

## OBJETOS DE APRENDIZAGEM E ENSINO DE LITERATURA: INOVAÇÃO OU TRADIÇÃO?

### LEARNING OBJECTS AND LITERATURE TEACHING: INNOVATION OR TRADITION?

Marly Aparecida Fernandes  
Universidade Estadual de Campinas  
[myanandes@gmail.com](mailto:myanandes@gmail.com)

**RESUMO:** Este artigo discute a dimensão pedagógica e as possibilidades de uso significativo de objetos de aprendizagem para ensinar literatura no contexto brasileiro de Ensino Médio. Ele discute algumas perspectivas dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2006 [2000]; 2012) para a compreensão dos conteúdos dos objetos de aprendizagem e de modelos (*designs*) de aprendizagens, além de conceitos dos novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011 [2007]) no sentido de se pensar em outras mentalidades e mudanças de posturas para ensinar literatura utilizando esses objetos de aprendizagem. Considera a necessidade de buscar discussões mais consistentes e amplas que objetivem avanços expressivos em relação às propostas de ensino de literatura com o uso de objetos de aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** objetos de aprendizagem; multiletramentos; novos letramentos.

**ABSTRACT:** This article discusses the pedagogical dimension and the possibilities for a significant use of learning objects for teaching literature in the Brazilian Middle School context. It discusses some multiliteracies perspectives (COPE; KALANTZIS, 2006 [2000]; 2012) for the understanding contents of learning objects as well as learning designs for teaching literature, and new literacies concepts (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011 [2007]) are also considered an attempt to understanding new ethos and new mindset for teaching literature using these learning objects. It considers necessary more consistent discussions concerning proposals of teaching literature using learning objects.

**KEYWORDS:** learning objects; multiliteracies; new literacies.

### 1 Multiletramentos e novos letramentos: conceitos em expansão

Algumas perspectivas teóricas dos letramentos, em seu sentido plural, consideram a necessidade de se buscar caminhos de transformações mais amplas no que se refere às concepções de distintas formas de letramentos. Cope e Kalantzis (2006 [2000]) sugerem trabalhar a partir de propostas que visem aos multiletramentos, objetivando uma educação linguística que faça sentido em contexto escolar na atualidade.

A perspectiva de multiletramentos sugerida por Cope e Kalantzis (2006 [2000]) colabora para aprofundar algumas discussões sobre a educação ofertada e a efetivamente desejada para os alunos de Ensino Médio, não somente para agir em contexto escolar, mas também para atuar no mundo frente aos novos desafios que se colocam em meio à variedade de linguagens, leituras e culturas circulantes na sociedade

hoje. Na concepção dos autores, os alunos possuem diversas experiências de leitura e de escrita fora da escola que devem ser levadas em conta e não podem ser ignoradas pela escola.

Kalantzis e Cope (2008) também reconhecem como princípios básicos para uma agenda dos multiletramentos as crescentes mudanças sociais mundiais de trabalho, de cidadania e de identidades que passam a exigir novas propostas na educação. Adotam o ponto de vista 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.

Caracteriza-se por ser um conhecimento superficial que, muitas vezes, não apresenta significado em contextos de mudança e de diversidade e cuja apropriação pode ser limitada e apenas para uso específico em dado momento, comumente para dar conta de suas aprendizagens escolares e não, necessariamente, para levá-lo a atuar no mundo extraescolar.

Assim, para esses autores, os multiletramentos embasam dois importantes pontos de vista: a emergência de uma nova organização cultural e institucional, acompanhada de uma nova organização global.

Na primeira, referem-se ao crescimento acelerado de diversidades culturais e linguísticas, associada à nova ordem econômica mundial que implica a integração marcante de multiculturalismos, migrações e diversidade de linguagens que acentuam os processos de mudanças, cujas questões relativas à comunicação globalizada e ao mercado de trabalho geram contínuos debates críticos de ordem local.

Em segunda instância, consideram o uso do termo multiletramentos para questões relativas à presença das TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), 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.

Nessa direção, em função de novos gêneros discursivos que surgem constantemente (*chats, posts,azines, fanclipes, etc.*), novos e multiletramentos são necessários para ler e significá-los. É preciso ir além da leitura do texto verbal escrito – “é preciso colocá-lo em relação com 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).

Lembrando que os enunciados multissemióticos podem circular tanto em ambientes digitais quanto em forma impressa (jornais, revistas, livros didáticos), conforme reitera (ROJO, 2016 [2013]).

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 não apenas nas formas e relações entre as formas ou nos contextos de produção e de circulação para buscar sentidos específicos.

Para tanto, ao se conjecturar práticas em multiletramentos e, conseqüentemente, suas dimensões pedagógicas e curriculares, Cope e Kalantzis (2012) afirmam que as aprendizagens devem 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 ambicionados modelos ou *designs* de aprendizagem, os autores assinalam: (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 aprendizagens 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*: modelo de 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.

Isso implica um currículo mais condizente a esses novos modelos e mentalidades sociais em que o ensino dialogue, efetivamente, com as aprendizagens contemporâneas em face das TDIC. Sendo assim, algumas perspectivas para os novos letramentos podem, do mesmo modo, contribuir para ampliar as propostas dos multiletramentos.

Knobel e Lankshear (2004) reconhecem a importância e o crescimento das discussões referentes às novas práticas de letramentos que estão vinculadas ao uso das TDIC, amplamente disseminadas em diversos ambientes do contexto digital. Avaliam, entretanto, que novos letramentos devem ser considerados não somente a partir dos usos de novas ferramentas tecnológicas disponíveis, mas também a partir de certas condutas éticas, valores e modos de pensar e de fazer.

Lankshear e Knobel (2007) assinalam que dois dos traços distintivos desse cenário presente são o ritmo e a extensão das novas formas, socialmente reconhecidas, de se criar diferentes atividades, de busca e de compartilhamento de novos significados para situações familiares, cujo objetivo é o de sempre agregar algum propósito para tais práticas mediadas por diferentes recursos e objetos digitais.

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 materiais didáticos impressos que já circulam em sala de aula, também relevantes e imprescindíveis à educação formal.

Buzato (2010), igualmente, ressalta a necessidade de se considerar a perspectiva de 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) nos processos de ensino e de aprendizagem para que

adquiram uma perspectiva crítica e não conformista e, com isso, estejam dispostos a assumir a responsabilidade pela inclusão ou exclusão (própria / alunos) nesses letramentos.

A partir desses pontos de vista, convém destacar que 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 e KNOBEL, 2007).

Isso significa que para inserir-se ou se considerar inserido em práticas de novos letramentos, pressupõem-se mudanças de postura em relação a essas práticas nas quais a presença das TDIC pode caracterizá-las.

Não se trata apenas do uso de tecnologias no cotidiano das pessoas, mas sim a quebra de limites e barreiras em relação ao uso de tecnologias digitais, ou seja, a mentalidade *Web 2.0*. Essa outra mentalidade caracteriza os novos letramentos, a quebra de paradigmas dos tempos da *Web 1.0* em relação à compreensão da incorporação e do uso do digital em nossas vidas. Entretanto, apenas a presença ou a inclusão das TDIC a tais práticas pode não significar a garantia de um novo *ethos* ou de nova mentalidade (*new mindset*) e, assim, não caracterizar um contexto de novos letramentos.

## 2 Ensino de literatura: tendências e alternativas

O ensino de literatura no contexto de Ensino Médio segue a tradição de formar culturalmente os alunos para a leitura literária, ou seja, integrá-los à cultura literária brasileira.

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.

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 e devem ter acesso ao letramento literário, incluindo o seu sentido estético.

No entanto, 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).

É fato 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.

Muitas vezes, o que se constata restringe-se apenas ao ensino cronológico literário, sucedendo-se estilos de época, textos canônicos fragmentados, além de dados biográficos dos autores e caracterizações dos movimentos literários via textos (COSSON, 2007).

Alguns agentes podem contribuir para tal quadro: perspectivas de alguns professores, livros didáticos, propostas curriculares, exames de acesso ao ensino superior (público ou privado) que representam as forças centrípetas (no sentido bakhtiniano do termo) para acesso à leitura literária em suas distintas dimensões: pedagógicas, sociais, discursivas e estéticas.

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).

Para tornar a leitura literária uma competência socialmente relevante, deve-se compreendê-la em nível cultural mais amplo que o escolar, buscando outras motivações para relação da leitura literária à “cidadania crítica e criativa, à vida social, ao cotidiano, tornando-se um letramento do literário de fato, ao compor a vida cotidiana da maioria dos indivíduos” (PAULINO, 2005, p. 65).

É importante também relacionar as competências e habilidades aos objetivos e modos ao “ato de ler literariamente os textos literários, em sala de aula ou em outros espaços socioculturais” (PAULINO, 2005, p. 67), sobrepujando as frequentes relações de poderes que comumente se instauram para esses objetos culturais.

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).

Na maior parte deles, 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 pouco flexível, com conteúdos voltados apenas para memorização e menos para reflexão, com base em textos canônicos que privilegiam a interpretação mais autoritária do livro didático na voz do professor, a participação reflexiva dos alunos torna-se limitada.

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 parece ser a tônica que têm conduzido a trajetória do ensino de literatura por longos períodos de sua história.

Isso corrobora o olhar de Martins (2006), para quem há 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).

Reitera-se, assim, 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 voltados a projetos didático-editoriais mais tradicionais, sem possibilidades de ampliação dos letramentos da letra para multiletramentos e para novos letramentos.

### **3 Objetos de aprendizagem: características e dimensões pedagógicas**

As discussões sobre a inclusão de objetos de aprendizagem (OA) em práticas pedagógicas parecem acompanhar as diversas viradas linguísticas que 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 (LEFFA, 2006).

Conforme observa Leffa (2006, p. 17), o grande desafio tem sido encontrar “a unidade ideal, aquela que possa oferecer o maior número possível de articulações com outras unidades pelo custo mais baixo possível, integrando economia com abundância”.

Illera (2008[2010]) reitera esse aspecto ao afirmar que distintos 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).

No caso dos OA, há diversas perspectivas e definições para caracterizá-los e, dentre elas, são aqui apresentadas as que buscam enfatizar, sobretudo, a dimensão pedagógica desses objetos que podem ser interessantes para práticas em que o uso das TDIC seja considerado para viabilizar eventuais práticas de multiletramentos ou de novos letramentos.

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.

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 ser inserido em contexto de aprendizagem (leitura literária como objeto de ensino, por exemplo).

Deste modo, 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.

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, criando e facilitando contextos pedagógicos.

Ressalta, ainda, que dois dos princípios fundantes e caracterizadores de um OA necessitam ser observados: (1) propostas pedagógicas e conteúdos claramente definidos; (2) o fato de que a sua reusabilidade 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 determinada 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. É preciso 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.

Assim, um OA pode ser criado em qualquer mídia ou formato; pode ser mais simples como animação ou apresentação de *slides* ou mais complexo como simulação (AGUIAR; FLORES, 2014).

OA mais simples (trecho de filme sobre a vida de Van Gogh) pode ser combinado para compor atividades ou projetos com outro OA mais complexo (vídeo elaborado sobre vida do pintor, associado a infográfico com o acervo de suas obras) que pode ser utilizado em contexto mais amplo de ensino e de aprendizagem, possibilitando que seus usuários possam colaborar na elaboração e no compartilhamento de outros OA (AGUIAR; FLORES, 2014) em diferentes níveis de granularidade (extensão de conteúdos).

Esses são os princípios básicos da granularidade e da reusabilidade dos OA, aspectos que interessam para avaliar o potencial pedagógico dos OA.

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 (*notebooks, tablets, smarthfones*). Entretanto, 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.

Ressaltam que apesar das iniciativas públicas e privadas em disponibilizar acervos de OA de forma gratuita para que sejam incorporados às práticas pedagógicas em diferentes formatos para níveis de ensino, “a quantidade de conteúdos educacionais digitais em língua portuguesa ainda esta longe de ser suficiente” (TAROUCO *et al*, 2014, p. 9). Essa insuficiência, segundo os autores, deve-se à carência de OA que possam atender às necessidades dos professores em suas distintas práticas de sala de aula.

Em princípio, a inclusão de OA a essas práticas 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, que possam levar à concepção de novas formas de ensinar e de aprender aquilo que já circula em materiais didáticos impressos e, no caso do ensino de literatura, obras e textos literários estão, fundamentalmente, 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 de análise. Primeiramente, é preciso compreender o que pode ser considerado um OA com base em algumas das propriedades comumente avaliadas para caracterizá-los.

### **3.1 Objetos de aprendizagem no Portal do Professor – MEC**

Desde a sua efetiva implantação em junho de 2008, o objetivo do Portal do Professor tem sido disponibilizar, em âmbito nacional, um portal educacional para professores, preferencialmente, da rede pública de ensino básico (Ensino Fundamental e Ensino Médio).

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).

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, entretanto, 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).

Especificamente para literatura, esse acervo coloca à disposição dos usuários 259 OA, associados a temas curriculares determinados e conteúdos específicos, cujos objetivos gerais contemplam: (1) leitura literária; (2) teorias de literatura; (3) estilos de época, dados biográficos do autor; (4) conteúdos diversos associados à literatura (língua e/ou produção escrita); (5) leitura associada às teorias de literatura.

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 29 OA não incluem o ensino de leitura literária, privilegiando somente outros objetos de ensino: análise linguística ou produção escrita em sua maioria. A leitura literária prevalece em contexto mais amplo.

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

No entanto, os metadados dos OA devem também contribuir apresentando propostas para ensinar literatura pela leitura de outras modalidades de linguagens que, fundamentalmente possa colaborar para estimular e suplantar o ensino já existente na esfera escolar, ou seja, que em seus descritores haja indicações de leitura do impresso associada à leitura de outras formas de linguagem, fato não observado.

Para tanto, parte-se da suposição de que por se tratar de um acervo de OA em que, em princípio, há recursos multimidiáticos ou hipermidiáticos e diferentes modalidades de linguagens que 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, contudo, 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.

Desse modo, deve ser cuidadosa a catalogação dos mantenedores ou curadores deste acervo, exercendo seu papel de suprir as necessidades de seus usuários (professores) ao facilitar a localização e o acesso ao OA, além de contribuir com o fornecimento de informações pedagogicamente relevantes aos professores.

Isso é fator relevante, pois em função da complexidade de se elaborar ou mesmo localizar um OA, a disponibilidade de um acervo pode ser de grande valia para favorecer o trabalho do professor e também colaborar na sua formação.

É igualmente expressivo lembrar que professores e alunos podem assumir a condição de coautores no processo de ensinar e de aprender com base em OA, construindo conteúdos e significados a partir de distintos objetos de ensino que escolham para utilizá-los em suas atividades pedagógicas.

Esse é um aspecto que pode representar o uso efetivo desse acervo 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.

O professor deve partir dessa premissa, considerando, primeiramente, sua base de formação para tal ou pode ainda buscar o necessário conhecimento das potencialidades de um OA e de um encaminhamento pedagógico para ele no sistema de metadados, 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.

#### **4 Considerações finais**

Mesmo tendo que superar alguns desafios na busca de melhorias para o 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 nesse ambiente.

No entanto, entende-se que a relação deste Portal e de seu acervo de OA para 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.

Nesse sistema de localização do Portal do Professor, há recomendações mais

gerais para uso do OA ou mesmo a ausência de orientações pedagógicas mais específicas, ainda necessárias aos usuários (professores e/ ou alunos) desse acervo. Além do mais, nesses metadados faltam informações mais pontuais sobre a abrangência dos conteúdos da cada OA, tais como seu nível de granularidade e seu potencial de reusabilidade, por exemplo, e conseqüente potencialidade de se adaptar esses OA em situações de ensino e de aprendizagem que atendam às demandas do professor.

Há outras duas questões a se pensar de modo mais consistente. A primeira delas em relação à variabilidade de mídias no acervo, ainda restrita. Há, em sua maioria, áudios e vídeos educativos, muitos deles com bons conteúdos e conformação; entretanto não há muitos OA em outras tipologias (jogos, infográficos animados, por exemplo).

Reitera-se que a ampliação de *designs* pode trazer significativas contribuições para aprendizagens por construção de conhecimentos que extrapolem o contexto escolar, ou seja, ensino reflexivo, que vá além da mera assimilação de conteúdos (ensino mimético), de acordo com Cope e Kalantzis (2012).

A segunda 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.

Conforme concepção de Bieliukas (2013), deve-se ter critérios cuidadosos no armazenamento, manutenção e atualização de acervos de OA, somado a um sistema de metadados que privilegie a dimensão pedagógica desses objetos.

Assim sendo, é preciso tentar quebrar a hegemonia de ensinar e aprender apenas a partir de modelos ainda centrados na construção de conhecimento com base em conteúdos teóricos, muitas vezes desconectados da leitura literária.

Há, ainda, a permanência das aprendizagens compartimentadas, individualizadas e apenas compartilhadas, direcionadas apenas pelos projetos didático-autorais dos materiais didáticos que já circulam nas práticas de sala de aula do Ensino Médio, não dando, muitas vezes, espaço para a criação ou a reinterpretação desses conteúdos, ainda essenciais e importantes ao contexto escolar.

As perspectivas dos multiletramentos e dos novos letramentos 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 desse acervo do Portal do Professor – MEC e mesmo de seus usuários (professores e alunos), especialmente quanto à frequência mais proativa e efetiva a esse ambiente, explorando suas funcionalidades e o uso dinâmico do acervo de OA.

Retomando-se o questionamento inicial que direciona as reflexões trazidas a este texto, procurou-se avaliar outras possibilidades que podem emergir da incorporação de objetos de aprendizagem (OA) para ensino literatura e do uso mais amplo e efetivo de repositórios de objetos de aprendizagem (ROA).

Considera-se o pressuposto de que ambos sejam mais flexíveis e adaptáveis à demanda contemporânea de ensino e de aprendizagem em que as TDIC estejam incorporadas, não somente como aparato técnico de apoio às práticas pedagógicas e sim

como parte fundamental nos processos de ensino e de aprendizagem, caracterizando assim a ótica dos multiletramentos (aprendizagens significativas e transformativas) e a dos novos letramentos (outra ética de apreciação valorativa).

Nesse sentido, imagina-se que as atuais práticas de ensino – ainda tradicionais e mais circunscritas aos materiais didáticos impressos – além de mais centradas aos letramentos convencionais (da letra), também pertinentes e necessários no Ensino Médio podem e devem ser repensadas com maior propriedade.

## 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.

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 ago. 2017.

BIELSCHOWSKY, C. E. ; PRATA, C. L. Portal do Professor do Brasil. In: *Revista de Educación*, v. 352, p. 1-14, mai-ago 2010. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/sobre.html>>. Acesso em: 18 ago.2017.

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

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

COSSON, R. *Letramento Literário – Teoria e Prática*. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2007.

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. In: MAY, S.; HORNBERGER, N. H. (Orgs.). *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 1: Springer, 2008. p. 195-211. Disponível em: <[http://newlearningonline.com/\\_uploads/springerhandbook.pdf](http://newlearningonline.com/_uploads/springerhandbook.pdf)>. Acesso em: 14 ago. 2017.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. "New" Literacies: research and Social Practice. Plenary Address. *Annual Meeting of the National Reading Conference*. San Antonio, 2 December, 2004. p. 1-29. Disponível em: <<http://everydayliteracies.net/files/nrc.html>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling "The New" in New Literacies. In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. *A New Literacies Sampler (New literacies and digital epistemologies)*, v. 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, p. 224-240, 2007. Disponível em: <<http://www.wwords.co.uk/ELEA>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. New Literacies: technologies and values. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Eds.). *New Literacies: Everyday Practices and Social Learning*. New York, NY: Mac Graw Hill Open University Press, 2011 [2007]. p. 112-190.

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

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 ago. 2017.

RODRIGUES, P. A. A.; JÚNIOR, K. S.; 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*, Araraquara, v. 4, n. 3, p. 409-418, 2009. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/issue/view/390>>. Acesso em: 11 ago. 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, v. I, n. 1, p. 514-527, 2005. Disponível em: <<http://www.pgletras.com.br/Anais-30-Anos/Docs/Artigos>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

TAROUCO, L. M. R.; FABRE, M. C. J. M.; TAMASIUNAS, F. R. Reusabilidade de objetos educacionais. In: *Revista RENOTE*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 1-11, 2003. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/13628/7697>>. Acesso em: 11 ago. 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.

WILEY, D. A. Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. In: WILEY, D. A. *The instructional use of learning objects*: Online version, 2000. p. 2-35. Disponível em: <<http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

Recebido em dia 30 de agosto de 2017.  
Aprovado em dia 01 de outubro de 2017.