes acrescenta algo mais além de informações contextuais sobre esses textos.

Ao longo dos anos, a escola acaba assumindo para si a responsabilidade pela leitura literária, tornando-se a via de acesso para a ampliação dos letramentos literários aos diferentes grupos sociais e para a autonomia dos alunos na busca de novas e significativas leituras para fora de seus muros, conforme observam Martins e Versiani (2005).

Na ótica das autoras, a leitura literária possui um caráter intersubjetivo que possibilita o compartilhamento dos diversos modos de compreensão da vida, do mundo, da existência humana, da identidade e da relação com o outro, daí a importância de práticas de ensino e de aprendizagem de literatura que procurem levar os alunos a perceberem tais perspectivas na leitura de um conto, de um romance ou de um poema. Do mesmo modo, no desenvolvimento de práticas de leitura (escolares e extraescolares) é importante considerar os sujeitos nelas envolvidos e naquilo que lhes interessa como objetos de leitura.

Essa perspectiva pode caracterizar um modelo mais reflexivo de aprendizagem proposto por Cope e Kalantzis (2012), ou seja, um processo dinâmico no qual os professores conectem conteúdos e aprendizagens à realidade do aluno e no qual os alunos e os professores sejam também construtores do conhecimento. Isso significa também que ambos passam a construir e reconstruir o conhecimento sobre leitura literária de maneira reflexiva e criticamente com base nas aprendizagens teóricas associadas às diferentes capacidades e às distintas experiências de mundo.

Do ponto de vista de Paulino (2005), a leitura literária pode ser percebida tanto como prática social quanto prática especificamente escolar. Assim, considera que mesmo as camadas mais pobres da população podem ter acesso ao letramento literário, incluindo o seu sentido estético. Entretanto, isso somente pode se tornar realidade com “estratégias de socialização” que possibilitem a qualquer indivíduo a incorporação desta “competência social”, sobretudo a partir do estabelecimento de “prioridades políticas e econômicas, capazes de influenciar opiniões e comportamentos coletivos” (PAULINO, 2005, p. 64).

Chama-se aqui a atenção para o fato de que a escola, nas vozes de professores, livros didáticos, propostas curriculares, exames de acesso ao ensino superior (público ou privado), passa a assumir o papel de via de acesso à leitura literária em suas distintas dimensões: pedagógicas, sociais, discursivas e estéticas, ou seja, aquilo que a escola seleciona e considera o conhecimento necessário para a formação literária dos alunos dentro e fora da escola perpassa pela interlocução desses agentes.

Avalia-se, contudo, que esse conhecimento hierarquizado e mais autoritário preserva, muitas vezes, a tradição curricular, pois é adquirido e não, necessariamente, construído ao longo dos processos de ensino e de aprendizagem, caracterizando-se, assim, um modelo mimético de aprendizagem, conforme perspectiva de Cope e Kalantzis (2012).

Nessa direção, Silva (2005) observa que os materiais didáticos em seus projetos didático-autorais ainda deixam a desejar em relação à incorporação de perspectivas teóricas mais claras e consistentes para o ensino de literatura e muitos deles “ainda revelam concepções estigmatizadas acerca da literatura” (SILVA, 2005, p. 516), pois as atividades elaboradas a partir dos textos literários exigem apenas a leitura superficial e não exploram estratégias que levem os alunos a inferências ou à reconstrução de sentidos mais amplos para esses textos. Esses materiais costumam impor roteiros de interpretação subestimando o papel e a capacidade dos alunos nas suas relações com os textos oferecidos para atividades de leitura.

Cope e Kalantzis (2012) contribuem para reiterar essa percepção da autora quando compreendem que, em modelos de aprendizagem estruturados apenas na transmissão e na reprodução de conhecimento (*mimesis*), em que o professor deve

cumprir um programa menos flexível, com conteúdos voltados apenas para memorização e menos para reflexão, com base em textos canônicos que privilegiem a interpretação mais autoritária do livro didático na voz do professor, a participação reflexiva dos alunos torna-se limitada.

Outra questão levantada por Silva (2005), que se mostra pertinente, é que a escola muitas vezes dificulta o acesso a outros textos e obras contemporâneas com organizações discursivas pouco lineares que podem dialogar com os textos clássicos, ou seja, textos que “tornam-se um desafio para os leitores acostumados à leitura de obras com estruturas convencionais” (SILVA, 2005, p. 517).

Em complemento a essas perspectivas e necessidades de mudanças, para Dionísio (2005), a escolarização da leitura pode variar tanto em função do tipo de sujeito e do momento histórico e social para o qual a formação desse sujeito-leitor seja considerada ideal, bem como de um projeto político-social da escola responsável por essa formação.

Esses pontos de vista trazidos até aqui, associados a alguns impasses em relação ao que se deva ensinar (conhecimento literário, leitura literária ou ambos) ou a que materiais didáticos recorrer nas práticas de aulas de literatura em contexto de Ensino Médio parecem ser a tônica que têm conduzido a trajetória do ensino de literatura por longos períodos de sua história.

Isso corrobora com o olhar de Martins (2006) para quem a necessidade de novas posturas no ensino de literatura frente às TDIC em função da interatividade e da dinamicidade das práticas de leitura literária em contexto digital (ambientes e objetos) e que exigem novas estratégias mais interativas e participativas em função de um “leitor familiarizado com a articulação de diferentes linguagens” (MARTINS, 2006, p. 97).

Sendo assim, consideram-se significativas as propostas apresentadas e reitera-se a necessidade de se buscar alguns caminhos para que o ensino de literatura seja reconfigurado e, principalmente, não fique limitado a processos historicamente recorrentes ou a diretrizes curriculares pouco esclarecedoras ou mesmo não interpretadas consistentemente, além da imposição de práticas rígidas e orquestradas apenas pelos livros didáticos mais voltados a projetos didático-editoriais mais

tradicionais, sem possibilidades de ampliação dos letramentos da letra para multiletramentos e para novos letramentos.

4 Objetos de aprendizagem para ensinar literatura

As práticas pedagógicas do século XXI são caracterizadas por um cenário movente, no qual a incorporação de novas mentalidades e de novas habilidades de adaptação contínua às várias tecnologias digitais e, conseqüentemente, de novas práticas letradas pode disseminar-se em diferentes ambientes digitais.

As discussões sobre a inclusão de objetos de aprendizagem em práticas pedagógicas parecem acompanhar as diversas viradas linguísticas que, conforme observa Leffa (2006), procuram delimitar unidades operacionais (fonemas, palavras, frases, eventos comunicativos, gêneros textuais ou discursivos, dentre outros tantos) para transformá-las em objetos de ensino, que possam ser combinadas com outras, cujo objetivo é oferecer e ampliar práticas de ensino e de aprendizagem que atendam às demandas do momento.

Illera (2008[2010]) reitera esse aspecto ao afirmar que os objetos de ensino “foram construídos historicamente, devido ao efeito de diversas tecnologias, em unidades de significação cada vez menores, em um processo de simplificação e de fragmentação” (ILLERA, 2008[2010], p. 140).

Primeiramente, é preciso saber onde e como encontrar objetos de aprendizagem (OA) e, a seguir, tentar compreender o que pode ser considerado um objeto de aprendizagem (OA) com base em algumas das propriedades comumente avaliadas para caracterizá-los; além disso, deve-se ter clareza quanto a sua dimensão pedagógica ao acessar o acervo de OA em um repositório de objetos de aprendizagem (ROA); essas informações devem ser pertinentes para sua utilização pedagógica.

Em termos mais gerais, um ROA pode ser definido por um catálogo ou um arquivo digital para facilitar as pesquisas por OA. São ambientes digitais com recursos em mídias diversas, tais como: textos, imagens estáticas (mapas, gráficos, desenhos, fotografias, etc.) ou imagens animadas (vídeos, filmes, animações, etc.), arquivos de sons e também OA para utilização em situações distintas de ensino e de aprendizagem

formal ou não formal. Alguns podem ser institucionais para apoiar seus próprios cursos a distância ou presenciais, outros podem focalizar áreas específicas de conhecimentos. Alguns podem ter acesso aberto e gratuito.

Em síntese, um ROA pode armazenar os próprios OA com seus respectivos metadados ou ainda armazenar somente os metadados. Neste último caso, o ROA atua como um diretório (também denominado referatório) que encaminha o usuário para um endereço eletrônico remoto no qual o OA está efetivamente localizado.

Os ROA podem armazenar acervos de diferentes tipos de OA (conteúdos distintos, diferentes níveis de ensino, variados formatos (vídeos, áudios, etc.) e variabilidade de qualidade técnica) para diversas finalidades de ensino e de aprendizagem. A catalogação do acervo de um ROA (organização dos metadados, tais como: título, linguagem, descrição, palavra-chave, versão, formato, tamanho, dentre outros) normalmente segue padrões internacionais. Os desenvolvedores dos ROA selecionam as categorias e os padrões dos metadados. A partir dessas escolhas, é possível caracterizar o sistema de consulta do acervo.

Em relação às definições e características para categorizar um OAS, destaca-se neste texto algumas que procurem enfatizar, sobretudo, as suas possibilidades pedagógicas que podem ser interessantes para práticas em que o uso das TDIC seja considerado e, eventualmente, viabilize eventuais práticas de multiletramentos.

Na concepção de Wiley (2000), filme, trecho de filme, imagem estática ou em movimento, áudio, infográfico estático ou animado, jogo educacional, animação podem ser considerados um OA, desde que possam ser reutilizados em contextos de aprendizagem. Isso significa que o contexto de circulação desses OA deve ser considerado para categorizá-los como tal, pois um trecho de filme, por exemplo, é caracterizado como OA em função de estar inserido em contexto de aprendizagem (leitura literária como objeto de ensino, por exemplo). Um filme ou trecho de filme sai de seu contexto de produção para um contexto de circulação com objetivos de ensinar e de aprender com estes objetos culturais, agora de aprendizagem.

Outra característica essencial para garantir a incorporação de OA em diferentes contextos de ensino e de aprendizagem está na extensão dos conteúdos (dimensão ou granularidade) que também deve ser considerada para ampliar e facilitar sua

reusabilidade; OA que apresentam conteúdos menores possibilitam maior reaproveitamento em outras situações de aprendizagem, ou seja, são mais fáceis de reaproveitamento em outros cenários de aprendizagem (TAROUCO; FABRE; TAMASIUNAS; 2003).

Há, entretanto, certa unanimidade quanto às probabilidades de aprendizagem no uso de um OA, ou seja, ele terá que, obrigatoriamente, servir a propósitos de ensino e de aprendizagem. Isso significa que um OA não deve ser apenas um elemento ilustrativo, mas sim um elemento atuante e significativo em práticas pedagógicas (AGUIAR; FLORES, 2014).

A mediação do professor em todo o procedimento de seleção e de aproveitamento de um OA, desde o conhecimento das características e dos conteúdos do objeto escolhido para uma dada atividade até a verificação dos resultados obtidos ao longo do processo, deve contribuir para a ampliação de aprendizagens mais significativas de seus alunos. Nesse sentido, o papel do professor torna-se essencial nas escolhas e nas adequações do OA às suas propostas pedagógicas.

Em complemento a essas perspectivas, Polsani (2003) analisa que os OA precisam ser vistos como um novo modo de pensar os conteúdos de ensino e de aprendizagem em razão de suas funcionalidades, principalmente do alcance de uso desses objetos (granularidade e reusabilidade) criando e facilitando contextos pedagógicos.

Assim, ressalta que dois dos princípios fundantes e caracterizadores dos OA necessitam ser observados: (1) propostas pedagógicas e conteúdos claramente definidos dos OA; (2) o fato de que a reusabilidade dos OA outorga-lhe um valor, pois essa propriedade deve atender aos princípios pedagógicos previamente traçados; não se trata apenas de uma questão de ordem técnica ou de design do OA escolhido para atividade pedagógica.

Essas duas características necessitam também estar claramente expressas nos metadados (informações descritivas), ou seja, neles devem ser encontradas informações relevantes que indiquem as principais características dos OA que além de localizá-los, possibilitem conhecer seus conteúdos pedagógicos, verificar o potencial de uso em

diferentes contextos de ensino e de aprendizagem e as possibilidades de eventuais recombinações com outros OA e distintos contextos pedagógicos.

Tarouco et al (2014) observam que os OA têm se tornado centro de interesse de variados segmentos da sociedade contemporânea. Eles podem mais facilmente ser acessados em função da grande disseminação de novas tecnologias de compartilhamento e de novos dispositivos móveis e mesmo de diversos ambientes na esfera digital. Contudo, a escassez de objetos dessa natureza, quanto à quantidade e principalmente à qualidade, pode ainda ser um entrave para que essa facilidade de compartilhamento e de acesso possa se tornar algo significativo para dar novos rumos a processos de ensino em diálogo com a aprendizagem efetiva, atendendo, assim, às necessidades dos professores em suas distintas práticas de sala de aula.

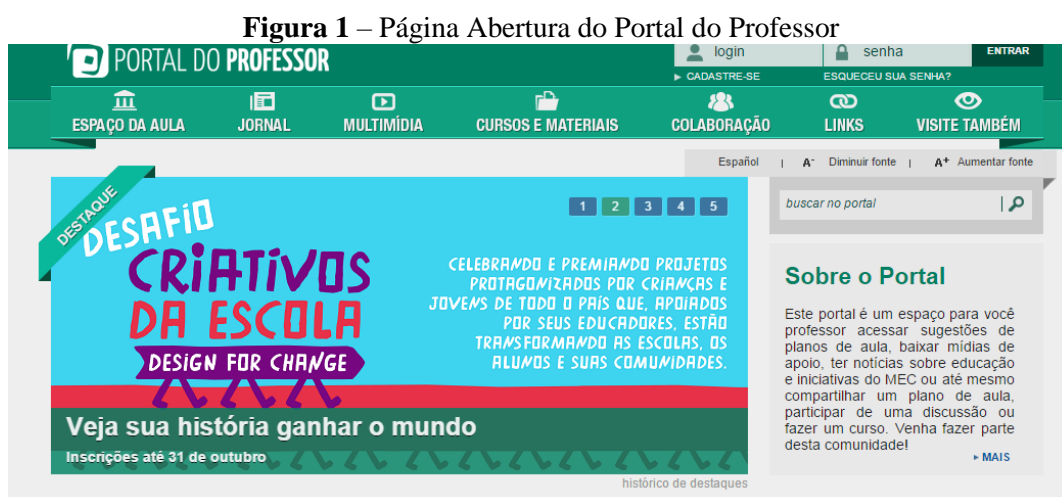
Em princípio, a inclusão de OA às práticas pedagógicas visa à utilização por professores e alunos de objetos em diferentes mídias e, igualmente, à expansão dos conhecimentos adquiridos a outras atividades nas suas práticas cotidianas. Em princípio, os objetivos primários dos ROA são o de disponibilizar conteúdos e acervos de OA que possam levar à concepção de novas formas de ensinar e de aprender aquilo que já circula em materiais didáticos impressos; no caso do ensino de literatura, as obras e os textos literários podem estar associados aos conteúdos desses OA.

Levando isso em conta, é importante avaliar como os OA podem ser articulados com outros objetos de ensino que já circulam no Ensino Médio. Entretanto, alguns desafios devem ser considerados nesse percurso, pois os OA podem ser configurados em diferentes mídias e formatos, desde os mais simples (animações e infográficos a partir de mídias mais simplificadas, por exemplo) aos mais complexos (animações ou infográficos animados com recursos 3D, por exemplo). Independentemente de sua configuração de maior ou menor complexidade ou de conteúdos mais ou menos extensos, os OA objetivam adequar-se às necessidades das práticas de ensino e de aprendizagem a que estejam destinados.

4.1 Objetos de aprendizagem para ensino de literatura no Portal do Professor – MEC

O Portal do Professor foi projetado em 2007 e efetivamente implantado a partir de junho de 2008, em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia, com o objetivo de disponibilizar, em âmbito nacional, um portal educacional para professores, em especial, da rede pública de Ensino Básico (Ensino Fundamental e Ensino Médio).

A criação do Portal do Professor busca suprir essa lacuna de uma iniciativa pública que possa contemplar o contexto brasileiro de ensino, a despeito de existirem algumas iniciativas de criação e de manutenção de portais educacionais no âmbito privado, no estadual e no municipal (Dia a Dia na Educação do Governo do Paraná; EducaRede, da Fundação Telefônica; Escola Digital, da Fundação Natura; dentre outras). Na **Figura 1**, está reproduzida a página de abertura do Portal do Professor:



Fonte: Portal do Professor

Dentre suas funcionalidades, ele oferece um acervo de OA em diferentes mídias (vídeos, animações, simulações, áudios, hipertextos, imagens e experimentos práticos), cujos conteúdos são “previamente selecionados para atender a todos os componentes curriculares e temas relacionados” (BRASIL, MEC, 2015).

Reproduz-se a seguir, na **Figura 2**, a página do Portal do Professor que ilustra o encaminhamento dos usuários a área denominada: MULTIMÍDIA, que possibilita o acesso dos usuários ao acervo de OA.



Fonte: Portal do Professor

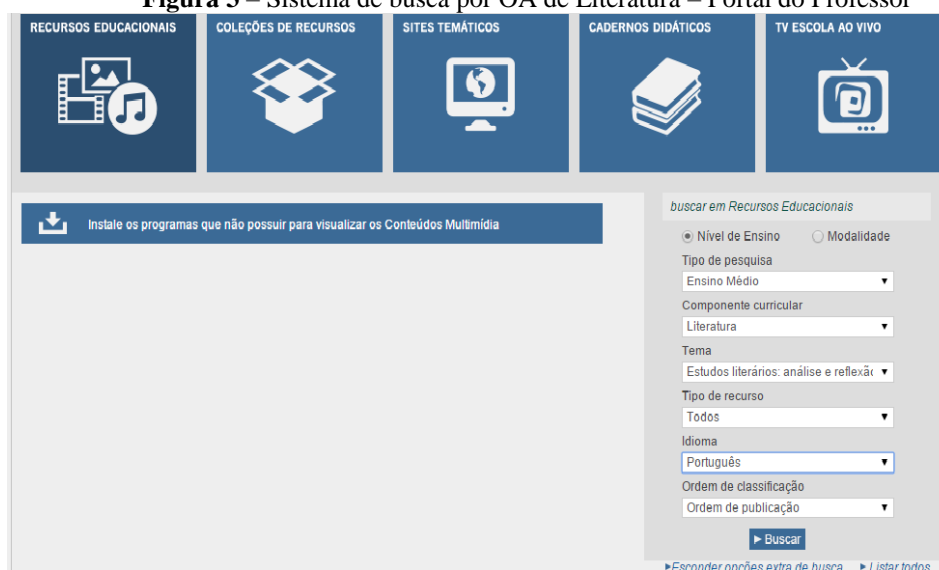
No caso dos OA, “todos os objetos selecionados passam por um comitê, composto por professores especialistas, que valida no sistema os objetos selecionados por essas equipes e, quando aprovados, autoriza a publicação no Banco” (BIELSCHOWSKY; PRATA, 2010, p. 7). Não há, todavia, informações precisas da composição dessas equipes ou do processo de curadoria para escolha dos OA (critérios, questões técnicas, questões pedagógicas, dentre outros). São critérios internos estabelecidos pelo próprio MEC.

De acordo com dados de Rodrigues, Schlünzen Júnior e Schlünzen (2009), os conteúdos dos OA têm que estar de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN para Ensino Fundamental ou PCNEM para Ensino Médio).

O Portal do Professor disponibiliza um acervo de OA em diferentes mídias (vídeos, animações, simulações, áudios, hipertextos, imagens e experimentos práticos).

Especificamente para literatura, este acervo coloca à disposição dos usuários 259 OA, associados a distintos temas curriculares e conteúdos específicos: (1) leitura de gêneros não literários: cordel, rap, por exemplo; (2) teorias de literatura (estilos de época, dados biográficos do autor); (3) conteúdos de língua e/ou produção escrita a partir do ensino de leitura, dentre outros. Na Figura 3, está reproduzida a página de acesso para a busca desses OA:

Figura 3 – Sistema de busca por OA de Literatura – Portal do Professor



Fonte: Portal do Professor

Ao analisar mais detalhadamente os conteúdos desses OA, é possível perceber que o ensino de leitura literária associado à teoria de literatura é privilegiado em 136 OA (52,5%); em 94 OA (36,3%) o ensino de teoria da literatura e de leitura literária está também associado a outros conteúdos (análise da língua ou produção escrita). Somente 29 OA (11,2%) são destinados apenas ao ensino de outros conteúdos que não incluem, necessariamente, o ensino de leitura literária.

Ainda que todos os 259 OA aqui referidos associem outros conteúdos de ensino, um primeiro ponto favorável é que a leitura aparece em maioria nos conteúdos para ensinar literatura a partir desses OA. Em segundo, poucos OA são destinados a trabalhar outros conteúdos não relacionados à leitura literária, ou seja, os conteúdos destes OA não incluem o ensino de leitura literária, privilegiando somente outros objetos de ensino: análise linguística ou produção escrita em sua maioria.

Além disso, é possível considerar que aos conteúdos destes OA podem-se relacionar outros conteúdos (textos ou OA) com outras expressões não literárias, ou seja, o cânone pode aproximar-se das expressões não convencionais de produções literárias.

Não obstante, os metadados dos OA devem também contribuir apresentando propostas para ensinar literatura pela leitura de outras modalidades de linguagens que, fundamentalmente possam colaborar para estimular e suplantar o ensino já existente na

esfera escolar, ou seja, que nesses descritores haja indicações de leitura do impresso associado à leitura de outras formas de linguagem. Para tanto, temos que partir da suposição de que por se tratar de um acervo de OA nos quais, em princípio, temos recursos multimidiáticos ou hipermediáticos e diferentes modalidades de linguagens, estas podem também ser objetos de ensino.

Assim, se um dos objetivos deste acervo é o de apresentar possibilidades de algum encaminhamento para ampliação dos letramentos da letra, para multiletramentos ou para novos letramentos, as informações descritivas (metadados) dos respectivos OA devem ser claras a esse respeito.

Na análise de informações mais específicas nos metadados (características, descrição do conteúdo, temas curriculares, objetivos de uso, palavras-chave) sobre os conteúdos desses OA, percebe-se, entretanto, a escassez de opções no acervo que agreguem recursos multimídias (imagens em movimento, infográficos animados, trilhas sonoras, etc.), além de informações pouco precisas em relação a propostas de leitura literária em outras linguagens e semioses, que podem também ser objeto de ensino associado à leitura da obra impressa.

Para exemplificar, reproduz-se a página de busca para um OA (vídeo animação), referente ao livro: **Memórias Póstumas de Brás Cubas**, com dados sobre esta obra do escritor Machado de Assis:

Figura 4 – Página de busca por OA do Portal do Professor: Vídeo Animação

 74.5 MB	<p>► Maquiavel: parte 2 Educação Básica: Ensino Médio: Literatura: Literatura de outras nacionalidades Educação Básica: Ensino Médio: Filosofia: História da filosofia 29/07/2010 ★★★★★ 0 comentários 392 acessos Idioma: Português Palavras-chave: [Literatura, Poder, Virtude, Fortuna, Filosofia]</p>	Conhecer sobre a obra "O Príncipe", de Maquiavel
 16.5 MB	<p>► Memórias póstumas de Brás Cubas [Livro-trailer] Educação Básica: Ensino Médio: Literatura: Literatura brasileira, clássica e contemporânea: criações poéticas, dramáticas e ficcionais da cultura letrada Educação Básica: Ensino Fundamental Final: Língua Portuguesa: Língua oral e escrita: prática de escuta e de leitura de textos 17/06/2010 ★★★★★ 3 comentários 536 acessos Idioma: Português Palavras-chave: [Literatura, Machado de Assis]</p>	Despertar a curiosidade para ler a obra "Memórias póstumas de Brás Cubas" de Machado de Assis
 15.2 MB	<p>► Machado de Assis: O homem por trás do mestre Educação Básica: Ensino Médio: Literatura: Estudos literários: análise e reflexão Educação Básica: Ensino Médio: Literatura: Literatura Brasileira Educação Básica: Ensino Médio: Literatura: Literatura brasileira, clássica e contemporânea: criações poéticas, dramáticas e ficcionais da cultura letrada Educação Básica: Ensino Médio: Literatura: Literaturas Clássicas 18/11/2009 ★★★★★ 0 comentários 946 acessos Idioma: Português Palavras-chave: [Literatura, Biografia]</p>	Conhecer sobre a vida e obra de Machado de Assis, fazendo uso de uma linguagem atual, estabelecendo uma melhor comunicação entre a literatura clássica brasileira e o público jovem
 4 MB	<p>► Carlos Drummond de Andrade Educação Básica: Ensino Médio: Literatura: Literatura brasileira, clássica e contemporânea: criações poéticas, dramáticas e ficcionais da cultura letrada Educação Básica: Ensino Fundamental Final: Língua Portuguesa: Língua oral e escrita: prática de escuta e de leitura de textos 29/10/2009 ★★★★★ 1 comentários 1309 acessos Idioma: Português Palavras-chave: [Literatura, Alguma poesia, Carlos Drummond de Andrade, Mais Educação, Obra literária]</p>	Conhecer a história de vida e a obra de Carlos Drummond de Andrade
	<p>► Dom Quixote Educação Básica: Ensino Médio: Língua Portuguesa: Aspectos cognitivo-conceituais: mundo, objetos, seres, fatos, fenômenos e suas inter-relações.</p>	

Fonte: Portal do Professor

Nota-se o *design* pouco atrativo da página correspondente à busca deste OA neste ROA. Na ótica de Bieliukas (2013), não somente os conteúdos e recursos dos OA devem ser atrativos para motivar o interesse e uso desses recursos digitais, mas também o percurso de acessibilidade a eles (sistema de busca, por exemplo) deve apresentar um *design* adequado que possa contribuir para localizá-los e recuperá-los quando necessário. Isso ocorre na busca por qualquer tipo de OA no acervo do Portal do Professor.

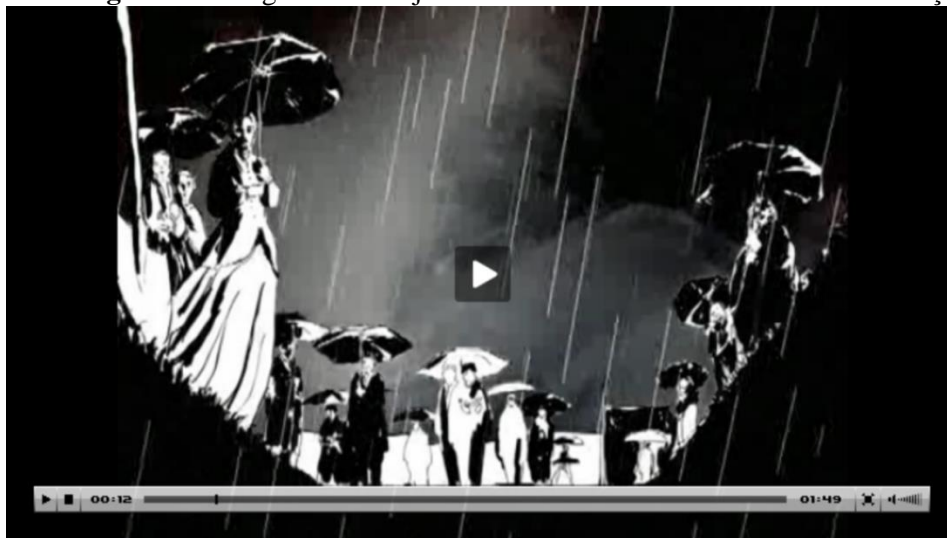
Na terceira coluna, confirma-se que o objetivo de uso deste OA está em trazer trechos e informações que despertem “a curiosidade nos leitores”, indiciando que este OA pode ampliar ou apenas complementar uma prática ou atividade de sala de aula em que a leitura da obra impressa seja o objeto de leitura. Não há, portanto, alusão ao uso deste OA para, juntamente com a leitura da obra impressa, elaboração de atividade ou projeto em que este OA esteja incorporado também como objeto de ensino de leitura de seus elementos constituintes.

Apenas com as informações deste descritor, parece que este OA está indicado predominantemente para ensinar leitura, pois não há indicativo de proposta pedagógica do que pode ser lido além da obra impressa e de como este OA pode levar o aluno a interessar-se, especificamente, por esta obra de Machado de Assis.

Considera-se, deste modo, ser necessário averiguar no próprio OA quais conteúdos podem estar contemplados nele, ou seja, se há conteúdos de teoria e de leitura literária neste vídeo animação. No caso, se há propostas de leitura literária em outras linguagens e semioses, que podem também ser objeto de ensino associado à leitura da obra impressa. Na **Figura 5**, reproduz-se a primeira imagem² deste OA relativa à primeira cena da animação:

² Disponível: <http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=8429>. Acesso em: 29 dez. 2017.

Figura 5 – Imagem 1 do Objeto 1 do Portal do Professor: Vídeo Animação



Fonte: Portal do Professor

Esta é a primeira cena da animação que prioriza o uso das cores preto, cinza e branco ao longo de toda a narrativa; eventualmente, há inserção de uma quarta cor, dependendo do conteúdo ou da necessidade de se estabelecer um sentido alegórico ao contexto daquela cena. Essa escolha de cores pode estar associada ao próprio clima da obra, ou seja, um defunto-autor que resolve escrever suas memórias. Há também uma trilha sonora que acompanha a sucessão das cenas desta animação, que pode ser discutida com os alunos.

Há um narrador que, ao longo das cenas que seguem as ações narrativas da obra impressa, contextualiza a obra de Machado de Assis, incluindo a apresentação de diferentes personagens que acompanham o protagonista no romance machadiano. O efeito parece bastante interessante para ser trabalhado junto aos alunos de Ensino Médio, seguindo os recursos de um trailer de filme, que pode ser explorado com os alunos em função daquilo que foi selecionado e apresentado como recorte para a obra machadiana em sua totalidade.

No entanto, o professor deve, em princípio, ter um *design* pedagógico prévio daquilo que pode ser construído em atividades ou projetos com base neste OA associado à leitura da obra impressa. Enfatiza-se que este *design* deve ser incorporado pelo professor em qualquer situação de ensino, pois ele pode centralizar suas atividades em análises das diferentes formas de linguagens contextualizadas neste OA e nos sentidos

produzidos a partir dos discursos presentes tanto no verbal (obra impressa), no visual como no sonoro (animação) a partir dessa contextualização.

Esta breve sugestão de análise para este OA pode representar o uso efetivo do acervo deste ROA e, conseqüentemente, das TDIC em sala de aula, a partir de práticas colaborativas, em que professores e alunos sejam construtores de conhecimento compartilhado, a partir da compreensão de outros objetos culturais para projetos futuros, além de representar posturas e mentalidades características de práticas em multiletramentos e em novos letramentos.

Para tanto, o professor deve partir desta premissa a partir de sua base de formação para tal ou pode buscar o necessário conhecimento das potencialidades de um OA e de um encaminhamento pedagógico para ele no sistema de metadados no qual possa encontrar informações pedagogicamente úteis a ele, conforme registro anterior, não como simples roteiro a ser seguido, mas também com um olhar de criticidade e de ampliação para outros encaminhamentos pedagógicos.

Por fim, considerando o pressuposto de Cope e Kalantzis (2012), este pode ser um modelo reflexivo de aprendizagem em que as práticas de sala de aula podem conectar os conteúdos à realidade do aluno. Nele, os alunos passam a construir e reconstruir o conhecimento de maneira reflexiva e crítica com base nos necessários conteúdos teóricos das boas leituras literárias, agora associados às diferentes capacidades de compreensão e distintas experiências próximas ao mundo dos alunos.

Considerações Finais

Pode-se depreender que diante da contínua e histórica busca por novas diretrizes de ensino e aprendizagem que propiciem um efetivo retorno aos seus principais interlocutores (alunos e professores), os LDP assumem um significativo papel de destaque na interlocução de práticas escolares de leitura que façam sentido no mundo extraescolar e que reflitam, efetivamente, os resultados dessa sucessiva busca.

Tomando por base as propostas dos autores trazidos a este texto, deve-se avaliar, criteriosamente, a natureza da coletânea de textos/gêneros postos à leitura e de suas correspondentes esferas representadas, além das respectivas atividades de

compreensão de leitura propostas pelos LDP, considerando-se a necessidade de se expandir o universo de leituras escolares do aluno e, conseqüentemente, os diversos modos de ler os textos que circulam na escola.

Nas escolhas dessas coletâneas dos LDP e nos enunciados e perguntas de compreensão elaboradas, podem existir juízos de valor previamente estabelecidos pelos projetos didático-autorais em relação às formas válidas de ler um texto, ou seja, o discurso de outrem se faz sentir, ainda, acentuadamente nos respectivos projetos.

A partir dessa concepção, estes projetos didático-autorais parecem não levar em conta, ainda, os objetos, os sujeitos envolvidos, os espaços sociais e as ações sociais que esse processo de leitura pode agregar se mediado, em nosso modo de compreensão, por diversidade de esferas e gêneros discursivos e mesmo a partir de propostas de atividades de compreensão que levem à palavra internamente persuasiva do leitor, ou seja, aquela passível de réplica ativa e de autonomia de compreensão do leitor frente ao texto lido.

Em relação à incorporação de objetos de aprendizagem ao ensino de leitura literária, pondera-se que mesmo tendo que superar alguns desafios na busca de melhorias para este acervo do Portal do Professor, pelos dados apresentados e discutidos ao longo deste texto, não se pode deixar de reconhecer a iniciativa de criação e oferecimento de um ambiente para armazenamento e compartilhamento público de seu acervo de OA.

Além disso, deve-se enfatizar a possibilidade para que professores e alunos possam ir além dos limites das aprendizagens cooperativas da sala de aula para assumir modos mais colaborativos e compartilhados de construção de conhecimento neste ambiente. No entanto, entende-se que a relação deste Portal e de seu acervo de OA para o ensino de literatura deve privilegiar mais consistentemente o surgimento de uma nova cultura da aprendizagem, alinhada com o *mindset* da cultura digital.

Há alguns pontos que necessitam de maior atenção por parte dos curadores e mantenedores, seja em relação à atualização recorrente do acervo e, principalmente, no que diz respeito ao sistema de busca pelos OA que, na atual configuração, ainda apresenta dificuldades tanto em função do próprio *design* da página de busca quanto das informações constantes nos metadados dos respectivos OA.

Outra questão refere-se à escassa clareza de informações sobre a abrangência pedagógica dos conteúdos dos OA para o desenvolvimento mais expressivo dos letramentos literários da letra e para a imprescindível ampliação mais consistente para os multiletramentos ou para os novos letramentos ou mesmo quanto ao uso efetivo das TDIC em práticas de ensino e de aprendizagem de literatura em contexto brasileiro de Ensino Médio.

As perspectivas dos multiletramentos podem contribuir significativamente para o desenvolvimento expressivo dos letramentos literários da letra no Ensino Médio desde que sejam efetivas algumas mudanças de posturas (novo *ethos*) e incorporem-se diferentes mentalidades (*mindset*) por parte dos mantenedores ou curadores deste acervo do Portal do Professor – MEC e mesmo de seus usuários (professores e alunos), especialmente quanto à frequência mais proativa e efetiva a este ambiente, explorando suas funcionalidades e o uso dinâmico do acervo de OA.

Referências

AGUIAR, E. V. B.; FLORES, M. L. P. Objetos de Aprendizagem: Conceitos Básicos. In: TAROUCO, L.M.R.; COSTA, V. M.; ÁVILA, B. G.; BEZ, M.R.; SANTOS, E.F. In: *Objetos de Aprendizagem: Teoria e prática*. CINTED/UFRGS. Editora Evangraf: Porto Alegre, RS, 2014. p.12-28.

BAKHTIN, M. M./VOLOCHINOV, V. N. A interação verbal. In: _____ *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004 [1929/1930]. p. 91-109.

BAKHTIN, M. M./VOLOCHINOV, V. N. A interação verbal. In: _____ *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004 [1929/1930]. p. 110-127.

BAKHTIN, M. M./VOLOCHINOV, V. N. Tema e Significação na Língua. In: _____ *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004 [1929/1930]. p. 128-136.

BAKHTIN, M. M./VOLOCHINOV, V. N. O “Discurso de Outrem”. In: _____ *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004 [1929/1930]. p. 144-154.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2000. p. 529-575.

_____. O conceito de “livros didáticos”. In: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. O. *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2009. p. 41-73.

BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. O. *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2009. 196 p.

BIELIUKAS, Y. H. *Conceptualización de los Objetos de Aprendizaje de Contenidos Abiertos*. Caracas, 2013. p. 1-18. Disponível em: <<http://saber.ucv.ve/xmlui/bitstream/123456789/4734/1/Conceptualizaci%C3%B3n%20de%20los%20Objetos%20de%20AprendizajeFINAL.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

BIELSCHOWSKY C. E. ; PRATA, C. L. Portal do Professor do Brasil. In: **Revista de Educación**, v.352, Mai-Ago, 2010. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/sobre.html>>. Acesso em: 18 nov.2017.

BRASIL, MEC/SEMTEC. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília, DF. 2006 a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> . Acesso em: 15 dez.2017.

BRASIL, MEC/MCT. Ministério da Educação. *Portal do Professor*. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/sobre.html>>. Acesso em: 18 nov.2017.

BUNZEN, C. S. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros: In: SANTOS, C.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. *Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora/CEALE, 2006 a, p.43-58.

BUNZEN, C. S. *O livro didático de língua portuguesa e o processo de re (a) apresentação dos objetos de ensino*. 2006 b, [s.p.]. (cópia de circulação restrita).

BUNZEN, C. S.; ROJO, R. H. R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCH, B. (Org.). *Livros Didáticos de Língua Portuguesa – letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora/CEALE, 2005, p.73-118.

BUZATO, M. E. K. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. In: *Educação em Revista*, v. 26, n.3, 2010, p. 283-303. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a14>>. Acesso em: 15 nov.2017.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Designs for social futures. In: COPE, B; KALANTZIS, M. (Orgs.). In: *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. New York: Routhledge, 2006 [2000]. p. 203-234.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Pedagogy and curriculum. In: *New Learning: Elements of a Science of Education*. Cambridge, 2012, Chapter 8. p. 261-282. (Prelo-Circulação Restrita).

DIONÍSIO, M. L. Literatura, Leitura e escola. Uma hipótese de trabalho para a construção do leitor cosmopolita. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Org.). *Leituras Literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora/CEALE, 2005, p. 71- 82.

ILLERA, J. L. R. Os conteúdos em ambientes virtuais: Organização, códigos e formatos de representação. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Org.). *Psicologia da Educação Virtual: Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008 [2010]. p. 137- 154.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Language education and multiliteracies. MAY, S.; HORNBERGER, N. H. (Orgs.). In: *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 1: Springer, 2008, pp.195-211. Disponível em: <http://newlearningonline.com/_uploads/springerhandbook.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2017.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling “The New” in New Literacies. In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR. In: *A New Literacies Sampler (New literacies and digital epistemologies)*, vol. 29. New York, NY. Peter Lang Publishing Inc. 2006 [2007], p. 01-25.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Researching New Literacies: Web 2.0 practices and insider perspectives. In: *E-Learning*, v.4, n. 3, 2007, p. 224-240. Disponível em: <<http://www.wwwords.co.uk/ELEA>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

LEFFA, V. J. Nem tudo que balança cai: Objetos de aprendizagem no ensino de línguas. In: *Polifonia*, Cuiabá, v. 12, n. 2, 2006, p.15-45. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1069/841>>. Acesso em: 11 nov.2017.

MARTINS, A.; VERSIANI, Z. Leituras Literárias: discursos transitivos - Introdução. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Orgs.). *Leituras Literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora/CEALE, 2005, p. 7-25.

MARTINS, I. A literatura no Ensino Médio: quais os desafios do professor? In: BUZEN, C.; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 83-102.

PAULINO, M. G. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Org.). *Leituras Literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora/CEALE, 2005. p. 55-67.

PESSANHA, E. C.; DANIEL, M. E. B.; MENEGAZZO, M. A. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. In: *Revista Brasileira de Educação*. [S. I.] n. 27 Set/out/Nov/Dez, 2004. p. 57-69.

POLSANI, P. R. Use and Abuse of Reusable Learning Objects. In: *Texas Digital Library*, 2003, p.1-11. Disponível em: <<http://journals.tdl.org/jodi/index.php/jodi/article/viewArticle/89/88%3Cbr>>. Acesso em: 11 nov.2017.

RAZZINI, M. P. G. Livro didático e a memória das práticas escolares. Trabalho apresentado no Simpósio: *O livro didático e a formação de professores*, [S. I.], 2001. p. 94-101.

RODRIGUES, P. A. A.; JÚNIOR, K. Schlünzen; SCHLÜNZEN, E.T. Recursos digitais e pedagógicos: Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE) e Portal do Professor buscando aprimorar o uso da informática na educação. In: *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 4, n. 3, 2009. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/issue/view/390>>. Acesso em: 11 nov.2017.

ROJO, R. H. R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. H. R. (Org.) *Escol@ conectada: Os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 13-36.

SILVA, I. M. M. S. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. In: *Anais do Evento PG Letras 30 Anos*, Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2005, v. I (1), p.514-527. Disponível em: <<http://www.pgletras.com.br/Anais-30-Anos/Docs/Artigos>>. Acesso em: 15 nov.2017

TAROUCO, L. M. R.; FABRE, M. C. J. M.; TAMASIUNAS, F. R. Reusabilidade de objetos educacionais. . In: *Revista RENOTE*, v. 1, n. 1, 2003. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br>>. Acesso em: 11 nov.2017.

TAROUCO, L. M. R.; COSTA, V. M.; ÁVILA, B. G.; BEZ, M. R.; SANTOS, E. F. *Objetos de Aprendizagem: Teoria e prática*. CINTED/UFRGS. Editora Evangraf: Porto Alegre, RS, 2014. 504 p.

WILEY, D. A. Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. In: _____ *The instructional use of learning objects: Online version*, 2000. Disponível em: <<http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>>. Acesso em: 18 ago.2017.