



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**  
**DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA**  
**FERNANDA RODRIGUES RIBEIRO FREITAS**

**VALIDAÇÃO DO PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DE *SOFTWARES***  
**PEDAGÓGICOS PARA ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O INSTRUMENTO**  
**SOB O OLHAR DO PROFESSOR**

**FORTALEZA - CEARÁ**

**2019**

FERNANDA RODRIGUES RIBEIRO FREITAS

VALIDAÇÃO DO PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DE *SOFTWARES* PEDAGÓGICOS  
PARA ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O INSTRUMENTO SOB O OLHAR DO  
PROFESSOR

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguagem, Tecnologia e Ensino.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra Nukácia Meyre Silva Araújo

FORTALEZA - CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Estadual do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Ribeiro, Fernanda Rodrigues.

Validação do Protocolo de Avaliação de Softwares Pedagógicos para Ensino de Língua Portuguesa: O Instrumento sob o Olhar do Professor [recurso eletrônico] / Fernanda Rodrigues Ribeiro. - 2019.

265 f. : il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada - Doutorado Acadêmico, Fortaleza, 2019.

Orientação: Prof.\* Dra. NUKACIA MEYRE SILVA ARAUJO.

1. Instrumento de avaliação. 2. Softwares educativos. 3. Ensino e aprendizagem de leitura

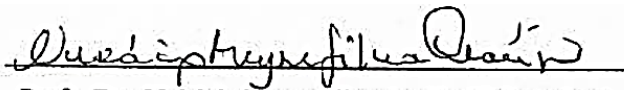
FERNANDA RODRIGUES RIBEIRO FREITAS

VALIDAÇÃO DO PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DE *SOFTWARES* PEDAGÓGICOS  
PARA ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O INSTRUMENTO SOB O OLHAR DO  
PROFESSOR

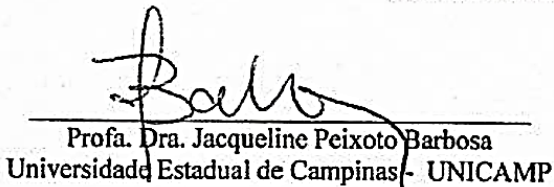
Tese apresentada ao Curso de Doutorado em  
Linguística Aplicada do Programa de Pós-  
Graduação em Linguística Aplicada do Centro  
de Humanidades da Universidade Estadual do  
Ceará, como requisito parcial à obtenção do  
título de Doutor em Linguística Aplicada.  
Área de Concentração: Linguística Aplicada.

Aprovada em: 19 de dezembro de 2019.

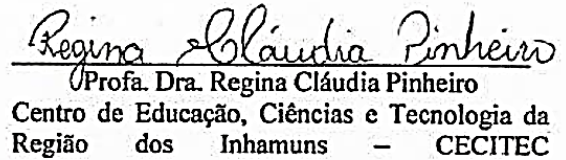
BANCA EXAMINADORA



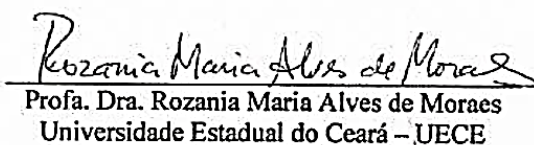
Prof. Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo (Orientadora)  
Universidade Estadual do Ceará – UECE



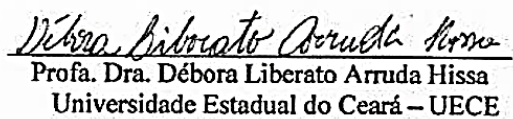
Prof. Dra. Jacqueline Peixoto Barbosa  
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP



Prof. Dra. Regina Cláudia Pinheiro  
Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da  
Região dos Inhamuns – CECITEC



Prof. Dra. Rozania Maria Alves de Moraes  
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dra. Débora Liberato Arruda Hissa  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

À minha preciosa Clara, elo de amor que se expande dentro e fora de mim.

Ao meu esposo Alisson, parceiro de todas as jornadas que me completa e me transborda.

Aos meus pais Socorro e Fernando, eternos mestres que apontam, desde sempre, os rumos para meu progresso intelectual e moral.

## **AGRADECIMENTO ESPECIAL**

À minha querida Nukácia, assim mesmo, sem marcar sua titulação acadêmica e sem apresentar seu sobrenome, pois, entre filha e mãe, não carece de tanta formalidade. A ela, porque é acolhimento, é exemplo, é sabedoria, é luz. De todo o meu coração, agradeço por ser, para mim, um bocadinho de tudo aquilo que mais prezo naqueles que amo.

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por todas as oportunidades de evolução, por Seu amor e por Sua infinita misericórdia.  
À minha filhinha **Clara**, espírito de luz e de amor, por trazer sentido e cor à paleta do (m)eu-uni-verso.

Ao meu esposo **Alisson**, amor de todas as vidas, por ter segurado firme minhas mãos nas caminhadas das existências e por ser o melhor pai do mundo para nossa Clarinha.

Aos meus pais, **Socorro e Fernando**, por serem sempre colo, abrigo e amor desmedido e por cuidarem da minha filha com tanto zelo e tanta dedicação em todos os momentos em que não pude estar com ela.

Ao meu irmão **Victor**, por me inspirar a viver de forma mais leve e feliz e por acompanhar de perto, mesmo estando distante, cada passinho meu.

À minha prima **Carol**, por estar verdadeiramente presente na minha vida e por amar vigorosamente minha família.

À minha sogra **Erbene**, por ser, ao mesmo tempo, uma vovó muito cuidadosa e uma amiga muito querida.

À minha amiga **Andréia**, por acreditar sempre (e por me fazer acreditar também) que eu consigo fazer tudo.

À minha amiga **Izabela**, por dedicar tanto amor à minha família e por nos amparar em momentos de grande aflição.

À minha cunhada e comadre **Águida**, por me presentear com a tradução de partes da tese para a Língua Inglesa.

Aos queridíssimos **Débora, Eleonora, Erasmo, Katyane e Saminha**, pelos conselhos valiosos e por emprestarem, não raras vezes, ouvidos e ombros.

À professora **Dra. Rozania Maria Alves de Moraes (UECE)** e aos professores **Dr. Valdinar Custódio Filho (UECE)** e **Dr. José Aires (UFC)**, pelas sugestões e pelos direcionamentos preciosos que deram na qualificação desta pesquisa.

Às professoras **Dra. Dilamar Araújo (UECE)** e **Dra. Jacqueline Barbosa (UNICAMP)**, pelas riquíssimas contribuições a este trabalho.

À professora **Dra. Fernanda Botelho (CELGA – ILTEC)**, pelas orientações, pelas indicações de leitura e por ter me auxiliado, durante minha estadia em Portugal, no âmbito do Programa

Doutorado-Sanduiche no Exterior (PDSE-CAPES), a definir a metodologia com a qual trabalho nesta pesquisa.

A **todos os professores do PosLA**, por serem corresponsáveis no(s) meu(s) processo(s) de (re)construção enquanto pesquisadora e enquanto “ser no mundo”.

Às **professoras de Língua Portuguesa da Escola Municipal Ari de Sá Cavalcante**, pelo comprometimento e pela dedicação com que participaram da pesquisa.

Aos colegas do **Grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Tecnologia (LENT)**, por todas as contribuições dadas durante esses pouco mais de quatro anos de caminhada juntos.

Aos queridos **Jamille e Ismael**, por sua eficiência, prestatividade e delicadeza.

A **CAPES**, pelo investimento financeiro e por acreditar na relevância desta pesquisa.



“Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.”

(Paulo Freire)

## RESUMO

A Era Digital, que diz respeito ao período em que avanços na tecnologia proporcionaram uma transformação na sociedade no que respeita, principalmente, à forma de interação entre pessoas, tem apontado novos rumos para o processo educacional. No contexto escolar atual, percebemos a presença de recursos digitais com fins pedagógicos para facilitar o ensino e a aprendizagem de conteúdos didáticos. Todavia, no que tange aos *softwares* educativos, especificamente, existem poucos instrumentos para avaliação da qualidade desses recursos disponíveis na literatura, o que levou à sugestão, em pesquisa anterior (RIBEIRO, 2013; ARAÚJO; FREITAS, 2017), do Protocolo de Avaliação de *Softwares* Pedagógicos voltados para ensino de Língua Portuguesa (PASP). Esse instrumento, embora proposto, não foi validado. Assim, neste trabalho, objetiva-se descobrir os potenciais e as limitações que professoras da Educação Básica que ensinam Língua Portuguesa em uma escola pública de Fortaleza encontram quando usam o PASP com o fim de selecionar *softwares* educativos para o ensino de leitura em Língua Portuguesa, para que, a partir das respostas dessas docentes, seja possível sugerir uma versão refinada desse instrumento de avaliação. A fundamentação teórica que embasa esta pesquisa compreende conceitos da teoria dialógica do discurso (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009), de leitura (KOCH, 2006; KOCH; ELIAS, 2007), de compreensão leitora (DUKE; PEARSON, 2002; ROJO, 2004), de multiletramentos (BRASIL, 2017; COPE; KALANTZIS, 2000, 2013; ROJO, 2009; ROJO; BARBOSA, 2015; ROJO; MOURA, 2012), de avaliação de *softwares* educativos (RODRIGUES, 2014; SILVA, 2012). A operacionalização deste estudo se deu por meio de uma metodologia de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com caráter interpretativista, cujo tipo é definido como investigação-ação. Participaram desta pesquisa quatro professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II. Para a coleta dos dados, foram utilizados questionário, entrevista individual, o PASP, notas de campo, diários das professoras e grupo focal. Quanto aos procedimentos, a pesquisa foi dividida em três etapas: 1) apresentação, entrevista e aplicação de questionário; 2) análise de *software* educativo sem e com o PASP pelas participantes e discussão em grupo, para proposição da primeira versão do novo instrumento de avaliação; e 3) análise de *software* educativo com a primeira versão do novo instrumento de avaliação e discussão em grupo com as participantes da pesquisa, para proposição da versão final desse instrumento. Os dados evidenciam que, ainda que o PASP tenha auxiliado as professoras a

escolher *softwares* educativos de leitura em Língua Portuguesa de melhor qualidade, a ausência de pontos atribuídos a cada critério de avaliação, bem como a extensão do instrumento e a linguagem nele empregada dificultaram, em muitos momentos, a análise realizada pelas docentes. Além disso, a análise dos dados nos levou à proposição de um novo instrumento de avaliação, o Instrumento de Avaliação de *Softwares* Educativos de Leitura em Língua Portuguesa (IASERP), que se distancia bastante da versão original, assim como nos permitiu constatar que professores com baixo letramento digital sentirão dificuldade em avaliar *softwares* educativos ainda que disponham de instrumentos de avaliação. Assim, faz-se necessário o investimento na formação desses docentes no que respeita, especialmente, aos multiletramentos. Desse modo, quando os professores dominarem efetivamente os usos das múltiplas linguagens, novos caminhos serão trilhados no contexto educacional.

**Palavras-chave:** Instrumento de avaliação. *Softwares* educativos. Ensino e aprendizagem de leitura em Língua Portuguesa.

## ABSTRACT

The Digital Era, as the period of technological advances which provided social transformation, especially regarding the form of interaction among people, has presented new directions for the educational process. In the current context, it has been perceived the presence of digital resources with pedagogical purposes to facilitate teaching and learning of didactic contents. However, with reference to educational software, specifically, there are few instruments to assess the quality of these resources available in literature, which led to the suggestion, in a previous research (RIBEIRO, 2013; ARAÚJO; FREITAS, 2017) of the Pedagogical Software Evaluation Protocol (PASP, in Portuguese) focusing on Portuguese language teaching. This instrument was not validated, although. Thus, the purpose of this work is to discover the potentials and limitations found by Portuguese secondary education teachers in a public school of Fortaleza (capital of Ceara state, Brazil), when they use the PASP to select educational software in order to teach reading skills in the referred language and, therefore, to obtain a refined version of this evaluation tool, suggested by the teachers' reports. The theoretical framework of this research comprises concepts of the dialogic discourse/ language theory (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009), of reading (KOCH, 2006; KOCH; ELIAS, 2007), of reading comprehension (DUKE; PEARSON, 2002; ROJO, 2004), of multiliteracies (COPE; KALAZANTZIS, 2000, 2013; RIBEIRO, 2016; ROJO, 2009; ROJO; BARBOSA, 2015; ROJO; MOURA, 2012), as well as educational software assessment (RODRIGUES, 2014; SILVA, 2012). The operationalization of this study was conducted through a methodology of qualitative approach, of an applied nature, interpretive, defined as investigation-action type. Also, the participants of this research were four Portuguese teachers of secondary education (in Brazil, from 11 -14 years old). To collect the data, questionnaires, individual interviews, the PASP, field, diaries written by the teachers and focal group were used/ applied. Regarding the procedures, the research was divided in three stages: 1) introduction, interview and questionnaire application; 2) educational software analysis with and without the PASP by the participants and group discussion, to suggest the first version of the new assessment tool; and 3) educational software analysis with the first version of that assessment tool and new group discussion with the participants for the proposition of its final version. So far, the collected data have demonstrated that, despite the PASP supported the teachers to choose better quality educational software for Portuguese reading development, the

absence of numeric values associated to the evaluation criteria along with the length of the instrument and the language employed within it have hindered the analysis performed by the teachers in many moments. Furthermore, data analysis led to the proposition of a new evaluation tool, the Assessment Tool for Educational Software in Portuguese Language Reading (ATPLR), quite different from the original version, allowing to conclude that teachers with low digital literacy will be uncomfortable evaluating educational software, even if assessment tools are available. For this reason, it is necessary to invest in teacher training, particularly referring to multiliteracies. When teachers become effectively proficient in the use of multiple languages, new pathways will be built throughout the educational context.

**Keywords:** Evaluation tool. Educational software. Teaching and learning of reading in Portuguese.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Categorias, critérios e pesos (dimensão técnica do SE) .....	58
Figura 2 –	Categorias, critérios e pesos (dimensão pedagógica do SE) - Silva (2012) .....	60
Figura 3 –	Categorias, critérios e pesos (dimensão específica do SE).....	61
Figura 4 –	Recorte do instrumento de avaliação de SE de Silva (2012) .....	62
Figura 5 –	Conceitos das dimensões do SE.....	63
Figura 6 –	Aspectos técnicos do instrumento de Rodrigues (2014).....	69
Figura 7 –	Aspectos pedagógicos do instrumento de Rodrigues (2014).....	73
Figura 8 –	Dimensão opinião dos alunos do instrumento de Rodrigues (2014) .....	77
Figura 9 –	Exemplo de análise de jogo eletrônico com finalidade pedagógica (aspectos técnicos: recorte).....	79
Figura 10 –	Conceitos do instrumento de Rodrigues (2014).....	79
Figura 11 –	Crítérios de avaliação PASP .....	86
Figura 12 –	Tela Menu do software educativo Ler é Preciso .....	98
Figura 13 –	Tela principal - Seleção de letra.....	99
Figura 14 –	Atividade proposta .....	100
Figura 15 –	Feedback do software (resposta errada x resposta correta) .....	100
Figura 16 –	Sentido x Acepções .....	101
Figura 17 –	Ciclos (fases) da investigação-ação .....	109
Figura 18 –	Triângulo de Lewin .....	111
Figura 19 –	Anotações no bloco (P4).....	119
Figura 20 –	Diário reflexivo (P4).....	120
Figura 21 –	Anotação no diário de campo.....	122
Figura 22 –	Quadro-referência para discussão e análise dos dados .....	129
Figura 23 –	Crítérios sugeridos por P1 para avaliação de SE de leitura em LP ....	148
Figura 24 -	Crítérios sugeridos por P3 para avaliação de SE de leitura em LP ....	151
Figura 25 -	Crítérios sugeridos por P4 para avaliação de SE de leitura em LP ....	153
Figura 26 –	Atividades do SE “Crogodó”.....	156
Figura 27 –	Diário reflexivo (sem instrumento de avaliação) de P1 .....	157
Figura 28 -	Diário reflexivo (sem instrumento de avaliação) de P2 .....	159
Figura 29 –	Tela de abertura do SE “Casarão Bravo – Memórias Literárias” .....	160

<b>Figura 30 –</b>	<b>Atividades do SE “Casarão Bravo – Memórias Literárias” .....</b>	<b>161</b>
<b>Figura 31 –</b>	<b>Tela da atividade “Será o lírico” .....</b>	<b>162</b>
<b>Figura 32 –</b>	<b>Tela final da atividade “Será o lírico” .....</b>	<b>164</b>
<b>Figura 33 –</b>	<b>Telas do SE “A raposa e o galo” .....</b>	<b>165</b>
<b>Figura 34 -</b>	<b>Diário reflexivo (sem instrumento de avaliação) de P3 .....</b>	<b>166</b>
<b>Figura 35 –</b>	<b>Atividades do SE “Arquipélago poético” .....</b>	<b>168</b>
<b>Figura 36 –</b>	<b>Telas iniciais da atividade “Matas fóricas” ( SE “Arquipélago poético”) .....</b>	<b>169</b>
<b>Figura 37 –</b>	<b>Atividade “Matas fóricas” ( SE “Arquipélago poético”).....</b>	<b>170</b>
<b>Figura 38 -</b>	<b>Diário reflexivo (sem instrumento de avaliação) de P4 .....</b>	<b>171</b>
<b>Figura 39 –</b>	<b>Tela final da atividade “Matas fóricas” (SE “Arquipélago poético”).</b>	<b>172</b>
<b>Figura 40 -</b>	<b>Diário reflexivo (com instrumento de avaliação) de P1 .....</b>	<b>175</b>
<b>Figura 41 -</b>	<b>Diário reflexivo (com instrumento de avaliação) de P2.....</b>	<b>178</b>
<b>Figura 42 -</b>	<b>Diário reflexivo (com instrumento de avaliação) de P3.....</b>	<b>181</b>
<b>Figura 43 -</b>	<b>Diário reflexivo (com instrumento de avaliação) de P4.....</b>	<b>184</b>
<b>Figura 44 –</b>	<b>Tela inicial do SE “Jogo das cantigas” .....</b>	<b>196</b>
<b>Figura 45 –</b>	<b>Tela de <i>feedback</i> (erro) do SE “Jogo das cantigas”.....</b>	<b>196</b>
<b>Figura 46 -</b>	<b>Tela de <i>feedback</i> (acerto) do SE “Jogo das cantigas” .....</b>	<b>197</b>
<b>Figura 47 –</b>	<b>Tela final do SE “Jogo das cantigas”.....</b>	<b>197</b>
<b>Figura 48 –</b>	<b>Recorte da análise (com 1.<sup>a</sup> versão do IASELP) de P1 .....</b>	<b>198</b>
<b>Figura 49 –</b>	<b>Diário reflexivo (com 1.<sup>a</sup> versão do IASELP) de P1.....</b>	<b>198</b>
<b>Figura 50 –</b>	<b>Tela da atividade do SE “Jogo das cantigas” .....</b>	<b>200</b>
<b>Figura 51 -</b>	<b>Tela inicial do SE “Grêmio”.....</b>	<b>201</b>
<b>Figura 52 -</b>	<b>Tela “como jogar” do SE “Grêmio”.....</b>	<b>202</b>
<b>Figura 53 -</b>	<b>Tela da atividade do SE “Grêmio” (continuação da frase).....</b>	<b>203</b>
<b>Figura 54 -</b>	<b>Tela da atividade do SE “Grêmio” (articuladores).....</b>	<b>203</b>
<b>Figura 55 -</b>	<b>Tela “recomeçar” do SE “Grêmio” .....</b>	<b>204</b>
<b>Figura 56 -</b>	<b>Tela final/de <i>feedback</i> do SE “Grêmio” .....</b>	<b>205</b>
<b>Figura 57 -</b>	<b>Notas no bloco de P2 (sobre a atividade do SE “Grêmio”) .....</b>	<b>206</b>
<b>Figura 58 –</b>	<b>Recorte da análise (com 1.<sup>a</sup> versão do IASELP) de P2 .....</b>	<b>206</b>
<b>Figura 59 -</b>	<b>Notas no bloco de P2 (sobre a 1.<sup>a</sup> versão do IASELP) .....</b>	<b>208</b>
<b>Figura 60 -</b>	<b>Diário reflexivo (com 1.<sup>a</sup> versão do IASELP) de P2.....</b>	<b>209</b>
<b>Figura 61 -</b>	<b>Tela inicial do SE “O foca” .....</b>	<b>210</b>

<b>Figura 62 -</b>	<b>Tela da atividade do SE “O foca” .....</b>	<b>211</b>
<b>Figura 63 -</b>	<b>Tela final/de <i>feedback</i> do SE “O foca” .....</b>	<b>212</b>
<b>Figura 64 –</b>	<b>Recorte da análise (com 1.<sup>a</sup> versão do IASELP) de P3 .....</b>	<b>213</b>
<b>Figura 65 –</b>	<b>Diário reflexivo (com 1.<sup>a</sup> versão do IASELP) de P3.....</b>	<b>215</b>
<b>Figura 66 –</b>	<b>Tela inicial do SE “Lajenga” .....</b>	<b>216</b>
<b>Figura 67 –</b>	<b>Tela “como jogar” do SE “Lajenga” .....</b>	<b>217</b>
<b>Figura 68 –</b>	<b>Tela da atividade do SE “Lajenga” .....</b>	<b>217</b>
<b>Figura 69 –</b>	<b>Diário reflexivo (com 1.<sup>a</sup> versão do IASELP) de P3.....</b>	<b>218</b>
<b>Figura 70 –</b>	<b>Tela final/de <i>feedback</i> do SE “Lajenga” (vencedor) .....</b>	<b>219</b>
<b>Figura 71 –</b>	<b>Tela final/de <i>feedback</i> do SE “Lajenga” (empate) .....</b>	<b>219</b>
<b>Figura 72 –</b>	<b>Recorte da análise (com 1.<sup>a</sup> versão do IASELP) de P4 .....</b>	<b>220</b>
<b>Figura 73 –</b>	<b>Diário reflexivo (com 1.<sup>a</sup> versão do IASELP) de P4.....</b>	<b>221</b>



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Concepção de locutor, texto e interlocutor .....	29
Quadro 2 -	Estratégias de leitura .....	32
Quadro 3 -	Estratégias de leitura .....	33
Quadro 4 -	Capacidades de apreciação e de réplica do leitor em relação ao texto .....	35
Quadro 5 –	Habilidades esperadas do aluno em relação à leitura (PCN).....	39
Quadro 6 –	Conteúdos a serem desenvolvidos na prática de leitura .....	41
Quadro 7 –	Habilidades esperadas do aluno em relação à leitura (BNCC).....	48
Quadro 8 –	Perfil docente .....	144
Quadro 9 -	Critérios sugeridos por P1 para avaliação de SE de leitura em LP ....	148
Quadro 10 -	Critérios sugeridos por P2 para avaliação de SE de leitura em LP ....	149
Quadro 11 -	Critérios sugeridos por P3 para avaliação de SE de leitura em LP ....	151
Quadro 12 -	Critérios sugeridos por P4 para avaliação de SE de leitura em LP ....	154
Quadro 13 –	Crítica às perguntas do critério “Concepções de linguagem” .....	191
Quadro 14 –	Instrumento de Avaliação de Softwares Educativos de Leitura em Língua Portuguesa (1.ª versão). .....	192
Quadro 15 –	Instrumento de Avaliação de Softwares Educativos de Leitura em Língua Portuguesa (versão final).....	223

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>20</b>
<b>2</b>	<b>ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA.....</b>	<b>27</b>
<b>2.1</b>	<b>Leitura e interação.....</b>	<b>27</b>
<b>2.2</b>	<b>Sobre leitura, o que preconizam os PCN?.....</b>	<b>37</b>
<b>2.3</b>	<b>Base Nacional Comum Curricular e Multiletramentos .....</b>	<b>47</b>
<b>3</b>	<b>INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DE <i>SOFTWARES</i> EDUCATIVOS .....</b>	<b>57</b>
<b>3.1</b>	<b>Instrumento de Silva .....</b>	<b>57</b>
<b>3.2</b>	<b>Instrumento de Rodrigues .....</b>	<b>67</b>
<b>4</b>	<b>PASP: PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DE <i>SOFTWARES</i> PEDAGÓGICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....</b>	<b>85</b>
<b>4.1</b>	<b>Proposição do protocolo .....</b>	<b>85</b>
<b>4.2</b>	<b>Apresentação e recorte da análise do software educativo Ler é Preciso .....</b>	<b>98</b>
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>107</b>
<b>5.1</b>	<b>Natureza da pesquisa .....</b>	<b>107</b>
<b>5.2</b>	<b>Universo da pesquisa.....</b>	<b>113</b>
<b>5.2.1</b>	<b>Os instrumentos e os procedimentos para a coleta dos dados.....</b>	<b>113</b>
<b>5.2.2</b>	<b>O corpus .....</b>	<b>116</b>
<b>5.2.3</b>	<b>O locus.....</b>	<b>123</b>
<b>5.2.4</b>	<b>O perfil dos participantes .....</b>	<b>126</b>
<b>5.3</b>	<b>Categorias de análise.....</b>	<b>128</b>
<b>6</b>	<b>VALIDAÇÃO DO PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DE <i>SOFTWARES</i> PEDAGÓGICOS PARA ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O INSTRUMENTO SOB O OLHAR DO PROFESSOR.....</b>	<b>131</b>
<b>6.1</b>	<b>O perfil docente.....</b>	<b>131</b>
<b>6.2</b>	<b>Validação do Instrumento de Avaliação.....</b>	<b>147</b>
<b>6.2.1</b>	<b>Avaliação sem PASP.....</b>	<b>147</b>
<b>6.2.2</b>	<b>Avaliação com PASP.....</b>	<b>174</b>
<b>6.2.3</b>	<b>Avaliação com 1.<sup>a</sup> versão do IASELP .....</b>	<b>195</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>226</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>233</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>239</b>

<b>APÊNDICE B – ENTREVISTA.....</b>	<b>244</b>
<b>APÊNDICE C - PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DE SOFTWARES PEDAGÓGICOS VOLTADOS PARA ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA (VERSÃO ORIGINAL) .....</b>	<b>245</b>
<b>ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE .....</b>	<b>248</b>
<b>ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA.....</b>	<b>250</b>

## 1 INTRODUÇÃO

- “Sabe que mais, Emília? O melhor é você ficar sozinha aqui até resolver definitivamente o que quer que eu escreva. Quando tiver assentado, então me chame. Do contrário, a coisa não vai.

- É que o começo é difícil, Visconde. Há tantos caminhos que não sei qual escolher. Posso começar de mil modos. Sua ideia, qual é?”

(M. Lobato, em Memórias da Emília)

Há algum tempo, desde meados dos anos 90, após a conhecida Revolução Tecnológica, que se deu em consequência do advento da *internet* na sociedade, o uso de computadores, *smartphones*, *tablets* e outros dispositivos tem se tornado frequente e, na maioria das vezes, indispensável.

No contexto da Era Digital, mais especificamente no que se refere ao âmbito escolar, percebemos que recursos digitais com fins pedagógicos passaram a ser amplamente desenvolvidos para auxiliar professores, que podem fazer uso desses recursos em sala na expectativa de facilitar a aprendizagem de conteúdos por sua turma, bem como para atrair a atenção dos alunos, uma vez que esses recursos poderiam proporcionar uma aprendizagem mais dinâmica, interessante e motivadora.

Isso ocorre porque os alunos que ocupam as salas de aula atualmente são, de acordo com Tapscott (2010, p. 21), jovens da geração internet ou digital, que “estão forçando uma mudança no modelo de pedagogia, que passa de uma abordagem focada no professor para um modelo focado no estudante e baseado na colaboração”. Esses jovens, ainda de acordo com Tapscott (2010, p. 32-33), “não aceitam simplesmente o que lhes é oferecido. Eles não apenas observam, mas também participam. Perguntam, discutem, argumentam (...), criticam, investigam” (TAPSCOTT, 2010, p. 32-33). Além disso, esses alunos parecem compreender que a relação que mantêm com seus professores, colegas e conteúdos deve ser de maior proximidade. Nesse sentido, ferramentas tecnológicas podem colaborar no que diz respeito à criação de um ambiente que favorece a interação entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-conteúdo.

É importante enfatizar que, apesar de concordarmos com o autor no que se refere às mudanças pelas quais a Educação deve passar para estar de acordo com as demandas da Era Digital, não queremos dizer, com isso, que as aulas expositivas clássicas e as aulas expositivas dialogadas, as quais ocorrem com mais regularidade no contexto de sala de aula, bem como os seminários e as aulas práticas, entre outros tipos de aula, são menos importantes que as aulas

ministradas com o auxílio de ferramentas tecnológicas. Afinal, acreditamos que existem situações em que o uso de recursos digitais pode fazer mais ou menos sentido, ou seja, momentos em que a presença ou a ausência, bem como a maior ou a menor recorrência de uso “de tecnologias nos processos educativos deve[m] ser determinada[s] pela ponderação da natureza do ambiente e das pessoas envolvidas, dos seus objetivos, dos conteúdos a serem trabalhados e da possibilidade de acesso à tecnologia adequada” (AMARAL; AMARAL, 2008, p. 18-19).

Com os alunos da geração digital, estão os professores, que, no intuito de se inserirem no atual contexto educacional, têm adotado estratégias para trabalhar com recursos digitais com finalidade pedagógica, o que, para alguns docentes, é um enorme desafio, uma vez que alguns não sabem manipular como muitos de seus alunos os incontáveis recursos digitais disponíveis, bem como podem se sentir inseguros em escolher os mais adequados para tornar o ambiente de sala de aula mais enriquecedor no que respeita à busca por conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e da criatividade dos estudantes.

Concordamos com Tapscott que as tecnologias digitais de informação e comunicação (doravante TDIC) são capazes de provocar uma mudança no modelo de pedagogia, de modo a transformar os ambientes de aprendizagem, que passam a ser percebidos, de forma mais natural, como espaços de reflexões e de críticas. Nesse novo cenário, “o uso de recursos digitais (...) instrumentaliza e auxilia o professor em seu papel e (...) facilita o aprendizado do aluno como um agente que aprende, raciocina, investiga e resolve problemas, ampliando seu universo de conhecimento” (AMARAL; AMARAL, 2008, p. 16). No entanto, para que isso se realize, é de suma importância que os docentes sejam capacitados para saberem lidar com esses recursos de forma eficaz, para que se sintam confiantes em relação não somente ao uso de ferramentas digitais para dar suporte ao ensino, mas também a respeito do melhor momento para usá-las e de como selecioná-las de acordo com seus objetivos.

A discussão a respeito dos usos das TDIC, desde que elas se popularizaram, sempre esteve bastante em voga e foi tema recorrente em muitos eventos na área de Educação e de Linguística e em muitas aulas na universidade (referimo-nos aqui, especificamente, à Universidade Estadual do Ceará). Foi, então, em 2010, que surgiu a oportunidade de participarmos como bolsista voluntária de um projeto intitulado "Jogos educacionais para o ensino de leitura: criação, desenvolvimento e testagem de Objetos de Aprendizagem<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> De acordo com Wiley (2000), objetos de aprendizagem são recursos digitais reutilizáveis (podem, dessa forma,

(doravante OA) para o ensino de Língua Portuguesa (doravante L.P)”<sup>2</sup>.

No período em que estivemos nas escolas para aplicar “jogos pedagógicos digitais” - que eram, na verdade, *softwares* educativos (doravante SE), já que muitos desses objetos de aprendizagem não apresentavam características referentes a jogos, como desafios, fases, prêmios etc. -, percebemos que havia muitos deles que pareciam não ter passado por uma avaliação, fosse quanto ao aspecto didático-pedagógico, fosse em relação ao aspecto técnico, ou ainda que não despertavam, como se supunha, a atenção dos alunos (alguns dos quais aproveitavam a oportunidade de estar usando o computador para navegar na internet). Naquele momento, surgiu o interesse por investigar instrumentos de avaliação de *softwares* educativos voltados para o ensino de português como língua materna.

Além disso, levamos em consideração também nosso papel enquanto professora de Língua Portuguesa que sentia dificuldades para avaliar *softwares* educativos. Assim, pouco antes de ingressarmos no Mestrado, em 2011, já tínhamos definido (ainda que superficialmente) o objeto da pesquisa. Decidimos, então, desenvolver um trabalho que tratasse da (pretensa) qualidade de *softwares* educativos voltados para o ensino de L.P.<sup>3</sup>.

Ao realizarmos, no ano seguinte, um levantamento de instrumentos de avaliação de *softwares* educativos para ensino de Língua Portuguesa, descobrimos que, embora existissem muitos trabalhos relevantes<sup>4</sup> acerca da importância do uso e da produção de objetos de aprendizagem, de modo geral, como ferramentas auxiliares no processo de ensino e de aprendizagem; não havia, naquele momento, tantos trabalhos que tratavam do desenvolvimento de instrumentos de avaliação de OA e de *softwares* educativos, mais especificamente, e, quanto

---

ser de vários tipos, como áudio, vídeo, hipertexto, software educativo etc.).

<sup>2</sup> Esse projeto, que teve duração de dois anos (2010-2012), foi coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nukácia Meyre Silva Araújo e foi desenvolvido com o objetivo de avaliar a influência do uso de *softwares* educativos no desenvolvimento de estratégias de leitura em Língua Portuguesa com alunos do Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas de Fortaleza. Para conferir o resultado da aplicação do *software* educativo “O que vem a seguir?” para desenvolvimento de estratégias de leitura em alunos de 1<sup>a</sup> ano do Ensino Médio de uma escola pública em Fortaleza, recomendamos o artigo de Araújo, Ribeiro e Santos (2012). Cf. ARAÚJO, N.M.S.; RIBEIRO, F.R.; SANTOS, S.F. Jogos pedagógicos e responsividade: ludicidade, compreensão leitora e aprendizagem. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 4-23, jun. 2012. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-45732012000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732012000100002&lng=pt&nrm=iso).

<sup>3</sup> É importante frisar que, naquele momento, tomamos por sinônimos jogos pedagógicos (ou educacionais) digitais e *softwares* pedagógicos (ou educacionais/educativos). Nesta pesquisa, no entanto, assumimos que os termos dizem de objetos diferentes, enquanto o primeiro termo se refere a jogos que não têm entretenimento ou diversão como propósito principal (MICHAEL; CHEN, 2006, p. 21), tendo em vista que visam alcançar objetivos educacionais prioritariamente; o segundo diz de materiais que apresentam características do universo escolar e do ambiente digital e que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, bem como viabilizam a interação verbal. São exemplos de *softwares* educativos, portanto, jogos pedagógicos (educacionais) digitais, assim como simuladores, micromundos, exercício e prática etc.

<sup>4</sup> Alguns desses trabalhos são apresentados e discutidos em Ribeiro (2013).

aos instrumentos para avaliar SE de Língua Portuguesa, não havíamos encontrado um sequer.

Feito o levantamento, percebemos que a maioria dos modelos avaliativos (fossem mais gerais – como os que eram voltados para a análise de OA – ou mais específicos – como os que eram destinados à avaliação de *softwares* educativos) priorizavam características técnicas/ergonômicas dos recursos digitais usados como ferramentas de ensino em detrimento do aspecto didático-pedagógico.

A partir dos resultados obtidos por meio do levantamento realizado, decidimos propor nosso próprio instrumento de avaliação, de modo que pudesse servir a qualquer professor de L.P. Para isso, não poderíamos deixar de considerar o aspecto técnico/ergonômico dos *softwares* educacionais (embora não fosse foco da pesquisa analisar SE detalhadamente considerando critérios técnicos), pois julgamos que um modelo avaliativo de *software* educativo deve considerar esse aspecto, já que, se ele apresentar problemas quanto ao seu funcionamento, por exemplo, é possível que isso comprometa a aprendizagem do aluno que usará o *software*.

Além disso, não poderíamos deixar também que o aspecto técnico/ergonômico tivesse maior ou igual importância se comparado ao didático-pedagógico, uma vez que isso poderia ultrapassar o saber de profissionais da nossa área, o que, conseqüentemente, poderia limitar o uso do instrumento de avaliação por grande número de professores de português. Por último, por se tratar de um instrumento de avaliação de SE de Língua Portuguesa, não poderíamos deixar de levar em consideração critérios referentes à área (os quais estariam dissolvidos no aspecto didático-pedagógico).

No final do ano de 2013, quando defendemos nossa dissertação de Mestrado, apresentamos o Protocolo de Avaliação de *Softwares* Pedagógicos (doravante PASP) à comunidade acadêmica em congressos nacionais, o qual foi considerado por pesquisadores que criavam e/ou faziam uso de *softwares* educativos de L.P um instrumento de avaliação útil e importante para os professores de Língua Portuguesa da Educação Básica que trabalhassem com esse tipo de recurso digital.

No entanto, para que o PASP fosse, de fato, validado, ele precisaria ainda passar pela avaliação de professores para quem esse instrumento foi desenvolvido. Isso é feito neste trabalho de tese.

É válido ressaltar que, antes de levarmos o Protocolo para ser testado pelas docentes participantes da pesquisa, pensamos que seria mais apropriado realizar um estudo piloto com duas professoras da Educação Básica de uma instituição de ensino pública que fosse

vinculada a outra escola que não aquela em que as participantes desta investigação trabalhariam.

A partir dos dados coletados no estudo piloto, pensamos em rever o PASP no que toca, principalmente, à proposição de um aspecto específico a um domínio da língua. Tendo em vista nossa experiência com *softwares* educativos para ensino de leitura, decidimos que a segunda versão do instrumento de avaliação (a primeira versão modificada) contemplaria, além das mudanças sugeridas pelas docentes que participaram do estudo piloto e pelas docentes que avaliariam nosso instrumento de avaliação, um aspecto específico, que remeteria ao ensino de leitura em Língua Portuguesa.

Assim, com o intuito de descobrir que questões são relevantes no que tange ao refinamento do Protocolo de Avaliação de *Softwares* Pedagógicos, propusemo-nos a responder, nesta pesquisa de tese: Quais são os potenciais e as limitações que os professores da Educação Básica que ensinam Língua Portuguesa em uma escola pública de Fortaleza encontram quando usam o PASP com o fim de selecionar *softwares* educativos para o ensino de leitura em L.P? Nesse sentido, pretendemos responder especificamente as seguintes questões:

- a) Que critérios de avaliação são geralmente utilizados pelos professores para avaliar *softwares* educativos para o ensino de leitura em Língua Portuguesa?;
- b) O que leva os professores a sugerir alterações no PASP?;
- c) O que a versão final do instrumento de avaliação deve privilegiar, de acordo com as análises dos docentes que participarão da pesquisa, para que facilite a seleção de *softwares* educativos para ensino de leitura em L.P?

Portanto, com o propósito geral de analisar o Protocolo de Avaliação de *Softwares* Pedagógicos na seleção de *softwares* educativos voltados para o ensino de leitura em Língua Portuguesa durante o seu uso por professores de uma instituição pública de ensino que lecionem essa disciplina na Educação Básica, projetamos os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar os critérios de que fazem uso os professores ao selecionarem *softwares* educativos como ferramentas complementares ao ensino de leitura em L.P;
- b) Investigar, durante e após o processo de avaliação do PASP, o que leva os docentes participantes da pesquisa a sugerir alterações nesse instrumento;
- c) Propor, a partir das análises realizadas pelos docentes que participarão da pesquisa, a versão final do instrumento de avaliação, a qual deverá facilitar a seleção de *softwares* educativos para ensino de leitura em L.P.

Acreditamos que esses objetivos nos conduzirão ao refinamento do instrumento de



avaliação sugerido em pesquisa anterior (RIBEIRO, 2013, p. 55-64), de modo que, ao usarem esse instrumento no momento de escolherem os *softwares* educativos com os quais pretendem trabalhar em suas aulas, os professores de Língua Portuguesa terão mais consciência das potencialidades e das carências desses SE. Com isso, serão capazes de fazer as mediações necessárias para promover aprendizagens.

A respeito da divisão desta tese, além desta seção introdutória, organizamos este trabalho em outras 6 seções, entre as quais há três seções teóricas, uma seção referente à metodologia adotada na pesquisa, uma seção que diz da análise dos dados e, por fim, a seção em que tecemos nossas considerações finais.

Na segunda seção da tese, intitulada “Ensino de leitura em Língua Portuguesa”, tratamos do ensino de leitura de acordo com a perspectiva dialógica do discurso, segundo a qual o foco da leitura não deve residir no leitor ou no texto, mas na relação estabelecida entre autor-texto-leitor, visto que o sentido se constrói somente quando há interação, de modo que o leitor seja coprodutor do texto, completando-o com seu conhecimento prévio. Nessa seção, abordamos a leitura também pelo prisma dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), os quais apresentam os aspectos considerados mais relevantes, de acordo com essas diretrizes, ao se ensinar leitura a alunos do Ensino Fundamental, para que, por meio da leitura, esses alunos sejam capazes de compreender o mundo e de atuar nele de forma autônoma e consciente. Além disso, levando em consideração o atual contexto sócio-histórico-cultural, também tratamos dos multiletramentos e da leitura na tela, partindo das orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), pois à medida que as tecnologias avançam (entre elas, os recursos digitais de apoio ao ensino), novas formas de comunicação digital emergem, sendo necessário, portanto, explorar múltiplas fontes de linguagem.

Já na terceira seção, intitulada “Instrumentos de avaliação de *softwares* educativos de Língua Portuguesa”, apresentamos e analisamos dois modelos avaliativos desenvolvidos para auxiliar professores a avaliar a qualidade de SE. O primeiro instrumento analisado, de Silva (2012), foi sugerido pela pesquisadora com a finalidade de facilitar a avaliação de SE voltados para o ensino de LP. Quanto ao segundo instrumento, de Rodrigues (2014), embora tivesse sido proposto para avaliar *softwares* de tipo jogo com fins pedagógicos (sem levar em consideração uma disciplina específica), foi usado pela pesquisadora que o propôs, para analisar apenas SE elaborados com o objetivo de facilitar o ensino de português.

Na seção quatro, intitulada “PASP: Protocolo de Avaliação de *Softwares* Pedagógicos de Língua Portuguesa”, apresentamos esse instrumento de avaliação – seus

aspectos e critérios –, assim como as teorias e os modelos avaliativos de que partimos para a proposição do PASP. Nessa seção, apresentamos também, para efeito de exemplificação, um dos *softwares* educativos analisados por meio desse instrumento em Ribeiro (2013).

Já na quinta seção, que trata da metodologia da pesquisa, caracterizamos nossa proposta de investigação no que diz respeito à natureza da pesquisa, ao universo de estudo – que contempla o *corpus*, o *locus* e o perfil dos participantes da pesquisa –, aos procedimentos e instrumentos de coleta e, finalmente, às categorias de análise.

Em relação à seção seis, que deu origem ao título deste trabalho, Validação do Protocolo de Avaliação de *Softwares* Pedagógicos para ensino de Língua Portuguesa: o instrumento sob o olhar do professor, apresentamos, discutimos e analisamos os dados desta pesquisa, a partir dos quais propusemos a versão final do nosso instrumento de avaliação, que passará a se chamar “IASERP: Instrumento de Avaliação de *Softwares* Educativos de Leitura em Língua Portuguesa”.

Por fim, na última seção da tese, tecemos nossas considerações finais, nas quais retomaremos, de forma concisa, os resultados com base no que foi discutido nas seções teóricas.

## 2 ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA

“Ele não fazia ideia de quanto tempo ficara ali, com os olhos perdidos no labirinto das letras.”

(C. Funke, em *Coração de Tinta*)

Nesta seção, que foi dividida em quatro subseções, tratamos do ensino de leitura em Língua Portuguesa de acordo com a perspectiva da teoria dialógica do discurso, a partir de diretrizes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, levando em consideração o atual contexto sócio-histórico-cultural, que demanda indivíduos multiletrados. Tendo em vista que recursos pedagógicos, como os *softwares* educativos de leitura em Língua Portuguesa, no nosso caso, são desenvolvidos para auxiliarem alunos e professores no processo de ensino e de aprendizagem e para funcionarem no meio digital (na tela), julgamos que se faz necessário discutir, nesta seção, “*novas formas de pensar*” o ensino de leitura, considerando os (hiper)textos (verbais, visuais e verbo-visuais) que constituem esses recursos pedagógicos digitais usados como “*novas tecnologias*”<sup>5</sup> de apoio no contexto educacional.

### 2.1 Leitura e interação

Antes de discutirmos o ensino de leitura pelo viés da teoria dialógica do discurso<sup>6</sup>, julgamos pertinente tratar da concepção de língua(gem) que subjaz esse ensino, uma vez que a forma como se entende a língua e a linguagem pode influenciar na maneira como os materiais didáticos são desenvolvidos, bem como na maneira como os docentes planejam suas aulas de leitura em Língua Portuguesa.

A concepção de língua como atividade social e de linguagem como forma de interação foi proposta no Círculo de Bakhtin e foi disseminada na década de 1980 no Brasil. No entanto, somente na década seguinte, ela foi, de fato, consolidada – nos documentos curriculares, mas não ainda nas práticas de sala de aula – em relação ao ensino de Língua

---

<sup>5</sup> Os termos grifados foram cunhados por Coscarelli (2002). Cf. COSCARELLI, C. V. (Org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

<sup>6</sup> É importante ressaltarmos que, na concepção interacionista, as condições sócio-históricas-políticas-culturais-ideológicas concernentes à produção da leitura não são consideradas. Para que esse contexto de produção seja, então, levado em consideração, julgamos mais adequado nos referirmos a essa concepção como teoria dialógica do discurso. Assim, assumimos que lemos textos enquanto discursos que, para serem compreendidos, exigem que o leitor conheça o contexto em que foram produzidos.

Portuguesa. Nessa perspectiva, compreende-se que a língua é o lugar onde ocorrem as trocas e as negociações de sentidos e que é na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito, que as ações são praticadas, levando-se em consideração o contexto social, histórico, político, cultural e ideológico envolvidos no ato comunicativo. Em outras palavras, podemos afirmar que, de acordo com essa perspectiva, a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas.

Assim, assumimos, neste trabalho, a concepção dialógica da linguagem e compreendemos o sujeito como “sendo social, histórica e ideologicamente situado, que se constitui na interação com o outro” (BRANDÃO, 2001, p. 12). Para que essa interação ocorra, é necessário, então, considerar a relação autor-texto-leitor. Concordamos com Bakhtin e Volochínov (2009) quando afirmam que a

orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor [autor] e do ouvinte [leitor]*. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra, apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 117).

Nesse sentido, compreendemos o texto como “o próprio lugar da interação” (KOCH, 2006, p. 17), por meio do qual os interlocutores constroem sentidos, levando em consideração não somente os “elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas (...) a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo” (KOCH, 2006, p. 17).

Assim, tendo em vista que o sentido não está pronto, acabado, cristalizado no texto, isto é, que há, nos textos, lacunas, espaços vazios que podem ser preenchidos com os conhecimentos do leitor, consideramos mais adequado adotar a forma no plural “sentidos” em vez da forma no singular “sentido”, uma vez que um mesmo texto pode sugerir múltiplas interpretações, permitir várias leituras.

Para melhor compreensão, julgamos pertinente apresentar, a seguir, um quadro-síntese no qual Koch (2006, p. 19) retoma os conceitos de produtor/planejador, texto e leitor/ouvinte considerando a relação assumida pelo locutor e o interlocutor na interação autor-texto-leitor. Vejamos:

**Quadro 1 – Concepção de locutor, texto e interlocutor**

Produtor/Planejador (locutor)	Procura viabilizar seu “projeto de dizer”, recorrendo a uma série de estratégias de organização textual e orientando o interlocutor, por meio de sinalizações textuais (indícios, marcas, pistas) para a construção dos (possíveis) sentidos.
Texto	Organizado estrategicamente de dada forma, em decorrência das escolhas feitas pelo produtor entre as diversas possibilidades de formulação que a língua lhe oferece, de tal sorte que ele estabelece limites quanto às leituras possíveis.
Leitor/Ouvinte (interlocutor)	A partir do modo como o texto se encontra linguisticamente construído, das sinalizações que lhe oferece, bem como pela mobilização do contexto relevante à interpretação, vai proceder à construção de sentidos.

Fonte: Koch (2006, p. 19.)

Como podemos ver no quadro-síntese, para compreender textos, o leitor deve considerar não somente os elementos linguísticos, mas também seus conhecimentos prévios e o contexto em que esses textos foram produzidos. Essa compreensão, por sua vez, demanda do leitor o entendimento de que “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 297), cabendo-lhe uma atitude responsiva ativa perante o texto lido, rejeitando-o, confirmando-o, completando-o, já que, segundo Bakhtin (2003, p. 271), “toda compreensão do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva; toda compreensão é prenda de resposta”.

Ensinar leitura sob o viés dialógico é importante para a formação do aluno enquanto sujeito social, reflexivo, autônomo. Esse sujeito aprende que, por meio de textos (orais e escritos), ele interage com o mundo à sua volta, atuando nele, de modo a se constituir continuamente como sujeito no mundo, no diálogo com o outro. Afinal, como afirma Paulo Freire (1989, p. 17), “cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros”, e é por meio do diálogo que estabelecemos com o quê e com quem nos rodeia que aprendemos a viver. Sobre isso, Bakhtin (2003) assevera que:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2003, p. 348).

Ao assumirmos, nós, professores(as) de Língua Portuguesa, a perspectiva dialógica da linguagem, compreendemos a importância de planejar nossas aulas tendo em vista os usos sociais dos textos, bem como sua relevância no processo de socialização do indivíduo. No entanto, exames, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), evidenciam que essa prática ainda está distante da realidade do ensino de leitura na maioria das escolas brasileiras.

No processo dialógico que envolve a leitura, sabemos que os leitores, como sujeitos responsivos ativos, devem ser capazes de concordar, refutar ou ampliar a enunciação do outro (locutor), bem como de considerar a ressonância dialógica que remete a enunciados anteriores, por exemplo. No entanto, na esfera escolar brasileira, a leitura, muitas vezes, é compreendida (ainda!) como “um processo de repetir, de revozear falas e textos de autor(idade) – escolar, científica – que devem ser entendidos e memorizados, para que o currículo se cumpra” (ROJO, 2004, p. 1).

Na escola, os alunos se deparam com textos escritos todos os dias. Sejam aqueles veiculados nos livros didáticos, nas apostilas, nos livros de literatura (os famosos paradidáticos), sejam aqueles propagados fora do ambiente da sala de aula, nos flanelógrafos, no jornal da escola etc. Contudo, ainda que circulem, nesse espaço, diferentes gêneros textuais, logo nos vêm à mente, quando pensamos em “leitura na escola”, situações em que textos literários são usados para ensinar gramática ou para desenvolver habilidades de leitura previstas nas avaliações.

Mesmo que a escola reconheça que a leitura é um importante recurso de aprendizagem, afinal, na maioria das vezes, é em textos escritos que os professores das mais diversas áreas se apoiam ao ensinarem (no impresso, nos livros e nas apostilas, e no digital, nas apresentações em *slides* em projetores multimídia), essa instituição não traz o texto para a vida nem o coloca em relação com ela (ROJO, 2004, p. 2). Ainda de acordo com Rojo (2004, p. 1), “a escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes e, às vezes, chega mesmo a impedi-la”.

O que se espera do leitor proficiente é que seja capaz de fazer antecipações, inferências, elaborar hipóteses, as quais serão confirmadas ou rejeitadas no decorrer da leitura,

neste último caso, as hipóteses serão reformuladas e novamente testadas em um movimento que destaca a nossa atividade de leitor, respaldada em conhecimentos arquivados na memória (sobre a língua, as coisas do mundo, outros textos, outros

gêneros textuais) e ativados no processo de interação com o texto (KOCH; ELIAS, 2007, p. 13-14).

Desse modo, tendo em vista que somos leitores em tempo integral e que não lemos do mesmo jeito os diferentes textos a que somos expostos diariamente, julgamos que cabe principalmente à escola auxiliar os alunos no que respeita à sua constituição enquanto leitores competentes, que sejam capazes de traçar o objetivo (o propósito) da leitura, a fim de elaborar estratégias para compreender e interpretar textos.

De acordo com Koch e Elias (2007, p. 19), são “os objetivos do leitor que nortearão o modo de leitura, em mais tempo ou em menos tempo; com mais atenção ou com menos atenção; com maior interação ou com menor interação”. A depender do objetivo do aluno ao ler (como buscar uma informação específica ou aprender sobre um tema para apresentar um trabalho em sala), dá-se início ao processo de leitura, que, conforme Solé (1998, p. 116), visa “garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler”.

A respeito do ensino das disciplinas verbais, Bakhtin (1934-1935, p. 142) afirma que existem

duas modalidades básicas escolares de transmissão que assimila o [discurso de] outrem (do texto, das regras, dos exemplos): “de cóp” e “com suas próprias palavras”. [...] O objetivo da assimilação da palavra de outrem adquire um sentido ainda mais profundo e mais importante no processo de formação ideológica do homem, no sentido exato do termo. Aqui, a palavra de outrem se apresenta não mais na qualidade de informações, indicações, regras, modelos etc., - ela procura definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento, ela surge aqui como a **palavra autoritária** e como a **palavra internamente persuasiva** (BAKHTIN, 1934-1935, p. 142).

Considerando o cenário atual do ensino de leitura na escola, é preciso fazer uma ponte entre o ensino da palavra autoritária, que reproduz o discurso do autor, e o ensino de leitura que permite ao leitor perceber-se como um coautor do texto, capaz de completá-lo, de concordar com ele ou de discordar dele. Essa ponte pode ter seus pilares no uso das estratégias de leitura.

No que respeita à leitura, para “assimilar a palavra de outrem”, lançamos mão de estratégias cognitivas (inconscientes) e metacognitivas (conscientes). Essas estratégias podem auxiliar o leitor a compreender melhor um texto. Para Duke e Pearson (2002, p. 205-242), há seis tipos de estratégias de leitura que auxiliam no processo de compreensão, a saber: predição, pensamento em voz alta, estrutura do texto, representação visual do

texto, resumo e questionamento. Vejamos o quadro 2 a seguir:

**Quadro 2 - Estratégias de leitura**

<i>PREDIÇÃO</i>	Ocorre quando o leitor antecipa, prevê fatos ou conteúdos do texto utilizando seu conhecimento prévio para facilitar a compreensão.
<i>PENSAMENTO EM VOZ ALTA</i>	Ocorre quando o leitor verbaliza o pensamento enquanto lê o texto.
<i>ESTRUTURA DO TEXTO</i>	Ocorre quando o leitor usa elementos dos textos, como cenário, tema, objetivos, problema, resultados, para auxiliar na compreensão e na recordação do conteúdo lido.
<i>REPRESENTAÇÃO VISUAL DO TEXTO</i>	Ocorre quando o leitor lembra de algumas das muitas palavras lidas e constrói uma imagem mental daquilo que leu, organizando as informações na mente.
<i>RESUMO</i>	Ocorre quando o leitor cria um texto baseado nas informações mais relevantes do texto original, as quais devem ser previamente selecionadas e destacadas.
<i>QUESTIONAMENTO</i>	Ocorre quando o leitor elabora questões sobre o texto lido, com o intuito de refletir a respeito do conteúdo.

Fonte: Adaptado de Duke e Pearson (2002, p. 205-242).

Ainda conforme Duke e Pearson (2002, p. 205-242), as estratégias de leitura devem ser usadas em três momentos: antes, durante e após a leitura do texto, de modo que, na pré-leitura, deve ser realizada uma análise global do texto (envolvendo o título, os tópicos, as figuras, as tabelas, os quadros, os gráficos), bem como devem ser realizadas previsões e devem ser usados os conhecimentos prévios do leitor. Já durante a leitura, os autores sugerem que seja feita uma seleção das informações mais importantes do texto, assim como uma relação entre essas informações e as previsões feitas antes da leitura, com o objetivo de confirmá-las ou refutá-las. Enfim, no momento pós-leitura, propõe-se uma análise do texto, com o intuito de rever e refletir sobre o conteúdo lido, para que, em seguida, seja realizada uma discussão sobre o texto, seguida de um resumo e da releitura desse texto.

Nessa mesma perspectiva, Rojo (2004, p. 5-6) aborda as seguintes estratégias de leitura: ativação de conhecimentos de mundo, da antecipação ou da previsão de conteúdos ou



de propriedades dos textos, da checagem de hipóteses, da localização e/ou da cópia de informações, da comparação de informações, da generalização, da produção de inferências locais e da produção de inferências globais<sup>7</sup>. No quadro 3 a seguir, apresentamos as estratégias de leitura de acordo com Rojo (2004, p. 5-6).

### Quadro 3 - Estratégias de leitura

(continua)

<p style="text-align: center;"><i>ATIVACÃO DE CONHECIMENTOS DE MUNDO</i></p>	<p>Previamente à leitura ou durante o ato de ler, o leitor está constantemente colocando em relação seu conhecimento amplo de mundo com aquele exigido e utilizado pelo autor no texto. Caso esta sincronicidade falhe, haverá uma lacuna de compreensão, que será preenchida por outras estratégias, em geral de caráter inferencial.</p>
<p style="text-align: center;"><i>ANTECIPAÇÃO OU PREDIÇÃO DE CONTEÚDOS OU PROPRIEDADES DOS TEXTOS</i></p>	<p>A partir da situação de leitura, de suas finalidades, da esfera de comunicação em que ela se dá; do suporte do texto (livro, jornal, revista, <i>outdoor</i> etc.); de sua disposição na página; de seu título, de fotos, legendas e ilustrações, o leitor levanta hipóteses tanto sobre o conteúdo como sobre a forma do texto ou da porção seguinte de texto que estará lendo. Esta estratégia opera durante toda a leitura e é também responsável por uma velocidade maior de processamento do texto, pois o leitor não precisará estar preso a cada palavra do texto, podendo antecipar muito de seu conteúdo.</p>
<p style="text-align: center;"><i>CHECAGEM DE HIPÓTESES</i></p>	<p>Ao longo da leitura, o leitor estará checando constantemente essas suas hipóteses, isto é, confirmando-as ou desconfirmando-as e, conseqüentemente, buscando novas hipóteses mais adequadas. Se assim não fosse, o leitor iria por um caminho, e o texto, por outro.</p>

<sup>7</sup> Rojo (2004, p. 4) frisa ainda que, para que consiga fazer uso dessas estratégias de leitura, o leitor deve ser plenamente capaz de decodificar o texto escrito, ou seja, deve compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação); dominar as convenções gráficas; conhecer o alfabeto; compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; dominar as relações entre grafemas e fonemas; saber decodificar palavras e textos escritos; saber ler reconhecendo globalmente as palavras (segundo a autora, esses descritores “foram retirados do material intitulado Alfabetizando – Caderno 2: Orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização, elaborado por equipe do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE – da Faculdade de Educação – FAE – da UFMG para a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais – SEE-MG”).

### Quadro 3 - Estratégias de leitura

(conclusão)

<p><i>LOCALIZAÇÃO E/OU CÓPIA DE INFORMAÇÕES</i></p>	<p>Em certas práticas de leitura (para estudar, para trabalhar, para buscar informações em enciclopédias, obras de referência, na Internet), o leitor está constantemente buscando e localizando informação relevante, para armazená-la – por meio de cópia, recorte-cole, iluminação ou sublinhado – e, posteriormente, reutilizá-la de maneira reorganizada. É uma estratégia básica de muitas práticas de leitura (mas não de outras, como a leitura de entretenimento ou de fruição), mas também não opera sozinha, sem a contribuição das outras estratégias de leitura.</p>
<p><i>COMPARAÇÃO DE INFORMAÇÕES</i></p>	<p>Ao longo da leitura, o leitor está constantemente comparando informações de várias ordens, advindas do texto, de outros textos, de seu conhecimento de mundo, de maneira a construir os sentidos do texto que está lendo. Para atividades específicas, como as de resumo ou síntese do texto, essa comparação é essencial para medir relevância das informações que deverão ser retidas.</p>
<p><i>GENERALIZAÇÃO (conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação, problema etc. após análise de informações pertinentes)</i></p>	<p>Uma das estratégias que mais contribui para a síntese resultante da leitura é a generalização exercida sobre enumerações, redundâncias, repetições, exemplos, explicações etc. Ninguém guarda um texto fielmente na memória. Podemos guardar alguns de seus trechos ou citações que mais nos impressionaram, mas em geral armazenamos informações na forma de generalizações responsáveis, em grande parte, pela síntese.</p>
<p><i>PRODUÇÃO DE INFERÊNCIAS LOCAIS</i></p>	<p>No caso de uma lacuna de compreensão, provocada, por exemplo, por um vocábulo ou uma estrutura desconhecida, exerceremos estratégias inferenciais, isto é, descobriremos, pelo contexto imediato do texto (a frase, o período, o parágrafo) e pelo significado anteriormente já construído, novo significado para este termo até então desconhecido.</p>
<p><i>PRODUÇÃO DE INFERÊNCIAS GLOBAIS</i></p>	<p>Nem tudo está dito ou posto num texto. O texto tem seus implícitos ou pressupostos que também têm de ser compreendidos numa leitura efetiva. Para fazê-lo, o leitor lança mão, ao mesmo tempo, de certas pistas que o autor deixa no texto, do conjunto da significação já construída e de seus conhecimentos de mundo, inclusive lógicos.</p>

Fonte: Rojo (2004, p. 5-6).

Acreditamos que, se a escola ensinasse leitura partindo de uma perspectiva que ultrapassa a leitura mecânica, que supera a decodificação do código linguístico, isto é, se, nessa

instituição, o ensino de leitura levasse, de fato, em consideração o uso de estratégias de leitura, nossos alunos, pouco a pouco, tornar-se-iam leitores proficientes, ou seja, seriam capazes de interagir com o texto, percebendo-o dentro de um dado contexto sócio-histórico-político-cultural-ideológico, o qual tem um propósito comunicativo, que visa atingir determinado público-alvo, que conversa com outros textos e com outros autores, enfim, que não está pronto e acabado, mas que é repleto de lacunas que devem ser preenchidas pelo leitor-interlocutor. Em outras palavras, esse leitor seria capaz de apreciar e de replicar o texto lido.

No quadro 4 a seguir, apresentamos alguns descritores<sup>8</sup> que dizem das capacidades esperadas do leitor crítico, preparado para ler não somente na esfera escolar, mas em quaisquer outros ambientes, na sociedade, no mundo. São elas: recuperação do contexto de produção do texto, definição de finalidades e metas da atividade de leitura, percepção de relações de intertextualidade (no nível temático), percepção de relações de interdiscursividade (no nível discursivo), percepção de outras linguagens (imagens, som, imagens em movimento, diagramas, gráficos, mapas etc.), elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas, elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos. Vejamos:

#### **Quadro 4 - Capacidades de apreciação e de réplica do leitor em relação ao texto**

(continua)

<p style="text-align: center;"><i>RECUPERAÇÃO DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO TEXTO</i></p>	<p>Para interpretar um texto discursivamente, é preciso situá-lo: Quem é seu autor? Que posição social ele ocupa? Que ideologias assume e coloca em circulação? Em que situação escreve? Quem ele julga que o lerá? Como ele valora seus temas? Positivamente? Negativamente? Que grau de adesão ele intenta? Sem isso, a compreensão de um texto fica num nível de adesão ao conteúdo literal, pouco desejável a uma leitura crítica e cidadã. Sem isso, o leitor não dialoga com o texto, mas fica subordinado a ele.</p>
<p style="text-align: center;"><i>DEFINIÇÃO DE FINALIDADES E METAS DA ATIVIDADE DE LEITURA</i></p>	<p>Todo o controle do processo de leitura, da ativação de estratégias ou do exercício de capacidades está subordinado às metas ou finalidades de leitura impostas pela situação em que o leitor se encontra. Ler para estudar, trabalhar, entreter-se, fruir esteticamente do texto, buscar informação, atualizar-se, orientar-se. Não há leitura, a não ser, por vezes, a leitura escolar, que não seja orientada a uma finalidade da vida.</p>

<sup>8</sup> Esses descritores, de acordo com Rojo (2004, p. 5), “foram retirados dos critérios de avaliação dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa (5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries, PNLD/2005), tal como figuram na Ficha de Avaliação da área, elaborada por equipe ligada ao MEC e ao CEALE/FAE/UFMG”, a qual foi supervisionada por essa autora.

**Quadro 4 - Capacidades de apreciação e de réplica do leitor em relação ao texto**

(conclusão)

<p><i>PERCEPÇÃO DE RELAÇÕES DE INTERTEXTUALIDADE (NO NÍVEL TEMÁTICO)</i></p>	<p>Ler um texto é colocá-lo em relação com outros textos já conhecidos, outros textos que estão tramados a este texto, outros textos que poderão dele resultar como réplicas ou respostas. Quando esta relação se estabelece pelos temas ou conteúdos abordados nos diversos textos, chamamos a isso intertextualidade.</p>
<p><i>PERCEPÇÃO DE RELAÇÕES DE INTERDISCURSIVIDADE (NO NÍVEL DISCURSIVO)</i></p>	<p>Perceber um discurso é colocá-lo em relação com outros discursos já conhecidos, que estão tramados a esse discurso. Quando essa relação se estabelece, então, num dado texto, como nas paródias, nas ironias, nas citações, falamos de interdiscursividade.</p>
<p><i>PERCEPÇÃO DE OUTRAS LINGUAGENS (IMAGENS, SOM, IMAGENS EM MOVIMENTO, DIAGRAMAS, GRÁFICOS, MAPAS ETC.)</i></p>	<p>Perceber essas linguagens como elementos constitutivos dos sentidos dos textos e não somente da linguagem verbal escrita.</p>
<p><i>ELABORAÇÃO DE APRECIÇÕES ESTÉTICAS E/OU AFETIVAS</i></p>	<p>Ao ler, replicamos ou reagimos ao texto constantemente: sentimos prazer, deixamo-nos enlevar e apreciamos o belo na forma da linguagem, ou odiamos e achamos feio o resultado da construção do autor; gostamos ou não gostamos, pelas mais variadas razões. E isso pode, inclusive, interromper a leitura ou levar a muitos outros textos.</p>
<p><i>ELABORAÇÃO DE APRECIÇÕES RELATIVAS A VALORES ÉTICOS E/OU POLÍTICOS</i></p>	<p>Nós também discutimos com o texto: discordamos, concordamos, criticamos suas posições e ideologias. Avaliamos os valores colocados em circulação pelo texto e destes, são especialmente importantes para a cidadania, os valores éticos e políticos. Esta capacidade é que leva a uma réplica crítica a posições assumidas pelo autor no texto.</p>

Fonte: Adaptado de Rojo (2004, p. 6-7).

É importante ressaltar que esses descritores apontam um caminho para auxiliar o processo de formação do leitor crítico, do leitor cidadão. Não intentamos, neste trabalho, propor um *modus operandi* do ensino de leitura nas escolas brasileiras. Afinal, reconhecemos que não existe um manual para formar um aluno crítico-reflexivo. O que existe – e é urgente – é a necessidade de formar sujeitos que, por meio da leitura crítica e reflexiva, tendo em vista que a leitura fornece subsídios para a formação desse sujeito, estejam aptos a interferir na sociedade, transformando-a.

Concordamos com Silva (2002, p. 26) no que tange à compreensão da criticidade

como elemento básico da leitura. Segundo o autor, é pela leitura crítica que “o sujeito abala o mundo das certezas (principalmente as da classe dominante), elabora e dinamiza conflitos, organiza sínteses, enfim, combate assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização às ideias referidas pelos textos”. Em tempos de repressão implícita na sociedade contemporânea brasileira, mais especificamente num contexto em que neoconservadores assumem o poder e tentam censurar professores (por meio de movimentos como o Escola sem Partido, por exemplo) e instaurar de vez um ensino pautado na hegemonia conteudista, é necessário que formemos alunos críticos, capazes de refletir a respeito da realidade que os circunda. Alunos que são leitores críticos são agentes essenciais para a transformação social do nosso País.

Se nós, professores de Língua Portuguesa, não assumirmos, em nossas aulas, na escola, o desafio – que desafio! – de ensinar leitura pelo viés dialógico, correremos sérios riscos de continuarmos presos a uma perspectiva de leitura cujo foco reside no texto, nos conteúdos por ele veiculados. Assim, as atividades envolvendo leitura devem extravasar a literalidade dos textos, o que está posto e o que é pressuposto, as intenções e os sentidos tão somente, para levar em consideração as possibilidades de réplica, de novos discursos.

A seguir, trataremos das orientações para o ensino de leitura em Língua Portuguesa presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

## **2.2 Sobre leitura, o que preconizam os PCN?**

Logo nas primeiras páginas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 5), mais especificamente no texto introdutório, no qual os autores dirigem-se aos professores do terceiro e do quarto ciclos do Ensino Fundamental, deparamo-nos com o objetivo desse documento, que consiste em “ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro”. Apesar de existirem críticas aos PCN<sup>9</sup>, quanto ao ensino de leitura especificamente, reconhecemos que as teorias que embasam as orientações estão de acordo com a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, a mesma que defendemos neste trabalho.

Como sabemos, à medida que os estudos linguísticos foram se atualizando, teorias

---

<sup>9</sup> Cf. GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. Cad. Pesqui, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 648-669, set. 2014. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742014000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000300009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 16 de outubro de 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/198053142768>

a respeito da leitura passaram por reformulações. Assim, aos poucos, as atividades envolvendo o ensino de leitura não mais partiam de palavras e frases como unidades básicas de análise, assim como defendiam os teóricos que entendiam a linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação respectivamente; mas do próprio texto, o qual, como discutimos na subseção anterior, deixava de ser considerado um produto pronto e acabado para ser compreendido como “o próprio lugar da interação” (KOCH, 2006, p. 17) e da constituição dos sujeitos da linguagem, como defendiam os teóricos que percebiam a linguagem como forma de interação. A leitura passou a ser percebida como um fator significativo para a formação e para integração do homem à sociedade.

Essa perspectiva de língua que remete a uma concepção dialógica de leitura é também assumida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 69-70) que, ratificando o conceito apresentado na subseção anterior, afirmam que a leitura se trata de um:

processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Por meio dessa citação, podemos afirmar que os PCN estão de acordo com o que estabelecem as teorias mais recentes sobre o processo de ensino e de aprendizagem de leitura. Afinal, fica claro, nessa diretriz, que a leitura diz não somente da decodificação, ou seja, do reconhecimento imediato dos sinais linguísticos, nem de um mero processo de interpretação, isto é, do reconhecimento do código de comunicação e do estabelecimento de relações superficiais, mas também (e principalmente) do relacionamento do leitor com o texto e com os diversos contextos que o cercam.

Tendo isso em vista, os PCN (BRASIL, 1998, p. 49), no que diz respeito aos objetivos de ensino, recomendam que, para que o processo de aprendizagem de leitura ocorra de forma adequada, a escola deve, “no trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno” desenvolver algumas habilidades, as quais foram apontadas no quadro representado a seguir:

**Quadro 5 – Habilidades esperadas do aluno em relação à leitura (PCN)**

<ul style="list-style-type: none"> <li>• saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade:</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>* selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>* desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.);</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>* confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>* articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto, de modo a:</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) utilizar inferências pragmáticas para dar sentido a expressões que não pertençam a seu repertório linguístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>b) extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>c) estabelecer a progressão temática;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>d) integrar e sintetizar informações, expressando-as em linguagem própria, oralmente ou por escrito;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>e) interpretar recursos figurativos, tais como metáforas, metonímias, eufemismos, hipérboles etc.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>* delimitando um problema levantado durante a leitura e localizando as fontes de informação pertinentes para resolvê-lo;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• compreenda a leitura em suas diferentes dimensões - o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê.</li> </ul>

Fonte: Brasil (1998, p. 50).

Como pudemos perceber a partir do que apresentamos no quadro anterior, as habilidades esperadas pelos PCN em relação à leitura de textos por alunos do ensino fundamental, como inferência, reconhecimento de intenções do enunciador, reconhecimento de gênero, atitude responsiva crítica, uso de recursos figurativos, por exemplo, estão dissolvidas no que Bakhtin denomina de “domínio dos gêneros”, por meio dos quais interagimos com nossos interlocutores.

O quadro revela também a importância dada à interação a) do aluno-leitor com o texto: quando aborda sobre a construção de “um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.)”; b) do aluno-leitor com os colegas de sala, que também são leitores: quando recomenda que esse aluno “troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor”; e c) do aluno-leitor com o professor, que assume o papel de mediador no processo de aprendizagem da leitura: quando sugere que o aluno se apoie “em orientações oferecidas pelo professor”, por exemplo.

Além disso, há um enfoque maior sobre o aluno-leitor, a quem cabe, por ser agente do processo de construção de sentidos no texto, ocupar posições que lhe permitam concordar ou discordar total ou parcialmente do texto lido (como podemos ver no tópico “seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê”).

Outro ponto que merece atenção refere-se ao reconhecimento da importância de se trabalhar com gêneros textuais na sala de aula, para que o aluno atinja a proficiência leitora. Os gêneros sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para serem ensinados na escola são aqueles “cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica” (BRASIL, 1998, p. 53).

Os conteúdos das aulas de leitura, conforme recomendam os PCN, mais especificamente na subseção referente aos conceitos e aos procedimentos subjacentes às práticas de linguagem, devem ser planejados de maneira a considerar os tópicos elencados no quadro 6 a seguir.



### Quadro 6 – Conteúdos a serem desenvolvidos na prática de leitura

(continua)

<ul style="list-style-type: none"> <li>• explicitação de expectativas quanto à forma e ao conteúdo do texto em função das características do gênero, do suporte, do autor etc.;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• seleção de procedimentos de leitura em função dos diferentes objetivos e interesses do sujeito (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e das características do gênero e suporte:</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>* leitura integral: fazer a leitura sequenciada e extensiva de um texto;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>* leitura inspeccional: utilizar expedientes de escolha de textos para leitura posterior;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>* leitura tópica: identificar informações pontuais no texto, localizar verbetes em um dicionário ou enciclopédia;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>* leitura de revisão: identificar e corrigir, num texto dado, determinadas inadequações em relação a um padrão estabelecido;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>* leitura item a item: realizar uma tarefa seguindo comandos que pressupõem uma ordenação necessária;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• emprego de estratégias não-lineares durante o processamento de leitura:</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>* formular hipóteses a respeito do conteúdo do texto, antes ou durante a leitura;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>* validar ou reformular as hipóteses levantadas a partir das novas informações obtidas durante o processo da leitura;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>* avançar ou retroceder durante a leitura em busca de informações esclarecedoras;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>* construir sínteses parciais de partes do texto para poder prosseguir na leitura;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>* inferir o sentido de palavras a partir do contexto;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>* consultar outras fontes em busca de informações complementares (dicionários, enciclopédias, outro leitor);</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas, pragmáticas) autorizadas pelo texto, para dar conta de ambiguidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• estabelecimento de relações entre os diversos segmentos do próprio texto, entre o texto e outros textos diretamente implicados pelo primeiro, a partir de informações adicionais oferecidas pelo professor ou consequentes da história de leitura do sujeito;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• articulação dos enunciados estabelecendo a progressão temática, em função das características das sequências predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional) e de suas especificidades no interior do gênero;</li> </ul>

### Quadro 6 – Conteúdos a serem desenvolvidos na prática de leitura

(conclusão)

<ul style="list-style-type: none"> <li>estabelecimento da progressão temática em função das marcas de segmentação textual, tais como mudança de capítulo ou de parágrafo, títulos e subtítulos, para textos em prosa; colocação em estrofes e versos, para textos em versos;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>estabelecimento das relações necessárias entre o texto e outros textos e recursos de natureza suplementar que o acompanham (gráficos, tabelas, desenhos, fotos, <i>boxes</i>) no processo de compreensão e interpretação do texto;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>levantamento e análise de indicadores linguísticos e extralinguísticos presentes no texto para identificar as várias vozes do discurso e o ponto de vista que determina o tratamento dado ao conteúdo, com a finalidade de:             <ul style="list-style-type: none"> <li>* confrontá-lo com o de outros textos;</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>* confrontá-lo com outras opiniões;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>* posicionar-se criticamente diante dele.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>reconhecimento dos diferentes recursos expressivos utilizados na produção de um texto e seu papel no estabelecimento do estilo do próprio texto ou de seu autor.</li> </ul>

Fonte: Brasil (1998, p. 55-57).

Pelo que podemos depreender a partir do quadro 6, as atividades envolvendo leitura na sala de aula devem privilegiar o uso de textos autênticos/reais (em detrimento de recortes de textos, como ocorre em alguns livros didáticos, por exemplo), de modo a considerar questões referentes “à forma e ao conteúdo do texto em função das características do gênero, do suporte, do autor etc.”.

Além disso, conforme consta no quadro 6, atividades de leitura, devem também levar em consideração os diferentes níveis de leitura, a saber:

- a) Literal: que se dá quando o leitor localiza e identifica elementos no texto, bem como percebe as ideias principais, as relações de causa e efeito, os traços de personagens, ou seja, tudo o que está expresso literalmente (como quando o leitor é capaz de “realizar leitura(s) sequenciada(s) e extensiva(s) de um texto”);
- b) Inferencial/interpretativo: que se dá quando o leitor entende a intenção do autor do texto, compreende sua estrutura e consegue conectar esse conhecimento com outras informações já conhecidas por ele (fazendo uma “articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências - semânticas, pragmáticas - autorizadas pelo texto,

para dar conta de ambiguidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor”, por exemplo);

- c) Crítico: que ocorre quando o leitor é capaz de comparar o texto lido com outros que ele já leu, podendo, assim, compreender o conteúdo por outros prismas, formular um juízo de valor ( o leitor é capaz de fazer um “levantamento e [uma] análise de indicadores linguísticos e extralinguísticos presentes no texto para identificar as várias vozes do discurso e o ponto de vista que determina o tratamento dado ao conteúdo, com a finalidade de confrontá-lo com o de outros textos, confrontá-lo com outras opiniões e de posicionar-se criticamente diante dele”, por exemplo).

O quadro traz também tópicos referentes às estratégias de leitura (sobre as quais já discorreremos na subseção anterior), de que o leitor deveria fazer uso para facilitar o processo de compreensão de textos (como “formular hipóteses a respeito do conteúdo do texto, antes ou durante a leitura”, “validar ou reformular as hipóteses levantadas a partir das novas informações obtidas durante o processo da leitura”, “avançar ou retroceder durante a leitura em busca de informações esclarecedoras”, “construir sínteses parciais de partes do texto para poder prosseguir na leitura”, “inferir o sentido de palavras a partir do contexto”, “consultar outras fontes em busca de informações complementares - dicionários, enciclopédias, outro leitor).

De acordo com os PCN, “o leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos” (BRASIL, 1998, p. 70). Quando o leitor tem domínio das estratégias de leitura, ele é capaz de escolher os caminhos mais adequados para seguir caso se depare com problemas que dificultem a compreensão de um texto.

Voltando ao contexto de sala de aula, o professor, como mediador no processo de desenvolvimento de leitores proficientes, deve se apresentar a seus alunos como um leitor atualizado. Afinal, ao que parece, nossa paixão pela leitura nasce – ou tem mais chances de nascer – quando temos contato com pessoas que sentem prazer em ler e em falar sobre textos lidos. Ao demonstrar envolvimento com a leitura, o professor estimula os discentes a buscar, por meio de textos, desenvolvimento intelectual, crítico e criativo.

Além disso, cabe ao docente também considerar, em seu planejamento de aulas, momentos que possibilitem ao aluno “ora exercitar-se na leitura de textos para os quais já tenha construído uma competência, ora empenhar-se no desenvolvimento de novas estratégias para

poder ler textos menos familiares” (BRASIL, 1998, p. 72).

Para auxiliar os professores a planejar suas aulas de leitura, os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem algumas orientações sobre os tipos de leitura com os quais esses docentes podem trabalhar. São eles: a autônoma, a colaborativa, a que é realizada em voz alta pelo professor, a programada e a que leva em consideração a escolha pessoal do discente.

A leitura autônoma, de acordo com os PCN (BRASIL, 1998, p. 72), “envolve a oportunidade de o aluno poder ler, de preferência silenciosamente, textos para os quais já tenha desenvolvido certa proficiência”. A partir de atividades que incluam situações de leitura autônoma, o aluno, por não precisar da mediação do professor, poderá, aos poucos, perceber-se mais confiante em relação à leitura, o que o encorajaria a “aceitar desafios mais complexos” (BRASIL, 1998, p. 72).

A partir das respostas dos alunos nas atividades, o professor poderá identificar os níveis em que se encontram esses discentes, sendo capaz, portanto, de diferenciar o leitor incipiente (ou emergente) do proficiente (ou experiente). Essa identificação dos níveis de leitura dos estudantes é que levará o professor a saber até que ponto deverá interferir como mediador no processo de desenvolvimento da competência leitora de seus alunos.

Quanto à leitura colaborativa, conforme os PCN (BRASIL, 1998, p. 72), trata-se de “uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre os índices linguísticos que dão sustentação aos sentidos atribuídos”. Esse tipo de atividade parece interessante quando os textos selecionados para leitura são considerados mais complexos, cuja compreensão seria comprometida caso os alunos fossem orientados a lê-los de forma autônoma.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que, para facilitar o desenvolvimento da competência leitora dos alunos considerando o trabalho com a leitura de forma colaborativa, é importante que eles

possam explicitar os procedimentos que utilizam para atribuir sentido ao texto: como e por quais pistas linguísticas lhes foi possível realizar tais ou quais inferências, antecipar determinados acontecimentos, validar antecipações feitas etc. A possibilidade de interrogar o texto, a diferenciação entre realidade e ficção, a identificação de elementos que veiculem preconceitos e de recursos persuasivos, a interpretação de sentido figurado, a inferência sobre a intenção do autor, são alguns dos aspectos dos conteúdos relacionados à compreensão de textos, para os quais a leitura colaborativa tem muito a contribuir. A compreensão crítica depende em grande medida desses procedimentos (BRASIL, 1998, p. 72-73).

As atividades que envolvem leitura colaborativa são muito importantes no que

respeita à passagem do aluno-leitor incipiente para proficiente, pois, por meio das reações dos demais alunos-leitores em relação ao texto abordado pelo professor, um aluno que apresenta um nível de leitura emergente poderá se apropriar de estratégias utilizadas pelos colegas, de modo a ampliar e aprofundar sua proficiência na leitura.

Sobre a leitura em voz alta pelo professor, os PCN (BRASIL, 1998, p. 73) chamam atenção para o fato que essa prática não é “comum na escola. E, quanto mais avançam as séries, mais incomum se torna, o que não deveria acontecer, já que, muitas vezes, são os alunos maiores que mais precisam de bons modelos de leitores”.

Apesar de pouco comuns, as atividades que envolvem leitura do texto em voz alta pelo professor podem ser realizadas nas séries mais avançadas, pois, como afirmam Teberosky e Colomer (2003, p. 137), “interagir com textos escritos, através da mediação do adulto que lê em voz alta, é um processo de aprendizagem novo (...), é adentrar-se em território desconhecido para explorar novas formas de linguagem.”

De acordo com Aono e Leal (2016, p. 1456), as atividades envolvendo leitura em voz alta pelo professor devem garantir três momentos: antes, durante e depois da leitura. Segundo as autoras,

Antes da leitura, o professor pode apresentar o contexto de produção: autor, título, portador, gênero e editora – e, quando necessário, trazer informações complementares, como ilustrador [da obra]; ler partes da introdução e as informações sobre a coleção etc.; usar estratégias de antecipações (o que vocês acham que irá acontecer nesta história?) e explicitar os seus critérios de escolha. Durante a leitura, o professor (...) [deve ficar atento à forma como lê,] para que todos os alunos possam ouvi-lo. [É importante que o professor, ao ler em voz alta, vá] (...) envolvendo o leitor (...) [e que ele] não interrompa a leitura para explicar palavras, deixando que (...) [os alunos] descubram o significado a partir do contexto. Depois da leitura: o professor deve tecer comentários sobre o que foi lido, opinando, trocando pontos de vista, expondo os seus, e o mais importante: instigando (...) [os discentes] a falarem acerca de suas impressões (AONO; LEAL, 2016, p. 1456)..

As atividades de leitura em voz alta realizada pelo docente podem constituir uma estratégia didática interessante para atrair alunos para ler textos mais longos (e densos), os quais, sem uma leitura feita pelo professor, possivelmente não seriam considerados atrativos pelos discentes.

A respeito da leitura programada, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 73) afirmam que é adequada “para discutir coletivamente um título considerado difícil para a condição atual dos alunos, pois permite reduzir parte da complexidade da tarefa, compartilhando a responsabilidade”. Esse tipo de leitura, então, é considerado muito útil para

ampliar a proficiência leitora dos alunos no que tange às obras mais extensas e complexas.

As atividades que envolvem leitura programada, segundo as orientações dos PCN, demandam que o docente atue, nas suas aulas, considerando as sugestões de etapas previamente estabelecidas nas diretrizes, quais sejam:

O professor segmenta a obra em partes em função de algum critério, propondo a leitura sequenciada de cada uma delas. Os alunos realizam a leitura do trecho combinado, para discuti-lo posteriormente em classe com a mediação do professor. Durante a discussão, além da compreensão e análise do trecho lido, que poderá facilitar a leitura dos trechos seguintes, os alunos podem ser estimulados a antecipar eventuais rumos que a narrativa possa tomar, criando expectativas para a leitura dos segmentos seguintes. Também durante a discussão, o professor pode introduzir informações a respeito da obra, do contexto em que foi produzida, da articulação que estabelece com outras, dados que possam contribuir para a realização de uma leitura que não se detenha apenas no plano do enunciado, mas que articule elementos do plano expressivo e estético (BRASIL, 1998, p. 73).

É interessante que, na data prevista para leitura do trecho por uma dupla de alunos, por exemplo, o professor, após discussão da parte lida, incite a turma a compartilhar suas impressões, pois é possível que alguns alunos deixem escapar informações relevantes para a compreensão de trechos subsequentes. Caso isso ocorra, o docente deverá voltar ao trecho em questão e explicar os procedimentos e estratégias de leitura mais adequados para que haja entendimento desse trecho por parte dos alunos.

Por fim, quanto à leitura de escolha pessoal, os PCN (BRASIL, 1998, p. 73) afirmam que, quando proposta de forma regular, ela auxilia os alunos a desenvolverem um comportamento que remete a “atitudes e procedimentos que os leitores assíduos desenvolvem a partir da prática de leitura, [como] formação de critérios para selecionar o material a ser lido, rastreamento da obra de escritores preferidos etc.”.

As atividades com foco na leitura de escolha pessoal têm a finalidade de dar origem a situações nas quais os alunos constroem padrões a respeito dos seus gostos particulares enquanto leitores. Ainda de acordo com os Parâmetros,

Nessas atividades de leitura, pode-se, temporariamente, eleger um gênero específico, um determinado autor ou um tema de interesse. A partir daí, os alunos escolhem o que desejam ler, tomam emprestado o livro (do acervo de classe ou da biblioteca da escola) para ler em casa e, no dia combinado, parte deles relata suas impressões, comenta o que gostou ou não, o que pensou, sugere outros títulos do mesmo autor, tema ou tipo. Dependendo do gênero selecionado, alguns alunos podem preparar, com antecedência, a leitura em voz alta dos textos escolhidos (BRASIL, 1998, p. 73-74).

É interessante, tendo em vista a duração das aulas, que o professor informe aos

discentes que apenas alguns deles comentarão a obra lida naquele dia, mas que, nas aulas seguintes, aqueles alunos que não tiveram a oportunidade de compartilhar com os colegas suas impressões deverão se manifestar.

Se os estudantes se sentirem perdidos diante da atividade proposta, o docente poderá sugerir um roteiro com algumas perguntas para norteá-los, como “Por que escolheu determinado autor/gênero/tema?”, “Você já havia lido, anteriormente, obras como a que escolheu para realizar essa atividade?”, “O que você achou da maneira como o autor explorou o gênero/tema?”, “Há ilustrações na obra que você escolheu? O que você acha a respeito do uso de ilustrações em livros como o que você selecionou?”, “O que mais você gostou na obra lida? Há um trecho específico?”, “Existe algo que você, se pudesse, mudaria?” etc.

Talvez, a partir de questionamentos como os que levantamos, os alunos consigam perceber o que mais lhes agrada na leitura. Assim, à medida que as atividades de leitura de escolha pessoal se tornam mais frequentes na rotina escolar, esses alunos, pouco a pouco, passam a conhecer melhor seus comportamentos enquanto leitores e a se apropriarem deles.

Tendo abordado questões referentes à leitura de acordo com o que preconizam os PCN, passemos agora à próxima subseção, na qual abordaremos questões referentes aos multiletramentos.

### **2.3 Base Nacional Comum Curricular e Multiletramentos**

Na subseção anterior, tratamos das orientações disponíveis nos Parâmetros Curriculares Nacionais a respeito do ensino de leitura para alunos do terceiro e do quarto ciclos do Ensino Fundamental. Nesta subseção, trazemos as diretrizes de outro documento norteador do ensino de Língua Portuguesa, a Base Nacional Curricular Comum (doravante BNCC), pois, esse documento, que, assim como os PCN, assume uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, acrescenta, no que tange ao ensino de leitura em Língua Portuguesa, práticas de linguagem contemporâneas, as quais “envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos” (BRASIL, 2017, p. 68).

Nesse contexto, a leitura, no âmbito da Base Nacional Curricular Comum,

é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2017, p. 72).

Assim, tendo em vista que a BNCC contempla a cultura digital, com suas diferentes linguagens e os diferentes letramentos, desde os lineares, com baixo nível de hipertextualidade, àqueles que envolvem a hipermídia (BRASIL, 2017, p. 70), julgamos pertinente tratar de alguns pontos desse documento neste espaço.

No quadro 7 a seguir, podemos ver o que prioriza a BNCC no que diz respeito às dimensões que compreendem as práticas de leitura e os letramentos que devem ser considerados para a realização dessas práticas. Vejamos:

### Quadro 7 – Habilidades esperadas do aluno em relação à leitura (BNCC)

(continua)

<p>Reconstrução e reflexão sobre as <b>condições de produção e recepção dos textos</b> pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc.</li> <li>• Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros.</li> <li>• Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos.</li> <li>• Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais.</li> </ul>
--	---



**Quadro 7 – Habilidades esperadas do aluno em relação à leitura (BNCC)**

(continuação)

<p>Reconstrução e reflexão sobre <b>as condições de produção e recepção dos textos</b> pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, post em rede social, gif, meme, fanfic, vlogs variados, political remix, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, e-zine, fanzine, fanvídeo, vidding, gameplay, walkthrough, detonado, machinima, trailer honesto, playlists comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital.</li> </ul>
<p><b>Dialogia e relação entre textos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar e refletir sobre as diferentes perspectivas ou vozes presentes nos textos e sobre os efeitos de sentido do uso do discurso direto, indireto, indireto livre, citações etc.</li> <li>• Estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas em jogo, do papel da paráfrase e de produções como as paródias e a estilizações.</li> </ul>
<p><b>Reconstrução da textualidade</b>, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer relações entre as partes do texto, identificando repetições, substituições e os elementos coesivos que contribuem para a continuidade do texto e sua progressão temática.</li> <li>• Estabelecer relações lógico-discursivas variadas (identificar/ distinguir e relacionar fato e opinião; causa/efeito; tese/ argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).</li> <li>• Selecionar e hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e recepção dos textos.</li> </ul>
<p><b>Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se.</li> </ul>

**Quadro 7 – Habilidades esperadas do aluno em relação à leitura (BNCC)**

(continuação)

<p>Compreensão dos <b>efeitos de sentido</b> provocados pelos usos de <b>recursos linguísticos e multissemióticos</b> em textos pertencentes a gêneros diversos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor.</li> <li>• Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam.</li> <li>• Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros.</li> </ul>
<p><b>Estratégias e procedimentos de leitura</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares.</li> <li>• Estabelecer/considerar os objetivos de leitura.</li> <li>• Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças.</li> <li>• Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos.</li> <li>• Localizar/recuperar informação.</li> <li>• Inferir ou deduzir informações implícitas.</li> <li>• Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas.</li> <li>• Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão.</li> <li>• Aprender os sentidos globais do texto.</li> <li>• Reconhecer/inferir o tema.</li> <li>• Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos</li> </ul>

**Quadro 7 – Habilidades esperadas do aluno em relação à leitura (BNCC)**

(conclusão)

<p><b>Estratégias e procedimentos de leitura</b></p>	<p>sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos.</li> <li>• Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura.</li> </ul>
<p><b>Adesão às práticas de leitura</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias.</li> <li>• Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.</li> </ul>

Fonte: Brasil (2017, p. 72-74).

A partir da leitura do quadro 7, podemos concluir que a BNCC dialoga com os PCN. Afinal, ambos tratam das práticas sociais de leitura, dos gêneros discursivos e da esfera de circulação desses gêneros na sociedade. No entanto, como é de se esperar, tendo em vista que os Parâmetros foram publicados na década de 90, a BNCC traz muitas novidades, que perpassam as orientações para ensinar leitura em Língua Portuguesa partindo das estratégias, dos procedimentos e das habilidades de leitura. A Base apresenta tópicos referentes à intertextualidade, ao conhecimento das condições de produção e de recepção de textos, ao desenvolvimento de uma postura crítica diante das informações veiculadas nos textos e à verificação da veracidade dessas informações, desses conhecimentos e dessas posturas extremamente importantes no contexto social atual.

Com o maior desenvolvimento e com o aumento do número de redes sociais, como Facebook, Instagram, WhatsApp, Twitter etc., a grande maioria dos jovens tem dedicado bastante tempo a essas mídias, seja produzindo, seja consumindo textos. Quanto ao consumo de textos especificamente, acreditamos que novas habilidades de leitura sejam requeridas, tendo

em vista que, em tempos de hipermodernidade<sup>10</sup>, os conteúdos de muitos textos publicados, compartilhados e viralizados nas redes sociais são superficiais e visam apenas curtidas e comentários igualmente superficiais. A respeito disso, Rojo e Barbosa (2015) afirmam que, no contexto social em que estamos inseridos,

A superficialidade se estabelece como corolário: curtir/comentar nas redes sociais, sem refletir sobre o que se lê, apenas para não perder a oportunidade de se posicionar, na verdade, de aparecer ou de se satisfazer (o reino da opinião pessoal no lugar de uma posição ou projeto político mais consistente). (...) Não há mesmo tempo para reflexões: o *feed* de notícias “anda” e empurra as publicações para o buraco negro (ROJO; BARBOSA, 2015).

Como efeito de ilustração, cito um caso narrado por uma colega professora e compartilhado via Instagram, em que, durante uma aula de Língua Portuguesa, ministrada numa sexta-feira, uma das alunas exclamou que havia esquecido de postar, nessa rede social, uma foto com legenda seguida da *hashtag* “#tbt”<sup>11</sup> e que “precisava agilizar isso imediatamente”. Na postagem da docente, ela questiona a “mercantilização das pessoas” na sociedade atual e afirma que temos obedecido a “paradigmas, muitas vezes, sem questionar e sem analisar a necessidade de algumas coisas”. No final da publicação, a colega lamenta: “Estão nos robotizando!”.

Isso é grave na medida em que esses alunos retratam uma parcela da sociedade que não reflete sobre o que lê, que não critica o conteúdo dos textos com os quais se depara no seu dia a dia. Não é à toa que temos visto tantos compartilhamentos de *fake news* nas redes sociais. Ao que parece, o que importa é a postagem em si, não seu conteúdo. Essa postagem, como um eco de postagens que lhe antecedem nas redes sociais, revela indivíduos que desejam ser aceitos por outros, os quais, por sua vez, também desejam ser aceitos por outros. Rojo e Barbosa (2015, p. 122), a respeito disso, asseveram que

A audiência é uma espécie de capital social – relacionado com a capacidade do sujeito de conseguir certa aderência de se movimentar bem no seu meio social – e a única

---

<sup>10</sup>Termo cunhado pelo filósofo francês Gilles Lipovetsky, para se referir às sociedades atuais. Segundo Lipovetsky, o conceito de pós-modernidade não daria conta do fenômeno que estamos vivendo. Para o filósofo, paradoxalmente, houve uma ruptura com os tempos modernos e, ao mesmo tempo, vivemos a exacerbação da modernidade, no nível mais avançado dela. (Cf. LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004).

<sup>11</sup>A sigla significa “*Throwback Thursday*” e pode ser traduzida como “quinta-feira do regresso”. O uso da *hashtag* (#tbt) nas redes sociais indica que, por meio de uma foto, o usuário lembrou-se de algum episódio ocorrido no passado que deixou saudades.

forma de acumulá-lo é agradar, ser audiência dos outros (...) (no fundo, usamos os mesmos recursos dos profissionais de *marketing*) (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 122).

Concordamos com as autoras quando afirmam que, nos textos escritos para serem lidos na tela, são utilizados “os mesmos recursos dos profissionais de *marketing*”. Não apenas devido à lógica “mercantilista”, como pontuou a colega professora no exemplo citado anteriormente, que visa atrair cada vez mais consumidores (de conteúdos superficiais), contabilizados por meio de curtidas; mas também no que tange ao uso de habilidades necessárias para produzir e ler textos multimodais. Conforme Ribeiro (2016), “em tempos de participação, de ‘web 2.0’ e de ‘faça você mesmo’, é interessante que [se] conheça as ferramentas e as técnicas de que [se] dispõe para compor mensagens e discursos na forma de textos multimodais” (RIBEIRO, 2016, p. 35).

Para isso, devemos levar em consideração um ensino de leitura em Língua Portuguesa que, conforme a BNCC (2017, p. 73), ofereça aos alunos condições de desenvolver habilidades que explorem “efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos”, como “identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam”.

Indiscutivelmente, a BNCC delinea um novo perfil de leitor, com outras habilidades de leitura, além daquelas que os Parâmetros Curriculares Nacionais traziam e que a própria Base retoma. Esse documento pontua ainda que

Uma parte considerável das crianças e jovens que estão na escola hoje vai exercer profissões que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades, um repertório de experiências e práticas e o domínio de ferramentas que a vivência dessa diversificação pode favorecer. O que pode parecer um gênero menor (no sentido de ser menos valorizado, relacionado a situações tidas como pouco sérias, que envolvem paródias, chistes, remixes ou condensações e narrativas paralelas), na verdade, pode favorecer o domínio de modos de significação nas diferentes linguagens, o que a análise ou produção de uma foto convencional, por exemplo, pode não propiciar (BRASIL, 2017, p. 69).

Em outras palavras, o atual contexto social demanda sujeitos multiletrados. O termo multiletramentos (ou multiliteracies), que aparece no quadro 7, no item referente à “reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a

diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana”, foi cunhado, conforme Cope e Kalantzis (2000, p. 3-8), levando em conta a multiplicidade de canais de comunicação e a grande diversidade cultural e linguística. De acordo com os autores, os multiletramentos envolvem modos de representação que variam de acordo com a cultura e o contexto, sendo mais amplos que apenas a língua. Ainda segundo Cope e e Kalantzis ((2000, p. 3-8), os novos meios de comunicação estão remodelando a maneira como usamos a linguagem, de modo que o significado tem se construído de maneira cada vez mais multimodal.

De acordo com Rojo e Barbosa (2015, p. 135),

As demandas sociais devem ser refletidas e refratadas criticamente nos/pelos currículos escolares. (...) para que a escola possa qualificar a participação dos alunos nas práticas da web, na perspectiva da responsabilização, deve propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulam em ambientes digitais: refletir sobre participações, avaliar a sustentação das opiniões, a pertinência e a adequação de comentários, a imagem que se passa, a confiabilidade das fontes (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 135).

Nesse contexto, compreendemos que é papel da escola formar alunos críticos, autônomos e multiletrados, “é assegurar que todos os estudantes se beneficiem da aprendizagem de modo que possam participar integralmente na vida pública, econômica e de suas comunidades” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 9). A leitura e a abordagem das práticas escolares, dessa forma, deve privilegiar as diferentes subjetividades que os alunos trazem para a sala de aula, de forma que seja considerado aquilo a que esses alunos têm acesso por meio da internet (como as imagens, os vídeos, os áudios). Com a incorporação do repertório de mundo dos alunos, as aulas se tornariam mais ricas, e esses alunos se dariam conta de que muitas das práticas de que fazem uso nas redes sociais, como quando fazem remixes, criam memes e gifs etc., podem ser consideradas importantes habilidades para construção de sentidos nos textos. Vejamos o que a BNCC nos diz a respeito dessas práticas:

Essa consideração dos novos e multiletramentos e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição (BRASIL, 2017, p. 70).

À escola caberia, então, no que respeita às aulas de leitura em Língua Portuguesa, incitar práticas de ensino que integrassem uma multiplicidade de modos de produção e de consumo de textos, “em que o textual está relacionado também com o visual, o sonoro, o espacial, o comportamental, entre outros. Isso é particularmente importante nos meios de comunicação de massa, na multimídia e na hipermídia eletrônica” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5). A respeito das propostas de ensino, Rojo e Moura (2012, p. 8) sugerem aos professores que elaborem trabalhos colaborativos, de maneira teoricamente embasada,

que eles tivessem experimentado em suas escolas com seus alunos ou que pudessem ser experimentadas por eles mesmos ou por outros colegas professores em outras ocasiões. Essas propostas de ensino deveriam visar aos letramentos múltiplos, ou aos multiletramentos, e deveriam abranger atividades de leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos em enfoque multicultural (ROJO; MOURA, 2012, p. 8).

Além de estimular práticas de ensino que envolvessem a teoria dos multiletramentos, caberia à escola também “potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica” (ROJO, 2009, p. 12).

Que desafio, não? Afinal, o cenário que se configura atualmente no âmbito das escolas brasileiras é outro. Sabemos que essa autonomia é muito pouco vivenciada nas escolas e que, apesar de o processo de formação de sujeitos sociais levar em consideração a formação de sujeitos críticos, o ensino de leitura, muitas vezes, ainda se dá pelo viés simplificado de exercícios de interpretação desvinculados à realidade desses alunos, que envolve produção e consumo de gêneros digitais, por meio dos quais experimentam novas formas de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. Em relação ao caminho pelo qual a escola deverá percorrer no que tange ao seu papel na formação do aluno-cidadão crítico, reproduzimos um trecho da BNCC:

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários (BRASIL, 2017, p. 69).

Apesar de defendermos uma prática docente que auxilie os alunos no processo de

formação de indivíduos multiletrados, compreendemos que esse processo, como qualquer outro, dá-se de forma gradual. Há muito ainda o que ser feito, tanto no que diz respeito à realização de pesquisas quanto à aplicação de estudos na sala de aula. Afinal, os estudos sobre multiletramentos são recentes. Assim, julgamos relevante, tendo em vista o contexto social atual, que os professores passem por formações contínuas a respeito do assunto, para que possam fazer uso dos inúmeros recursos digitais disponíveis para ensinar leitura em Língua Portuguesa.

Na próxima seção, trataremos de instrumentos de avaliação de *softwares* educativos voltados para ensino de LP, que se configuram como uma das possibilidades de recursos digitais desenvolvidos para auxiliar na prática docente.



### 3 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DE *SOFTWARES* EDUCATIVOS

Alice: “Você pode me ajudar?”

Gato: Sim, pois não.

Alice: Para onde vai essa estrada?

Gato: Para onde você que ir?

Alice: Eu não sei, estou perdida.

Gato: Para quem não sabe para onde vai, qualquer caminho serve.”

(L. Carroll, em Alice no País das Maravilhas)

Nesta seção, trazemos dois instrumentos avaliativos desenvolvidos para auxiliar professores a analisar a qualidade de *softwares* educativos<sup>12</sup>, um dos quais foi proposto especificamente para avaliação de SE voltados para o ensino de Língua Portuguesa e outro que, apesar de ter sido sugerido para avaliar *softwares* de tipo jogo com fins pedagógicos (sem levar em consideração uma disciplina específica), foi usado pela pesquisadora que o propôs, para analisar apenas SE elaborados para facilitar o ensino de português. Esta seção, que foi dividida em duas subseções, apresentamos e discutimos os instrumentos propostos por Silva (2012, p. 345) e Rodrigues (2014, p. 121).

#### 3.1 Instrumento de Silva

A pesquisa de Silva (2012), realizada no âmbito de seu doutorado, apresenta à comunidade acadêmica um instrumento de avaliação da qualidade de SE voltados para leitura e compreensão de textos em Língua Portuguesa e Francesa. O instrumento proposto pela autora foi dividido em três dimensões: a técnica, a pedagógica e a específica.

Em relação à dimensão técnica, a autora se apoia em Atayde (2003), que discute a importância de um *software* educativo apresentar elementos que facilitem seu uso e,

---

<sup>12</sup> Ainda que tenhamos escolhido dois instrumentos de avaliação de softwares educativos para tratar de forma mais aprofundada, julgamos importante citar outros instrumentos de avaliação de SE ou de objetos de aprendizagem (OAs)/recursos digitais (RDs)/objetos educacionais digitais (OEDs), que apresentam categorias próximas, como: LORI, por ser uma referência muito considerada no Brasil <<http://www.transplantedgoose.net/gradstudies/educ892/LORI1.5.pdf>>; o Instrumento para a Avaliação da Qualidade de Objetos de Aprendizagem – CCEAD/PUC-RIO <<http://web.ccead.puc-rio.br/condigital/portal/InstrAvaliacao.pdf>>; a Proposta de Diretrizes para Avaliação de Objetos de Aprendizagem Considerando Aspectos Pedagógicos e Técnicos <<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/18066/10653>>; e as Orientações para Seleção e Avaliação de Conteúdos e Recursos Digitais <<http://cieb.net.br/wp-content/uploads/2019/06/CIEB-Notas-T%C3%A9cnicas-5-Orienta%C3%A7%C3%B5es-para-Sele%C3%A7%C3%A3o-e-Avalia%C3%A7%C3%A3o-de-Conte%C3%BAdos-e-Recursos-Digitais-2019.pdf>>.

consequentemente, que possibilitem uma interação amigável entre o usuário - no caso, o aluno - e o SE. Nesse sentido, Silva (2012) destaca alguns fatores que, de acordo com Atayde (2003), deveriam ser considerados para melhorar a usabilidade de um *software* educativo. São eles: a) facilidade de aprendizado; b) eficiência; c) retenção no tempo; d) minimização de erros; e e) satisfação.

Ainda a respeito da dimensão técnica, Silva (2012) parte também de Oliveira, Costa e Moreira (2001) e Costa (2007), que, assim como Atayde (2003), assumem a importância de um *software* apresentar boa interface, visto que isso permitiria ao usuário realizar atividades sem precisar ter conhecimentos computacionais prévios; e de Zardini (2009), que lista alguns critérios para avaliação de SE, quais sejam: a) informação no programa; b) processo de desenvolvimento; c) interação do usuário; d) aspectos técnicos do *software* e dos materiais; e e) serviços de suporte.

Partindo desses autores, Silva (2012) elaborou um quadro com as categorias e os critérios de avaliação, bem como com os pesos específicos referentes a cada critério, que foram atribuídos de acordo com os aspectos do SE considerados menos e mais importantes pela autora. Na figura 3.1 a seguir, em que esse quadro elaborado por Silva (2012) é apresentado, podemos ver, no que toca à dimensão técnica, quatro categorias (1- documentação, compatibilidade e instalação; 2- navegabilidade e feedback; 3- refacção de atividade e interpretação de erro; e 4- elementos da interface), catorze critérios e pesos que variam numa escala de 1 a 3.

**Figura 1 – Categorias, critérios e pesos (dimensão técnica do SE)**

(continua)

Dimensão	Categorias	Pesos	Critérios Quanto aos itens observados, o SE:
	• Documentação, compatibilidade e instalação	2	1 Possui instruções claras e objetivas para sua utilização?
		3	2 É compatível com diferentes sistemas operacionais?
		2	3 Possui facilidade de instalação e desinstalação?
	• Navegabilidade e feedback	3	4 Possibilita acessar com facilidade todas as partes que o compõem?
		3	5 Fornece <i>feedback</i> imediato de todas as entradas de dados do estudante?
		3	6 Permite o estudante interromper, retomar e reiniciar uma tarefa a qualquer instante?
		1	7 Permite que o estudante anule a última ação realizada?

**Figura 1 – Categorias, critérios e pesos (dimensão técnica do SE)**

(conclusão)

<b>Técnica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refação de atividade e interpretação de erro</li> </ul>	3	8 Na ocorrência de erros na resolução dos exercícios propostos, orienta e oferece ao estudante a possibilidade de tentar refazê-los?
		3	9 Persistindo o erro durante uma tarefa, conduz o estudante, fornecendo-lhe explicações, para a correção?
		3	10 Fornece a solução após longa persistência do erro?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos da interface</li> </ul>	2	11 Possui ferramentas de interação como <i>links</i> , ícones e botões?
		3	12 Possui hipertextos, bem distribuídos, pertinentes ao contexto, favorecedores do interesse dos estudantes que estejam utilizando o SE?
		2	13 Possui imagens e animações pertinentes ao contexto, favorecedores do interesse do estudante que estejam utilizando o SE?
		2	14 Possui recursos de som e efeito sonoro em quantidade e qualidade adequadas à facilitação da aprendizagem do estudante?

Fonte: Silva (2012).

Já em relação à dimensão pedagógica, Silva (2012) parte dos critérios sugeridos por Atayde (2003), que dizem da possibilidade de um SE: a) apresentar informações de forma interativa; b) proporcionar maior interação multicultural (troca de experiências); c) agir com diversos níveis de inteligência adquirida; d) viabilizar diferentes níveis de interação entre crianças e entre crianças e docentes; e) utilizar maiores recursos motivacionais; f) realizar conexões com outros meios de aprendizagem.

Silva (2012) se apoia também em Guimarães e Dias (2006), que defendem uma aprendizagem focada no aprendiz, ou seja, que levem o aluno em consideração nos processos de ensino-aprendizagem; em Gomes (2007), que trata das concepções de ensino e de aprendizagem subjacentes ao SE e da importância de um software educativo apresentar informações, como a) objetivos; b) contexto de uso; c) público-alvo; e d) tempo de sua utilização; e, por fim, em Oliveira, Costa e Moreira (2001), que defendem que, quanto ao domínio pedagógico, um SE deve apresentar: a) fundamentação pedagógica, que permeie todo o seu desenvolvimento; b) finalidade didática, que leve o aprendiz a construir conhecimentos do currículo escolar; c) possibilidade de interação entre o usuário e o programa, que deve ser mediada pelo professor; d) atualização quanto ao estado da arte, além de critérios que digam da motivação e da responsividade (que fazem alusão, neste caso, aos aspectos lúdicos e aos feedbacks do SE).

Na próxima figura, podemos ver, em relação à dimensão pedagógica, três categorias (1- fundamentos e objetivos pedagógicos; 2- conteúdo pedagógico; e 3- recursos motivacionais

e responsivos), catorze critérios e pesos, variando numa escala de 1 a 3.

**Figura 2 – Categorias, critérios e pesos (dimensão pedagógica do SE)**

Dimensão	Categorias	Pesos	Crítérios Com relação aos pontos observados, o SE:
Pedagógica	• Fundamentos e objetivos pedagógicos	2	15 Possui Guia de Apoio Pedagógico ao professor que o orientará na exploração do conteúdo abordado?
		3	16 Explicita os fundamentos pedagógicos que o embasa?
		3	17 Identifica os objetivos pedagógicos presentes no mesmo?
	• Conteúdo pedagógico	3	18 Contempla conteúdos e abordagens dos conteúdos coerentes à proposta pedagógica a que se propôs?
		3	19 Apresenta conteúdo didático atualizado em relação às teorias da área?
		3	20 Apresenta conteúdo adequado ao público alvo, com amplitude e profundidade adequadas ao estudante?
		2	21 Possui diferentes graus de complexidade de conteúdo nas atividades?
		2	22 Dá ênfase a uma disciplina específica?
		2	23 Apresenta uma abordagem interdisciplinar?
		3	24 Possui recursos motivacionais para despertar e manter a atenção do estudante ao longo da interação?
	• Recursos motivacionais e responsivos	2	25 Emite <i>feedback</i> encorajador e isento de carga negativa mediante respostas inadequadas?
		3	26 Favorece a interpretação do estudante sobre seus erros e acertos e o ajuda a ver suas respostas sob diferentes ângulos, levando-o à reflexão?
		3	27 Permite o registro de desempenho do estudante?
		1	28 Favorece o trabalho em grupo, mas também pode ser utilizado individualmente?

Fonte: Silva (2012).

No que tange aos aspectos específicos, Silva (2012) se apoia em Tavares (2009), que discute a leitura no ambiente digital, a qual demandaria as seguintes habilidades, consideradas essenciais por essa autora: a) construir significado a partir de diferentes fontes de informação, através da integração de gráficos, imagens e sons; b) adquirir, selecionar, avaliar e usar informações das mais diversas fontes, inclusive tendo em vista variedades sociais e culturais; c) identificar e solucionar problemas, trabalhando em grupo; e d) comunicar-se e comunicar, rapidamente, suas decisões e descobertas (TAVARES, 2009, p 144).

Silva (2012) parte também de Bakhtin (2003) e Bakhtin e Volochínov (2002), que trata(m) de gêneros discursivos, polifonia, dialogismo, enunciação, entre outros conceitos; de Giasson (2011), que aborda os processos de compreensão leitora; Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2002), Antunes (2003) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), sobre o ensino de língua materna a partir de gêneros textuais/discursivos.

Na figura 3.3 a seguir, podemos ver, no que respeita à dimensão referente à leitura

e à compreensão textual, que Silva (2012) propôs cinco categorias de análise (1- leitura e compreensão; 2- reconhecimento de elementos discursivos; 3- identificação de elementos textuais; 4- elementos de uso circunstanciais e de efeitos de sentido; e 5- relações entre partes do texto), 22 critérios e pesos, os quais variam entre 1 e 3.

**Figura 3 – Categorias, critérios e pesos (dimensão específica do SE)**

Dimensão	Categorias	Pesos	Crítérios As atividades do SE:
Leitura e compreensão	• Leitura e compreensão	3	29 Apresentam texto(s) verbal (is) a ser (em) lidos e responder a questões?
		2	30 Permitem identificar sentidos ou informações em textos não verbais?
		3	31 Despertam a reflexão crítica da leitura?
		1	32 Estimulam a busca de outras leituras sobre a mesma temática?
	• Reconhecimento de elementos discursivos	3	33 Possibilitam o reconhecimento de característica do gênero textual?
		3	34 Propõem o reconhecimento de finalidades pretendidas para o texto?
		3	35 Proporcionam a identificação de elementos indicadores das condições do locutor e da recepção do texto?
		2	36 Proporcionam a identificação de referências ou remissões a outros textos ou a outros autores?
		2	37 Solicitam a identificação de elementos que indiquem a posição do autor frente aos textos ou autores referidos?
		3	38 Possibilitam o reconhecimento de característica do tipo textual?
	• Identificação de elementos textuais	3	39 Propõem a identificação do tema central do texto?
		3	40 Distinguem informações principais e secundárias?
		2	41 Permitem localizar informações explícitas no texto?
		3	42 Proporcionam depreender informação implícita no texto?
		3	43 Solicitam o reconhecimento de efeitos de sentido do uso de marcas típicas da oralidade?
	• Elementos de uso circunstanciais e de efeitos de sentido	3	44 Propõem a avaliação da adequação de determinados usos dialetais e de registro às condições da situação de interação?
		3	45 Possibilitam o reconhecimento de elementos responsáveis pelos efeitos de humor e ironia no texto?
		2	46 Propõem a identificação do sentido de palavras ou expressões no texto?
		2	47 Proporcionam o reconhecimento dos efeitos de sentido de palavras ou expressões?
	• Relações entre partes do texto	3	48 Estabelecem relações entre partes de um texto, identificando repetições, substituições ou associações que contribuem para sua coesão e coerência?
		3	49 Permitem o reconhecimento, entre partes de textos, as relações textuais indicadas por meio de expressões conectivas?
		3	50 Trabalham as reflexões linguísticas contextualizadas?

Fonte: Silva (2012).

Tendo apresentado as categorias e os critérios de análise de SE de Silva (2012), mostramos agora um recorte do instrumento de avaliação proposto pela autora, no qual

podemos ver os níveis (de 0 a 4, incluindo “não se aplica”) que devem ser multiplicados pelo peso (de 1 a 3) de cada critério.

**Figura 4 – Recorte do instrumento de avaliação de SE de Silva (2012)**

Identificação							
Nome do software:							
Registro:			Autor:				
Idioma:		Duração:					
Forma de armazenamento/acesso: ( ) CD-ROM ( ) Ambiente Web							
Resumo:							
Dimensão Técnica							
O software:						Peso	
Documentação, compatibilidade e instalação							
01	Possui instruções claras e objetivas para sua utilização?						
Comentário:							

Fonte: Silva (2012).

Os números destacados no retângulo vermelho correspondem aos níveis de ocorrência dos critérios. Assim, 0 implica em nenhuma ocorrência no SE avaliado; 1 diz de baixa ocorrência (1% - 25%); 2 significa que o SE apresentou um nível regular de ocorrências (26% - 50%); 3 indica que houve um nível maior de ocorrências em relação ao anterior (51% - 75%); 4 sugere elevado nível de ocorrências no SE (76% - 100%); e NAp, como a sigla sugere, quando o critério não se aplica.

O valor resultante da multiplicação dos níveis atribuídos (pelo professor) pelos pesos (sugeridos por Silva) deverá ser inserido na fórmula que segue, para que se possa, posteriormente, chegar a um conceito (fraco, regular, bom ou ótimo) para o *software* educativo. A fórmula sobre a qual falamos para se obter o conceito do SE (CSE) é esta:

$$CSE = \frac{(Nível\ atribuído \times Peso) \times 100\%}{Valor\ Máximo\ da\ Dimensão - (Soma\ dos\ pesos \times o\ maior\ nível\ do\ critério\ que\ não\ se\ aplica)}$$

Sobre o valor máximo de cada dimensão, que equivale à soma dos valores referentes à multiplicação entre o peso de todos os critérios e o número do maior nível (4), temos os seguintes valores: a) dimensão técnica = 140; b) dimensão pedagógica = 140; e c) dimensão específica = 232.

No caso de existirem critérios que não se aplicam ao *software* educativo avaliado, o professor deverá somar os valores referentes à multiplicação do peso do critério que não se aplica pelo número de maior nível (4).

Após calcular os valores referentes a cada domínio, o docente deveria inseri-los na tabela de conceitos, que podemos ver na figura 5 a seguir.

**Figura 5 – Conceitos das dimensões do SE**

Conceitos Dimensões	Fraco	Regular	Bom	Ótimo
	1% - 25%	26% - 50%	51% - 75%	76% - 100%
Técnica				
Pedagógica				
Específica				

Fonte: Silva (2012).

Os conceitos, como vimos, foram atribuídos por dimensão. Assim, caberá ao professor conceituar, de modo geral, o *software* educativo com o qual pretende trabalhar em sala.

Sobre o instrumento de Silva (2012), podemos afirmar que traz uma grande contribuição à área de Educação, de Tecnologia e de Linguística Aplicada, pois a autora não só desenvolve um modelo de avaliação de SE que apresenta critérios referentes a aspectos técnicos e pedagógicos, mas se preocupa também em propor critérios avaliativos específicos.

É importante ressaltar que o instrumento de avaliação de *softwares* educativos apresentado nesta subseção foi o primeiro a ser proposto para auxiliar docentes no processo de seleção de SE de Língua Portuguesa (e francesa) com ênfase nos aspectos linguísticos e discursivos que envolvem habilidades de leitura e compreensão de textos. Até hoje<sup>13</sup>, ainda não se conhece qualquer outro modelo de avaliação de SE desenvolvido para analisar um eixo específico de LP. Além do caráter de pioneirismo da pesquisa de Silva (2012), outro ponto que merece destaque no trabalho desenvolvido pela autora é a base teórica em que se apoiou para construir seu instrumento avaliativo, principalmente em relação à dimensão específica desse material.

Frisamos também que Silva (2012) assume a concepção bakhtiniana de língua (como prática social), que é a perspectiva mais bem aceita atualmente na literatura no que respeita aos estudos sobre língua e linguagem. Outrossim, autora considerou trabalhos de

<sup>13</sup> Pesquisa realizada dia 30 de junho de 2017 em bancos de dissertações e teses da Capes e em repositórios de diversas universidades brasileiras e portuguesas (já que nos interessam, neste caso, apenas os instrumentos de avaliação de SE de LP).

teóricos que, a respeito do modo como ocorrem os processos de compreensão de textos, discutem o sentido não como algo inerente ao texto, mas construído a partir do próprio texto, do contexto em que ele está inserido, dos interlocutores e de aspectos cognitivos relacionados ao leitor.

Sobre a forma como foram propostas as questões do instrumento, a autora partiu da classificação de Pearson e Johnson (1978), tendo em vista que, de acordo com Silva (2012, p. 220), os tipos de questão sugeridos por esses autores são

um importante meio de levar os alunos a uma reflexão textual e discursiva que possibilite o desenvolvimento de um leitor capaz de construir o sentido do texto, contemplando não somente as informações explícitas, mas se utilizando destas para inferir outras, utilizando-se também dos conhecimentos anteriores (SILVA, 2012, p. 220).

O instrumento de Silva (2012), então, contempla os seguintes tipos de questão: a) Textual explícita: quando a questão e a resposta resultam do texto e que a relação entre ambas está claramente indicada por índices do próprio texto; b) Textual implícita: quando a questão resulta do texto e a resposta pode ser encontrada a partir de índice do texto, exigindo algum tipo de inferência pelo leitor e a partir dos esquemas do leitor, utilizando-se de seus próprios conhecimentos para responder à questão; e c) Extratexto: quando nem a pergunta nem a resposta têm ligação com o texto (SILVA, 2012, p. 220).

Após uma leitura cuidadosa do trabalho de Silva (2012), podemos afirmar que a autora se apoia em teorias que consideram que o ensino de leitura e de compreensão textual devem partir dos gêneros, compreendidos como “estratégia de ensino e material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

Por outro lado, entendemos que existem alguns pontos que merecem ser discutidos. São eles: a) a extensão do instrumento de avaliação; b) a relevância dos critérios sugeridos e a linguagem empregada nesses critérios; c) os parâmetros usados pela pesquisadora para atribuir pesos aos critérios e a necessidade dos pesos; d) o cálculo para definição do conceito; e e) o conceito geral do *software* educativo.

Levando em consideração que o instrumento de avaliação de Silva (2012) é composto por catorze critérios destinados a avaliar a dimensão técnica do *software* educativo, outros catorze para avaliar a parte que diz respeito ao aspecto pedagógico do SE e mais 22 critérios de avaliação destinados aos fatores que envolvem leitura e compreensão das atividades apresentadas no *software*, totalizando assim, cinquenta critérios; acreditamos que o modelo



avaliativo proposto pela autora pode ser considerado extenso.

Tendo em vista que a maioria dos professores têm muitas demandas diárias e que, mesmo considerando os dias de planejamento e as janelas entre aulas, quase não lhes sobra tempo para avaliar, a partir de instrumentos de avaliação, como o desenvolvido por Silva (2012), os *softwares* educativos que pretendem usar com suas turmas; se esses docentes se depararem com modelos avaliativos extensos, é possível que optem por não usá-los e julguem que as avaliações realizadas com base em seus próprios critérios sejam tão eficientes quanto as que poderiam ser efetuadas com instrumentos de avaliação.

Acreditamos que instrumentos longos, ainda que abranjam mais critérios e que, por isso, possam ser considerados mais completos, sejam mais cansativos. Além disso, pensamos também que não é a extensão de um instrumento que garantirá sua eficácia quanto à avaliação da qualidade de SE, bem como entendemos que instrumentos avaliativos mais enxutos, embora apresentem menos critérios de avaliação, podem ser eficientes e cumprir adequadamente o papel a que se destinam.

No que tange à relevância dos critérios sugeridos por Silva (2012), bem como à linguagem empregada ao sugeri-los, podemos fazer os seguintes questionamentos:

d) Sobre a dimensão técnica:

- Será que termos como “sistemas operacionais” (critério 2) e “entradas de dados” (critério 5) são facilmente percebidos pelo professor de Língua Portuguesa do Ensino Básico? Não seria o caso de inserir uma nota explicativa?;
- O critério 13 (“Possui imagens e animações pertinentes ao contexto, favorecedores do interesse dos estudantes que estejam utilizando o SE?”) não denota uma concepção restrita sobre a presença da imagem no texto – despertar interesse e ser pertinente ao contexto? Sua pertinência para a construção dos sentidos e sua articulação com o verbal parecem não ser levadas em conta;
- Não seria interessante considerar a acessibilidade como um fator relevante, já que SE também deveriam ser desenvolvidos para alunos com deficiências (cegos ou com baixa visão e surdos ou com graus variados de perda auditiva, por exemplo)?

e) Sobre a dimensão pedagógica:

- No critério 20, a que diria respeito “amplitude e profundidade” (“Apresenta conteúdo didático atualizado, com amplitude e profundidade adequadas ao estudante?”) em relação a um trabalho com leitura?;
- O critério 19 (“Apresenta conteúdo didático atualizado em relação às teorias da área?”) não pode causar confusão a um professor que esteja, há muito tempo, afastado da comunidade acadêmica e que, por esse motivo, não seja capaz de reconhecer teorias linguísticas subjacentes ao SE? Esses critérios não deveriam ser reformulados?;
- O critério 24 (“Possui recursos motivacionais para despertar e manter a atenção do estudante ao longo da interação?”) não repete o critério 13 (“Possui imagens e animações pertinentes ao contexto, favorecedores do interesse dos estudantes que estejam utilizando o SE?”)?

f) Sobre a dimensão específica:

- O critério 29 (“Apresentam texto(s) verbal(is) a ser(em) lidos e responder a questões?”) não estaria mal formulado?;
- Será que um professor da Educação Básica conseguiria compreender o critério 35 (“Proporcionam a identificação de elementos indicadores das condições do locutor e da recepção do texto?”) e o 50 (“Trabalham as reflexões linguísticas contextualizadas?”)?

Já a respeito dos pesos atribuídos pela pesquisadora, não ficaram claros os parâmetros de que ela partiu para conferir maior ou menor peso aos critérios. Além disso, julgamos que, em função da granularidade dos *softwares* educativos, não seria desejável que contemplassem todos os critérios. Assim, acreditamos que eles não deveriam pesar no resultado final da avaliação, mas tão somente orientar o olhar de quem vai escolher esses *softwares*. Ainda com relação aos pesos, não compreendemos a razão de o critério 30 (“Permitem identificar sentidos ou informações em textos não verbais?”), que diz de conceitos, como multimodalidade e multiletramentos, e de o critério 32 (“Estimulam a busca de outras leituras sobre a mesma temática?”), que abrange os conceitos de intertextualidade e de hipertextualidade, os quais são tidos como conceitos muito importantes, principalmente, por configurarem aspectos específicos de um instrumento de avaliação de *software* educativo de leitura em Língua Portuguesa, não receberem peso máximo.

Outro ponto que merece atenção diz respeito ao cálculo para definição do conceito.

Como vimos anteriormente, a autora desenvolveu uma fórmula para que o professor pudesse calcular a pontuação de cada dimensão e, a partir disso, atribuir-lhe um conceito. No entanto, apesar de a fórmula levar a uma conta relativamente simples, a necessidade de o professor aplicá-la três vezes, já que há três dimensões para avaliar, e logo após ter analisado a qualidade de um *software* educativo a partir de 50 critérios de avaliação, pode ser considerada como um exercício enfadonho, pouco compensatório.

Para finalizar, sobre “o conceito final” (cujos níveis elencados pela pesquisadora são fraco, regular, bom e ótimo), pensamos que exista um problema que deve ser revisto. Imaginemos que estamos diante de um SE e que o analisaremos no tocante à dimensão específica, que tem 15 critérios com peso 3, 6 com peso 2 e 1 critério com peso 1. Pensemos agora que esse *software* educativo não apresenta características referentes aos 15 critérios de maior peso, sendo, por isso, pontuado, no momento da avaliação, no descritor “não se aplica”, ou seja, o *software* não traz, em suas atividades, pontos considerados de maior importância pela pesquisadora. Por outro lado, consideremos que o SE em questão recebeu, nos demais critérios, uma pontuação referente ao valor da soma das multiplicações entre os pesos (1 e 2) dos demais critérios e o nível 2 (que indicaria que o *software*, no ponto de vista do professor, teve um nível regular nos 7 critérios aplicáveis de um total de 22). Vejamos, a seguir, o conceito que o SE (CSE) receberia a partir da fórmula desenvolvida por Silva (2012):

$$CSE = \frac{\{(2 \times 2) \times 6\} + \{(3 \times 1) \times 1\}}{232 - (3 \times 4 \times 15)} \times 100\% = \frac{(24 + 3) \times 100\%}{232 - 180} = \frac{2700\%}{52} = 51,92\%$$

Por meio desse cálculo, somos levados a conceituar como bom (conceito referente à porcentagem obtida) um *software* educativo que, de que 22 critérios, somente 7 são aplicáveis, e dos quais nenhum foi considerado como sendo de maior relevância pela pesquisadora. Se isso também ocorresse com as outras duas dimensões, poderíamos avaliar como bom um SE que talvez merecesse um conceito inferior.

Passemos agora à apresentação e à análise do próximo instrumento.

### 3.2 Instrumento de Rodrigues

Além do trabalho de Silva (2012), merece destaque também a pesquisa de Rodrigues (2014), em que a autora desenvolveu um instrumento para auxiliar professores do

ensino fundamental I no que diz respeito à avaliação de um tipo específico de *software* educativo, os jogos eletrônicos com finalidade pedagógica. Esse instrumento de avaliação consiste em um questionário formado por 48 itens, os quais estão agrupados em três dimensões: (a) aspectos técnicos, (b) aspectos pedagógicos e (c) opinião dos alunos, a qual deveria ser coletada após o contato dos discentes com o jogo.

Para construir seu modelo avaliativo, Rodrigues (2014) partiu de alguns instrumentos de avaliação disponíveis, entre os quais cita Savi (2010) e Gladcheff, Zuffi e Silva (2001), bem como os autores de que partem esses pesquisadores. A pesquisadora, considerando, então, os critérios de avaliação de Savi (2010) e Gladcheff, Zuffi e Silva (2001), faz algumas adaptações e sugere, como relevantes para a análise de jogos educativos em formato digital, os seguintes pontos, os quais estarão abrangidos nos critérios de avaliação referentes às dimensões técnica e pedagógica do seu instrumento: a) motivação; b) atenção/foco/envolvimento/concentração; c) gerador de dificuldades/desafio; d) público/faixa etária/série/nível de escolaridade; e) idioma/enunciado/estrutura textual/vocabulário; f) conteúdos/reforço/ensino; g) desenvolvimento de habilidades/comportamento/memorização; h) interação; i) objetivo educativo/proposta pedagógica; j) *feedback*/pontuação; k) recursos midiáticos/interface; l) instruções/regras/ajuda; m) ferramentas/manuseio/recursos de uso; n) diversão/liberdade; o) criatividade/imaginação; p) interdisciplinaridade; q) exercícios/múltiplas resoluções; r) tempo de resposta/espço; s) contextualização/experiência; e t) identificação/repetição do jogo/satisfação/confiança.

Quanto à dimensão opinião dos alunos, Rodrigues (2014) julgou importante inserir critérios de avaliação voltados para quem usará os jogos digitais com finalidade pedagógica. Dessa forma, a pesquisadora listou critérios desenvolvidos com a intenção de descobrir se, de acordo com os discentes: o jogo usado propicia melhor entendimento do assunto que o professor ensinou em sala de aula<sup>14</sup>; o tempo de duração da(s) atividade(s) é suficiente; a tarefa realizada é considerada cansativa ou proveitosa; o conteúdo do jogo pode ajudá-los a lembrar da matéria estudada quando o professor fizer menção ao assunto, na sala, em aulas ministradas após o uso do recurso digital; as imagens, os sons, as cores e as animações que apareceram na tela do computador agradam os alunos; e o(s) desafio(s) apresentados na(s) atividade(s) são

---

<sup>14</sup> Frisamos que os critérios sugeridos aqui foram propostos por Rodrigues (2014) e que compreendemos o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação na escola como sendo complementar nos processos de ensino e de aprendizagem. Desse modo, não deveria existir uma relação de oposição ou de competição entre o ensino mediado pelas TDIC e o ensino que se dá sem o apoio dessas tecnologias.

motivadores.

O instrumento de avaliação de Rodrigues (2014) apresenta 13 itens no aspecto técnico, 25 itens no pedagógico e 10 itens na dimensão opinião dos alunos. Vejamos, na figura 6 a seguir, como a pesquisadora propôs os critérios referentes à avaliação da parte técnica de jogos eletrônicos com fins pedagógicos.

**Figura 6 – Aspectos técnicos do instrumento de Rodrigues**

ASPECTOS TÉCNICOS
T1 - O manual de instruções e regras trazem informações de forma simples, objetiva e compreensível.
T2 - As instruções, as regras e a interface do jogo estão em português e em consonância com as normas desta língua.
T3 - O jogo é compatível com qualquer sistema operacional, pois não apresentou informações sobre tais restrições.
T4 - As funções e ferramentas para execução do jogo são realmente suficientes para realização das tarefas.
T5 - O site do jogo oferece sessão de ajuda para eventuais dúvidas que não estejam inclusas no manual de instruções
T6 - São apresentadas sessões para sugestões ou reclamações.
T7 - O jogo apresenta sucesso de execução, como por exemplo: rápido carregamento e download, não apresenta travamento, entre outros.
T8 - É possível ao aluno “pausar”, “parar” ou “voltar” uma vez iniciada a partida.
T9 - Apresenta uma faixa etária ou nível de escolaridade (série) específica para uso do jogo.
T10 - Existe no jogo equilíbrio entre os recursos de som, animação, cores, quantidade de informações e outras mídias.
T11 - Ao ler as regras do jogo o aluno consegue compreender o que está sendo proposto sem uma intervenção significativa do professor.
T12 - A quantidade de informações apresentadas na tela está adequada a uma faixa etária ou série específica.
T13 - A interface com suas atividades propostas chamam atenção das crianças permitindo que as mesmas focalizem e concentrem-se no jogo.

Fonte: Rodrigues (2014, p. xx).

A partir da leitura dos critérios de natureza técnica propostos por Rodrigues (2014), podemos inferir que a autora os enquadra nos seguintes pontos: instruções, regras e ajuda (T1, T2, T5, T6 e T11); idioma, enunciado, estrutura textual e vocabulário (T1, T2 e T11); ferramentas, manuseio, recursos de uso (T3, T4, T7 e T8); tempo de resposta e espaço (T7); público, faixa etária, série e nível de escolaridade (T9 e T12); recursos midiáticos ou de interface (T10, T12 e T13); atenção, foco, envolvimento e concentração (T13); e motivação (T13).

A respeito do ponto instruções, regras e ajuda, Rodrigues (2014) ressalta que as normas dos jogos eletrônicos com fins pedagógicos devem apresentar textos com “coerência e

coesão, para que o aluno compreenda as instruções do game e possa jogá-lo satisfatoriamente” (RODRIGUES, 2014, p. 53). A autora ainda salienta que a) sobre as instruções, os comandos e os movimentos referentes aos jogos, além de outras informações de que os estudantes podem precisar saber para manipular ferramentas educacionais digitais dessa natureza, devem estar presentes; b) sobre as regras, que, segundo Rodrigues (2014, p. 53), “devem ser apresentadas de forma clara e objetiva (...), o vocabulário utilizado necessita de palavras que condigam com faixa etária ou nível de escolaridade (série) dos alunos”; e c) sobre os recursos de ajuda, sugestões ou reclamações, a autora sugere “observar” se esses recursos são apresentados no jogo educativo, pois, caso seja “identificado algum erro durante a avaliação ou execução [nos jogos eletrônicos com finalidade pedagógica], faz-se necessário informar aos fabricantes ou responsáveis para que [erros] sejam corrigidos” (RODRIGUES, 2014, p. 54).

Quanto ao ponto idioma, enunciado, estrutura verbal e vocabulário, Rodrigues (2014) chama atenção para a adequação dos textos que compõem os jogos ao seu público-alvo. A autora ressalta que o a) “idioma [deve ser] compatível com o de seus usuários, para que os mesmos (sic) tentem por si mesmos compreender as regras e instruções oferecidas e, assim, comecem a desenvolver habilidades de interpretação” (RODRIGUES, 2014, p. 48). A autora também julga importante tratar de questões referentes ao enunciado e à estrutura verbal dos textos veiculados nos jogos eletrônicos com fins pedagógicos. Os aspectos para os quais Rodrigues (2014) chama atenção diz, outra vez, da coesão e da coerência dos textos, pois, segundo a autora, se um enunciado não estiver de acordo com as normas da língua, isso pode atrapalhar “todo o processo de aprendizagem na tentativa de tornar os alunos independentes em suas interpretações, uma vez que estará recorrendo ao professor constantemente para entender o que é pedido ou explicado” (RODRIGUES, 2014, p. 49). Ainda conforme Rodrigues (2014), “a única exceção para esse ponto da avaliação refere-se aos jogos eletrônicos educativos que têm como finalidade os estudos de variação linguística, pois, nestes casos, não se considera como foco a norma padrão da língua” (RODRIGUES, 2014, p. 49). Já em relação ao vocabulário presente nos jogos educativos, a única observação feita pela autora é que “deve ser claro e de acordo com a faixa etária ou nível de escolaridade (série) a que se destina o game” (RODRIGUES, 2014, p. 49).

Sobre o ponto ferramentas, manuseio e recursos de uso, Rodrigues (2014) afirma que, em relação a jogos eletrônicos com finalidade pedagógica, o usuário desses jogos deve observar se: a) “ferramentas disponíveis para realização das atividades existem e se funcionam como na proposta do jogo” (RODRIGUES, 2014, p. 54); há b) “falhas, travamentos e demais

situações de cunho computacional ou da informática propriamente dita” (RODRIGUES, 2014, p. 54); e c) recursos de uso, que diriam de “atributos” capazes de facilitar o uso de jogos e, por consequência, de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

No que tange ao tempo de resposta e o espaço (de tempo da partida), Rodrigues (2014) afirma que “deve ser suficiente, nem longo nem curto demais, para que o aluno não canse ou não desmotive” (RODRIGUES, 2014, p. 56). Ainda de acordo com a autora, é importante perceber se “a marcação do tempo constrange ou atrapalha o raciocínio do usuário, seja pela repetitiva apresentação dos minutos faltantes, seja pela ênfase que se dá ao relógio na partida” (RODRIGUES, 2014, p. 57). A autora afirma ainda que, tendo em vista que o tempo é uma das características de jogos eletrônicos (com ou sem fins pedagógicos), é preciso “saber se o espaço de tempo oferecido para cada partida oferece condições aos jogadores de desenvolverem habilidades e conhecimentos, e, com isso, atingir os objetivos do *game*” (RODRIGUES, 2014, p. 57).

Quanto ao ponto público, faixa etária, série e nível de escolaridade, Rodrigues (2014) aponta a importância de jogos eletrônicos com finalidade pedagógica apresentarem informações referentes ao público a que se destina, como a faixa etária ou nível de escolaridade (série/ano). Conforme a autora, se essas informações não estiverem presentes no jogo (ou no manual/guia que o acompanha, por exemplo), “corre-se o risco de torná-lo desestimulador por ser difícil ou fácil demais” (RODRIGUES, 2014, p. 48). Além disso, a autora considera que essas informações são relevantes também para auxiliar os professores a escolher o jogo eletrônico com fins pedagógicos com os quais desejam trabalhar.

Em relação ao ponto recursos midiáticos ou de interface, Rodrigues (2014, p. 53) afirma que “som, imagem e colorido (sic), por exemplo, devem ser observados para que estejam em equilíbrio entre si”, para que o excesso de informações não incomode nem atrapalhe o usuário do jogo enquanto estiver manipulando essa ferramenta pedagógica. A autora acrescenta ainda que um jogo eletrônico (com ou sem fins pedagógicos) “deve apresentar-se com recursos midiáticos que chamem a atenção das crianças, por seu colorido, sonoridade e movimentação, sem exageros ou excesso de informações” (RODRIGUES, 2014, p. 53). Quanto à interface, Rodrigues (2014) cita Moraes e Silva (2009, p. 6), que consideram que o gráfico do jogo deve “ser bem desenhado, modelado e harmônico, (...) [pois] os cenários onde os personagens irão interagir possuem grande relevância à história e ao contexto em que o jogo se realiza.”

Sobre atenção, foco, envolvimento e concentração, Rodrigues (2014) afirma que os “jogos devem proporcionar aos seus usuários elementos que os façam concentrar-se no que

estão experimentando, manter sua atenção para a partida e para aquilo que está sendo realizado” (RODRIGUES, 2014, p. 47). A autora também ressalta a importância de o aluno estar envolvido em uma atividade para que ele consiga realizá-la com mais foco. Esse envolvimento, por sua vez, levaria esse estudante a um estado de grande concentração, que o auxiliaria a vencer os desafios lançados pelo jogo e a desenvolver novas habilidades, requeridas a cada nova fase, por exemplo.

Já a respeito da motivação, Rodrigues (2014) considera este ponto como sendo um dos mais importantes no que concerne aos elementos principais a serem avaliados em jogos eletrônicos (com ou sem fins pedagógicos), uma vez que, segundo a autora, sem motivação os objetivos educacionais não seriam alcançados. Além disso, Rodrigues (2014) julga que avaliar a motivação é muito importante também porque influencia na avaliação de outros elementos, como concentração, envolvimento e criatividade, indispensáveis, segundo a autora, quando se trata de análise de qualidade de jogos eletrônicos com finalidade pedagógica. De acordo com a autora, quando os alunos se sentem motivados durante a realização de atividades por meio de jogos, eles desenvolvem habilidades e constroem conhecimentos mais facilmente.

Passemos agora para a apresentação dos aspectos pedagógicos sugeridos por Rodrigues (2014).

A partir da leitura dos critérios de natureza pedagógica propostos por Rodrigues (2014), podemos inferir que a autora os enquadrou nos seguintes pontos: objetivo educativo e proposta pedagógica (P1, P2); contextualização e experiência (P3); diversão e liberdade (P3; P15); público, faixa etária, série e nível de escolaridade (P3, P24); identificação, repetição do jogo, satisfação e confiança (P4); exercícios e múltiplas resoluções (P5); conteúdos, reforço e ensino (P6, P9, P23 e P25); interdisciplinaridade (P7); interação (P8, P12); motivação (P9, P10); gerador de dificuldades e desafios (P10, P13); criatividade e imaginação (P11; P14); *feedback* e pontuação (P16, P17, P18, P19 e P20); idioma, enunciado, estrutura textual e vocabulário (P21); desenvolvimento de habilidades, comportamento e memorização (P14 e P22); e tempo de resposta e espaço (P24).



**Figura 7 – Aspectos pedagógicos do instrumento de Rodrigues**

ASPECTOS PEDAGÓGICOS
P1 - Apresenta Objetivos Específicos ou Proposta Educacional.
P2 - O jogo trabalha aspectos necessários para atender o objetivo proposto
P3 - As atividades são abordadas de forma lúdica dentro da faixa etária ou nível de escolaridade (série) dos alunos.
P4 - No jogo são apresentadas situações que remetem a vida cotidiana ou contexto real, semelhante a realidade dos alunos, sem fantasias.
P5 - As etapas ou situações-problema apresentam mais de uma possibilidade de solução.
P6 - O jogo aborda temas transversais.
P7 - No jogo é possível trabalhar a interdisciplinaridade.
P8 - Há possibilidade de interação entre os alunos, como: troca de experiência ou trabalho cooperativo.
P9 - Desperta o interesse do aluno pelo conteúdo trabalhado, de forma inteligente e envolvente.
P10 - É desafiador, pois motiva o aluno a resolver as situações propostas.
P11 - Estimula a fantasia e a criatividade dos participantes durante as atividades.
P12 - O jogo oportuniza a interação com o aluno, permitindo ao mesmo explorar seus conhecimentos.
P13 - As atividades são desenvolvidas de forma a aumentar gradativamente as dificuldades e desafios propostos.
P14 - Possibilita ao aluno desenvolver estratégias de ação que permite a solução das situações-problemas com facilidade.
P15 - Ao jogar o aluno nem percebe que está estudando.
P16 - Quando o aluno erra o feedback do jogo é agradável, não constrangedor.
P17 - O jogo apresenta de modo adequado, um reforçador positivo para as respostas corretas.
P18 - No caso de erros de resposta, o feedback permite ao aluno tentar novamente para corrigi-lo, sem intervenção do professor.
P19 - Oferece feedback do progresso do aluno durante o uso do jogo, como pontuação ou qualidades, por exemplo.
P20 - Oferece um resumo de desempenho global no final do jogo.
P21 - Durante os exercícios propostos, o enunciado é apresentado de forma clara permitindo ao aluno entender o que está sendo pedido.
P22 - O jogo valoriza o desenvolvimento pessoal do aluno ou do grupo.
P23 - O jogo possibilita a prática dos conteúdos abordados pelo professor em sala de aula.
P24 - O espaço de tempo destinado às etapas do jogo é suficiente para a faixa etária ou série das crianças, sem ser longo ou curto demais.
P25 - As atividades propostas durante o jogo são fidedignas aos conteúdos curriculares.

Fonte: Rodrigues (2014).

De acordo com os critérios apresentados nas duas figuras anteriores, referentes aos aspectos técnicos e aos pedagógicos, percebemos que existem pontos em comum. Em outras palavras, Rodrigues (2014), tanto na dimensão técnica quanto na pedagógica, sugeriu critérios de avaliação que levam em consideração: a) idioma, enunciado, estrutura textual e vocabulário (T2 e T11/P21); b) tempo de resposta e espaço (T7/P24); c) público, faixa etária, série e nível de escolaridade (T9/P3 e P24); e d) motivação (T13/P9 e P10). Portanto, são esses os pontos que a autora julga não pertencerem especificamente a uma ou outra dimensão. Tendo em vista que, os pontos em comum aos aspectos técnicos e pedagógicos do instrumento de avaliação desenvolvido por Rodrigues (2014) já foram abordados anteriormente, passemos agora à definição dos pontos específicos referentes aos critérios da dimensão pedagógica do modelo daquela pesquisadora.

Quanto ao ponto objetivo educativo e proposta pedagógica, Rodrigues (2014) julga essencial que essas duas informações estejam presentes no jogo eletrônico com fins

pedagógicos, sejam nos menus ou na interface de *play* (tela que aparece para o usuário do jogo no início da partida). Além dessas informações, devem estar presentes também, segundo a autora, outras informações importantes que estejam “relacionadas ao *game*, para que o professor possa potencializar ou dar continuidade à aprendizagem dos alunos em sala de aula ou por meio de outros recursos didáticos relacionados” (RODRIGUES, 2014, p. 51). A autora justifica a relevância de um jogo apresentar objetivos educativos e proposta pedagógica a partir de Prensky (2012, p. 175), segundo o qual, quando essas informações estão explícitas em qualquer atividade de cunho pedagógico, torna-se mais fácil “conceber uma situação futura e bolar estratégias para chegar lá”.

Sobre o ponto criatividade e imaginação, Rodrigues (2014, p. 55) afirma que “a criatividade faz parte da realidade infantil e, portanto, deve estar presente também nos jogos eletrônicos”. Segundo a autora, é importante que o “caráter criativo do jogo” seja avaliado, já que tem um papel relevante em relação ao desenvolvimento da “imaginação da criança, seja pela sua história, seja pelos seus recursos midiáticos, ou outros meios” (RODRIGUES, 2014, p. 55). A pesquisadora acrescenta ainda que jogos (analógicos ou eletrônicos, com ou sem fins pedagógicos) oferecem “aos seus jogadores situações em que possam estimular sua criatividade, seja para acompanhar o mundo imaginário em que ele acontece, seja para modificar as regras ou criar estratégias de ação” (RODRIGUES, 2014, p. 55). Assim, por essa razão, a autora considera fundamental que essas características estejam presentes em jogos eletrônicos com finalidade pedagógica.

A respeito do ponto identificação, repetição do jogo, satisfação e confiança, Rodrigues julga importante que haja uma identificação entre o jogador e o jogo eletrônico com fins pedagógicos, uma vez que isso estimularia o usuário do jogo a continuar jogando e a se esforçar para chegar até o final da partida. Segundo a autora, “percebe-se que houve uma identidade (sic) quando o aluno pede para repetir o jogo. Essa situação mostra que ele ganhou confiança, uma vez que se identificou com as situações propostas” (RODRIGUES, 2014, p. 58). Rodrigues (2014), ainda sobre a importância da identificação jogador-jogo, cita Moraes e Silva (2009, p. 6), os quais assumem a ideia de que “quanto maior a ilusão de realismo gerada no jogo em relação ao jogador, maior a imersão e mais ele estará interessado em avançar e conseguir alcançar seus objetivos”. Nesse sentido, a avaliação da qualidade do jogo por parte do docente deveria levar em consideração elementos que pudessem gerar, no aluno, satisfação, confiança e identificação, o que aumentaria “a probabilidade de o estudante vir a repetir aquele game ou outro semelhante em outras oportunidades” (RODRIGUES, 2014, p. 58).

No que respeita ao ponto exercícios e múltiplas resoluções, a autora reconhece que não são todos os jogos eletrônicos com finalidade pedagógica que apresentam mais de uma possibilidade de resolução, já que existem muitos jogos desse tipo que são desenvolvidos de modo a levar a uma solução específica. No entanto, Rodrigues (2014, p. 56) sugere que o professor deve estar sempre atento às possibilidades de caminhos de que o jogo dispõe, “pois (...) [as tomadas de decisão] estimulam o raciocínio lógico dos alunos, uma vez que cada um deles pode resolver [as tarefas do jogo] a sua maneira e chegar ao ‘ponto final’ por caminhos diferentes”.

Em relação ao ponto conteúdos, reforço e ensino, a autora afirma que, nos jogos escolhidos para serem trabalhados pelos professores, “conteúdos de temas transversais e outros componentes curriculares devem estar presentes” (RODRIGUES, 2014, p. 49) Ainda de acordo com Rodrigues (2014, p. 50), o conteúdo abordado em sala de aula “pode ser reforçado pelos recursos didáticos utilizados pelo professor (...) Este reforço no ensino-aprendizagem através do lúdico é motivador também para os alunos quanto para os docentes, já que torna o processo mais eficaz”.

Sobre a interdisciplinaridade, a autora considera importante que o professor opte preferencialmente por jogos eletrônicos com finalidade pedagógica que abordem conteúdos que digam respeito a diferentes disciplinas, pois, assim, os alunos estariam diante de atividades mais dinâmicas, das quais esses estudantes tirariam maior proveito.

No que respeita à interação, Rodrigues (2014) aborda a importância de que não só os alunos que usarão jogos eletrônicos com fins pedagógicos interajam com as máquinas, mas que eles interajam também com outros alunos e com seus professores. De acordo com a autora, os momentos de interação podem “estabelecer situações de colaboração e cooperação” (RODRIGUES, 2014, p. 51).

Quanto ao ponto gerador de dificuldades e desafios, a autora o relaciona a outros pontos, a saber: a) motivação; b) faixa etária; e c) desenvolvimento de habilidades. Segundo Rodrigues (2014, p. 47), “o jogo - para ser motivador - deve trazer situações geradoras de dificuldades. Desafios que sejam possíveis ao aluno decifrar ou resolver, que não sejam difíceis ou enfadonhos”. Para isso, é preciso considerar que “as dificuldades devem ser estabelecidas conforme a faixa etária a que se destina o jogo [e que] (...) a conexão entre os desafios oferecidos pelo game [deve levar em consideração] (...) as habilidades dos alunos” (RODRIGUES, 2014, p. 48).

Sobre o ponto desenvolvimento de habilidades, comportamento e memorização, a

autora sugere ao professor que esteja sempre “atento às situações propostas durante o jogo, no intuito de verificar se as mesmas (sic) proporcionam aos alunos o desenvolvimento de habilidades, comportamentos positivos ou se são meras distrações ou passatempos” (RODRIGUES, 2014, p. 50). Ainda de acordo com a pesquisadora, os desafios apresentados aos alunos, no jogo eletrônico com fim pedagógico, propiciam-lhes o desenvolvimento de habilidades e influenciam o comportamento desses estudantes, os quais, enquanto realizam as atividades propostas no jogo, criam estratégias para solucionar as situações-problema, levando-os, assim, à aprendizagem.

Em relação ao ponto diversão e liberdade, Rodrigues (2014) afirma que os jogos (sejam eles eletrônicos ou analógicos, com ou sem fim pedagógico) devem ser lúdicos, que a diversão deve estar “presente em todas as etapas e partidas, para que seus usuários sintam-se livres para aproveitar o momento, após terem compreendido o que lhe é proposto em termos de atividade” (RODRIGUES, 2014, p. 54). Segundo a autora, não faz sentido usar um jogo eletrônico com finalidade pedagógica que não apresente conteúdos curriculares de forma lúdica, “pois (...) [se trataria] apenas um repetidor de atividades, como meros exercícios que não interessam [ao aluno] no momento [em que se depara eles]” (RODRIGUES, 2014, p. 54).

Em relação ao ponto *feedback* e pontuação, a autora discute a importância desses elementos no jogo eletrônico com fim pedagógico. Sobre o *feedback* especificamente, Rodrigues (2014, p. 52), afirma que “a forma como ele é apresentado pode motivar ou desmotivar os jogadores”. De acordo com a pesquisadora, o *feedback* deve ser dado ao jogador “imediatamente após [sua] ação, seja por [meio de] uma mensagem, um bip ou mesmo (...) uma música. A avaliação que se faz nesse ponto refere-se à forma como o *feedback* está sendo oferecido, ou seja, se de maneira pejorativa ou de maneira estimulante” (RODRIGUES, 2014, p. 52). A autora defende também que a pontuação, que está relacionada ao *feedback*, é muito importante em jogos eletrônicos com finalidade pedagógica, pois, segundo Rodrigues (2014), quando alguns jogos não apresentam a pontuação obtida pelo aluno na atividade realizada, podem causar insegurança nos jogadores ou, quando apresentam pontuação, mas cujos cálculos e valores estão incorretos, podem levar à desmotivação ou ao desgosto pelo jogo. Para a pesquisadora, que cita Prieto *et al* (2005, p. 2), o *feedback* e a pontuação devem possibilitar ao aluno reflexões “sobre conceitos, estratégias, erros cometidos e possíveis soluções às questões apresentadas [no jogo]” e devem ser apresentados de modo que não constriam o estudante.

Por fim, sobre o ponto contextualização e experiência, Rodrigues (2014, p. 57) discorre sobre a existência de jogos eletrônicos com fins pedagógicos que podem apresentar

“personagens fantasiosos, criaturas imaginadas ou mundos misteriosos” ou personagens e cenários que remetam à realidade do aluno. Segundo a autora, independentemente de os jogos terem aquela ou esta característica, o que deve interessar ao professor que os avaliará é a harmonia entre as partes desses jogos, de modo que seu contexto seja coerente para o aluno, isto é, o mais importante é perceber se “a contextualização abordada condiz com as experiências dos usuários de acordo com sua faixa etária, pois não é de interesse da criança usufruir de um instrumento que esteja além de sua capacidade [de entendimento] ou de seu conhecimento” (RODRIGUES, 2014, p. 57).

Após definirmos, de acordo com Rodrigues (2014), todos os critérios de ordem técnica e pedagógica de seu instrumento de avaliação, passemos, então, aos critérios referentes à opinião dos alunos.

**Figura 8 – Dimensão opinião dos alunos do instrumento de Rodrigues**

OPINIÃO DOS ALUNOS
O1 - Entendi melhor o assunto que o professor ensinou na sala de aula.
O2 - Enquanto eu jogava o tempo passou que nem percebi.
O3 - Tentei fazer bons resultados no jogo.
O4 - Eu não me senti cansado durante a partida, queria jogar todas as etapas.
O5 - Gostaria de jogar novamente este jogo.
O6 - Vou lembrar do que aprendi no jogo quando estiver fazendo atividades em sala de aula que tenham o mesmo assunto do jogo.
O7 - Pude ajudar meus colegas durante o jogo.
O8 - Gostei da animação, das cores e do som que o jogo tem.
O9 - Consegui compreender todas as regras do jogo.
O10 - Achei o jogo interessante, pois teve desafios.

Fonte: Rodrigues (2014).

Sobre os critérios sugeridos na dimensão opinião dos alunos, Rodrigues (2014) afirma que, apesar de terem sido propostos 10 critérios de avaliação, que devem ser aplicados pelo professor com os alunos de sua turma na etapa denominada pela pesquisadora de pós-jogo, outros critérios podem ser atribuídos pelo docente, uma vez que, ainda de acordo com a autora, “outras informações interessantes podem surgir à medida que os alunos vão relembando a experiência, e o professor também deve considerá-las” (RODRIGUES, 2014, p. 59).

Embora a pesquisadora, pelo que podemos depreender do seu trabalho, não tivesse a intenção de englobar, no que respeita à proposição dos critérios referentes à opinião dos alunos, os pontos que foram definidos para compor os critérios de ordem técnica e pedagógica;

entendemos que eles também estão presentes no terceiro aspecto do instrumento de Rodrigues (2014), já que envolvem conteúdo, reforço e ensino (O1), desenvolvimento de habilidades, comportamento e memorização (O1, O6); diversão e liberdade (O2 e O4); motivação (O2, O3, O4, O5 e O10); *feedback* e pontuação (O3); identificação, repetição do jogo, satisfação e confiança (O5); interação (O7); recursos midiáticos e interface (O8); idioma, enunciado, estrutura textual e vocabulário (O9); instruções, regras e ajuda (O9); gerador de dificuldades e desafios (O10).

Dos dez critérios propostos em relação aos vinte pontos sugeridos por Rodrigues (2014): a) dois critérios fazem referência a pontos que aparecem apenas nos aspectos técnicos, como recursos midiáticos e interface (O8) e instruções, regras e ajuda (O9); b) oito dizem respeito a pontos que aparecem especificamente nos aspectos pedagógicos, como conteúdo, reforço e ensino (O1); desenvolvimento de habilidades, comportamento e memorização (O1, O6); diversão e liberdade (O2 e O4); *feedback* e pontuação (O3); identificação, repetição do jogo, satisfação e confiança (O5); interação (O7); e gerador de dificuldades e desafios (O10); e c) cinco se referem a pontos que aparecem em ambas as dimensões, como motivação (O2, O4, O5 e O10) e idioma, enunciado, estrutura textual e vocabulário (O9).

Com isso, podemos depreender que a pesquisadora, ao propor os critérios de avaliação referentes à dimensão opinião dos alunos, privilegiou os fatores pedagógicos em relação aos de ordem técnica. Ainda que reconheçamos a importância dos critérios desenvolvidos para avaliar a parte técnica dos *softwares* educativos, assim como a autora, julgamos que, devido ao fato de o instrumento de avaliação de Rodrigues (2014) ter sido proposto para auxiliar professores do ensino básico a avaliar a qualidade de jogos educativos com finalidade pedagógica e não para ser manipulado por especialistas da área de engenharia de *software*, por exemplo, critérios voltados à dimensão pedagógica devam ser mais explorados em relação aos de natureza técnica.

Antes de partirmos para a explicação sobre como se dá a atribuição de conceitos ao *software* educativo no instrumento de avaliação desenvolvido por Rodrigues (2014), devemos mencionar que a autora, em seu trabalho, assume que o instrumento por ela desenvolvido foi elaborado considerando 48 critérios, sugeridos de forma fechada e de modo a considerar três possibilidades de resposta por parte do professor: a) sim; b) em partes; e c) não. De acordo com a autora, após escolher o jogo eletrônico educativo e de usá-lo a fim de conhecê-lo, o docente o avalia, marcando, em cada critério, para opção “sim”, 1 ponto, para “em parte”, meio ponto, e, para “não”, nenhum ponto.

Feito isso, o docente deverá somar a pontuação que o jogo avaliado obteve em relação ao aspecto analisado e verificar, na tabela de conceitos, o nível desse jogo de acordo com sua análise. No exemplo representado na figura 9 a seguir, podemos ver que o jogo avaliado obteve, para os 5 itens retratados no recorte, uma pontuação equivalente a 3,5.

**Figura 9 – Exemplo de análise de jogo eletrônico com finalidade pedagógica (aspectos técnicos: recorte)**

ASPECTOS TÉCNICOS	EM	
	SIM	PARTE NÃO
O manual de instruções e regras trazem informações de forma simples, objetiva e compreensível.		X
As instruções, as regras e a interface do jogo estão em português e em consonância com as normas da língua.		X
O jogo é compatível com qualquer sistema operacional, pois não apresentou informações sobre tais restrições.	X	
As funções e ferramentas para execução do jogo são realmente suficientes para realização das tarefas.	X	
O jogo oferece sessão de ajuda para eventuais dúvidas que não estejam inclusas no manual de instruções.	X	

Fonte: Rodrigues (2014).

Após a avaliação do jogo e a contagem dos pontos, o professor deveria recorrer à tabela de conceitos que acompanha o instrumento de avaliação de Rodrigues (2014), para, enfim, descobrir, com base nos critérios propostos pela pesquisadora, o nível em que o jogo avaliado se encontra. Na figura que segue, podemos ver como a autora apresenta os conceitos a partir da pontuação obtida.

**Figura 10 – Conceitos do instrumento de Rodrigues (2014)**

ASPECTOS TÉCNICOS	ASPECTOS PEDAGÓGICOS	OPINIÃO DOS ALUNOS	CONCEITO DO JOGO
10 a 13 pontos	19 a 25 pontos	8 e 10 pontos	ÓTIMO
6,5 a 9,5 pontos	12,5 a 18,5 pontos	5,5 a 7,5 pontos	BOM
3 a 6 pontos	6 a 12 pontos	3 a 5 pontos	REGULAR
0 a 2,5 pontos	0 a 5,5 pontos	0 a 2,5 pontos	RUIM

Fonte: Rodrigues (2014).

Tendo apresentado o instrumento avaliativo de Rodrigues (2014), faremos agora

algumas considerações a respeito dele.

Por meio da descrição do instrumento de avaliação de jogos eletrônicos com finalidade pedagógica desenvolvido por Rodrigues (2014), podemos perceber que se trata de uma grande contribuição às áreas de Educação e de Tecnologia, uma vez que esse instrumento se destina a professores do Ensino Fundamental I que se propõem a usar jogos educativos em formato digital em suas aulas.

Entendemos que a avaliação de jogos eletrônicos com fins educativos é muito importante, pois - tendo em vista que são recursos de que professores e alunos têm feito bastante uso, devido às possibilidades que esses jogos apresentam de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, de modo a considerar, entre outros fatores, a diversão e a criatividade do aluno no momento em que constrói o conhecimento – o uso de recursos digitais pedagógicos, entre os quais podemos citar os jogos, que apresentem baixa qualidade poderá comprometer a aprendizagem do aluno.

Além disso, reconhecemos a iniciativa de pesquisadores que se propõem a desenvolver instrumentos avaliativos para tipos específicos de materiais didáticos. Afinal, julgamos que, dessa forma, poder-se-ão alcançar resultados mais precisos no que tange à análise da qualidade desses materiais.

Por outro lado, precisamos destacar também algumas questões que, a nosso ver, merecem discussão. Essas questões se referem: a) aos pontos (elementos de análise) de que Rodrigues (2014) parte ao sugerir seu instrumento de avaliação; b) à extensão desse instrumento; e c) à atribuição do conceito ao jogo analisado.

Como vimos anteriormente, Rodrigues (2014) selecionou 20 pontos que dizem respeito a aspectos pedagógicos e técnicos de jogos eletrônicos educativos, a partir dos quais propôs os 48 critérios fechados que compõem seu instrumento de avaliação.

Um dos pontos que nos chamou a atenção foi o que trata de instruções, regras e ajuda. No tópico referente à descrição desse ponto, Rodrigues (2014) afirma que a “*estrutura textual* das normas do jogo precisa ter *coerência e coesão*, para que o aluno compreenda as instruções do game e possa jogá-lo satisfatoriamente<sup>15</sup>” (RODRIGUES, 2014, p. 53). Então, a coerência e a coesão de que fala a autora devem existir apenas nos textos que figuram nas regras? E mais: como deveriam ser essas normas, de que elas devem dizer? É interessante ressaltar que a autora fala aqui da “*estrutura textual das normas*”, mas ela propõe um ponto

---

<sup>15</sup> Grifos nossos.



específico (idioma/enunciado/estrutura textual/vocabulário) para tratar disso.

Ainda referente ao mesmo ponto, a autora afirma que as regras “devem ser apresentadas de forma clara e objetiva (...) [e que] o *vocabulário* utilizado necessita de palavras que condigam com *faixa etária ou nível de escolaridade (série) dos alunos*<sup>16</sup>” (RODRIGUES, 2014, p. 53). Mais uma vez, não estariam os dois termos destacados abordando questões tratadas em outros pontos (idioma/enunciado/estrutura textual/vocabulário e público/faixa etária/série/nível de escolaridade)? Podemos, então, afirmar que há categorias sobrepostas.

No ponto idioma, enunciado, estrutura verbal e vocabulário, Rodrigues (2014), refere-se, outra vez, “à estrutura textual ou aos enunciados que são expostos ao longo do game, (...) [que] devem ser avaliados quanto à *coerência e à coesão*” (RODRIGUES, 2014, p. 49). Afinal, de acordo com a autora, um “enunciado que apresente *discordância com as normas da língua*, em síntese, dificulta todo o processo de aprendizagem<sup>17</sup>” (RODRIGUES, 2014, p. 49). Como podemos ver, neste ponto também houve menção aos dois elementos de textualidade (coesão e coerência). Assim, ao que parece, a abordagem referente à estrutura textual das normas (sobre a qual falamos anteriormente) deveria mesmo ter sido realizada neste ponto.

É importante acrescentar ainda que as discussões sobre coerência ultrapassam as questões de concordância ou discordância em relação às normas da língua. Isso nos faz pensar a respeito da perspectiva de língua(gem) que a autora assume quando traz conceitos de enunciado e de coesão e coerência associados ao de norma e estrutura linguísticas.

Já em relação ao ponto ferramentas, manuseio e recursos de uso, Rodrigues (2014, p. 54) trata, entre outros elementos, de a) “*ferramentas* disponíveis para realização das atividades (...) [que] funcionam [ou não] como na *proposta do jogo*” e b) de *recursos* de uso, que diriam de “atributos” capazes de facilitar o uso de jogos e, por consequência, de auxiliar no processo de *ensino-aprendizagem*<sup>18</sup>. Entretanto, a autora não deixa claro, em seu texto, a que ferramentas especificamente ela faz menção nem explica de que se trata uma “proposta de jogo”. Cabe aqui questionar também que recursos de uso um jogo educativo pode apresentar e como esses recursos podem facilitar a aprendizagem? Julgamos que essas informações precisam ser ditas.

No ponto referente ao objetivo educativo e à proposta pedagógica, Rodrigues (2014) afirma que devem estar presentes no jogo informações que estejam “*relacionadas ao*

---

<sup>16</sup> Grifos nossos.

<sup>17</sup> Grifos nossos.

<sup>18</sup> Grifos nossos.

*game*, para que o professor possa potencializar ou dar continuidade à aprendizagem dos alunos em sala de aula ou por meio de outros recursos didáticos relacionados” (RODRIGUES, 2014, p. 51). Então, quais seriam essas informações “relacionadas ao *game*”? O que deve compor a proposta pedagógica? E o objetivo educativo? Por que não poderiam vir, por exemplo, no manual ou guia do professor?

Sobre o ponto conteúdos, reforço e ensino, Rodrigues (2014, p. 49) afirma que, nos jogos eletrônicos com finalidade pedagógica, “(...) outros *componentes curriculares*<sup>19</sup> devem estar presentes”. Quais, então, seriam esses componentes?

Em relação ao ponto desenvolvimento de habilidades, comportamento e memorização, a autora questiona se os jogos eletrônicos com fins educativos permitem “aos alunos o desenvolvimento de habilidades, *comportamentos positivos*<sup>20</sup> ou se são meras distrações ou passatempos” (RODRIGUES, 2014, p. 50). Não ficou claro, no texto de Rodrigues (2014), o que seriam, de acordo com a autora, comportamentos positivos. A respeito da memorização, subjaz ao texto uma perspectiva de aprendizagem relacionada à memória, que aponta para uma concepção de linguagem que vai de encontro à perspectiva enunciativo-dialógica, assumida em documentos oficiais, como os PCN e a BNCC, como sendo a concepção em voga nos estudos linguísticos atuais.

Já no que tange aos critérios sugeridos na dimensão opinião dos alunos, Rodrigues (2014) afirma que, se o docente desejar, poderá atribuir outros critérios. Então, ao contrário do que a autora declara em seu trabalho, o instrumento de avaliação desenvolvido não é fechado.

Quanto à extensão do instrumento de Rodrigues (2014), podemos afirmar que é longo, pois apresenta treze critérios destinados a avaliar os aspectos técnicos, outros 25 para avaliar aspectos pedagógicos e mais dez critérios destinados a avaliação do jogo eletrônico com fins educativos por parte dos alunos, totalizando, então, 48 critérios. Além disso, se, como sugere a pesquisadora, o professor sentir necessidade de propor outros critérios, além dos que compõem o instrumento avaliativo de Rodrigues (2014), esse instrumento se tornará ainda mais extenso.

Julgamos também que, pelas mesmas razões citadas na subseção anterior - referimo-nos aqui ao instrumento sugerido por Silva (2012) -, um instrumento de avaliação extenso talvez deixe de ser adotado por docentes, visto que, de modo geral, os professores têm

---

<sup>19</sup> Grifo nosso.

<sup>20</sup> Grifo nosso.

muitas demandas diárias e tempo curto para lidar com elas. Assim, assumir mais uma atividade que demande desses docentes gastar o tempo que já lhe é tão caro pode não ser encarado com naturalidade.

A partir da análise do instrumento de Rodrigues (2014), podemos, então, afirmar que a) alguns pontos estão contidos em outros (como motivação, que pode aparecer em atenção, foco, envolvimento e concentração; identificação, repetição do jogo, satisfação e confiança; e *feedback* e pontuação); b) na proposição dos critérios, há alguns problemas que podem levar o avaliador do *software* educativo a se confundir no momento da análise (como o problema na escrita dos critérios P4 – “No jogo são apresentadas situações que remetem à vida cotidiana ou ao contexto real, semelhante à realidade dos alunos, sem fantasias” – e P11 – “Estimula a fantasia e a criatividade dos participantes durante as atividades” –, que podem parecer opostos um ao outro; bem como o problema na escrita dos critérios P9 – “Desperta o interesse do aluno pelo conteúdo trabalhado, de forma *inteligente e envolvente*<sup>21</sup>” – e P22 – “O jogo *valoriza o desenvolvimento*<sup>22</sup> pessoal do aluno ou do grupo” –, que parecem mais subjetivos em relação aos demais); e c) existem critérios que exploram apenas um ponto (como P16 – “Quando o aluno erra, o *feedback* do jogo é agradável, não constrangedor” –; P17 – “O jogo apresenta de modo adequado, um reforçador positivo para as respostas corretas” –; P18 – “No caso de erros de resposta, o *feedback* permite ao aluno tentar novamente para corrigi-lo, sem intervenção do professor” –; P19 – “Oferece *feedback* do progresso do aluno durante o uso do jogo, como pontuação ou qualidades, por exemplo” –; e P20 – “Oferece um resumo de desempenho global no final do jogo” –, que tratam apenas de *feedback* e pontuação). Apesar de entendermos que existem alguns problemas em relação aos critérios propostos pela autora, julgamos que é possível refinar (e enxugar) esse instrumento sem necessariamente abrir mão dos pontos de que a pesquisadora partiu.

Por fim, sobre a atribuição de conceitos, como Rodrigues (2014) disponibilizou ao professor apenas 3 opções de resposta (sim, não e talvez), desconsiderando, assim, a possibilidade de algum critério não se aplicar ao jogo eletrônico com fins educativos analisado; podemos inferir que a autora julga que todos os critérios de seu instrumento de avaliação devem ser respeitados – seja parcialmente (quando o professor marca “talvez” e atribui ao jogo, em relação a um critério específico, meio ponto) ou inteiramente (quando o docente marca “sim” e

---

<sup>21</sup> Grifo nosso.

<sup>22</sup> Grifo nosso.

atribui ao jogo avaliado um ponto) – sob a pena de não serem concedidos pontos ao jogo eletrônico com finalidade pedagógica avaliado pelo professor (o que ocorre quando esse docente marca “não”, indicando que o jogo não apresenta características contempladas em dado critério). Dessa forma, podemos depreender que se um jogo não apresentar todos os pontos contemplados nos critérios, ele será penalizado e, por isso, poderá receber uma pontuação (e, conseqüentemente, um conceito) que talvez não condiga com a que, de fato, venha a merecer.

Passemos agora à próxima seção, na qual trataremos, com detalhamento, do Protocolo de Avaliação de *Softwares* Pedagógicos voltados para ensino de Língua Portuguesa.

## 4 PASP: PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DE *SOFTWARES* PEDAGÓGICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

“Em qualquer trabalho que realizamos, existe um elemento de diversão. Ache essa diversão e -SNAP! – o trabalho vira um jogo.”  
(P. L. Travers, em Mary Poppins)

Nesta seção, tratamos especificamente do PASP. Aqui, apresentamos os critérios de avaliação do instrumento, as teorias e os modelos avaliativos de que partimos para a proposição do Protocolo de Avaliação de *Softwares* Pedagógicos de Língua Portuguesa e, por fim, apresentamos também um dos *softwares* educativos analisados por meio desse instrumento em Ribeiro (2013).

### 4.1 Proposição do protocolo

O Protocolo de Avaliação de *Softwares* Pedagógicos voltados para o ensino de Língua Portuguesa, no que tange ao aspecto didático-pedagógico, partiu dos pressupostos teóricos de Bakhtin e Volochínov (2009), sobre as concepções de língua(gem); de Halliday, McIntosh e Strevens (1974) e Travaglia (2006), sobre os tipos de ensino; Koch (2006), Antunes (2007) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – Terceiro e Quarto Ciclos (BRASIL, 1998), sobre o ensino de LP especificamente. Ainda quanto aos aspectos didáticos-pedagógicos, valemo-nos dos conceitos de granularidade e de reusabilidade de Mendes, Souza e Caregnato (2004), bem como os de estruturação do conteúdo, sistemas de ajuda e objetivos de aprendizagem, de Silva (2002), os quais serão definidos ainda nesta subseção.

Já sobre o aspecto técnico, que chamamos, no instrumento de avaliação, de aspecto ergonômico/de interação homem-máquina, o PASP também partiu de conceitos de Mendes, Souza e Caregnato (ANO e PÁGINA), sobre acessibilidade e interoperabilidade<sup>23</sup>, bem como de conceitos de Silva (2002), sobre usabilidade, interatividade e documentação e material de apoio.

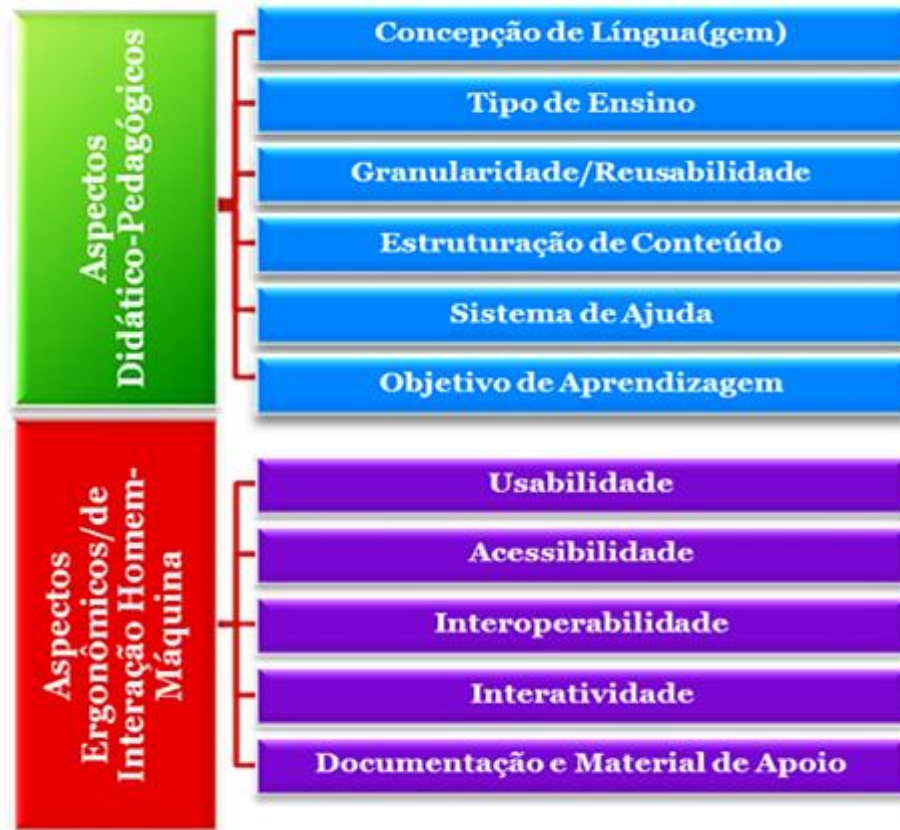
Priorizamos, então, no nosso protocolo de avaliação, critérios que julgamos

---

<sup>23</sup> De acordo com essas autoras, objetos de aprendizagem (de modo geral) possuem seis características principais. Além das que foram mencionadas no texto, e sobre as quais falaremos a seguir, acrescentam-se ainda a adaptabilidade, que diz da capacidade de um OA ser adaptável a qualquer ambiente de aprendizagem, e a durabilidade, que se refere à possibilidade de um OA continuar a ser usado, independente do avanço da tecnologia.

considerarem a abordagem do conteúdo e o processo de ensino-aprendizagem desses conteúdos. O protocolo de avaliação de *softwares* pedagógicos para ensino de Língua Portuguesa (PASP), proposto por nós em pesquisa anterior, ficou assim estruturado:

**Figura 11 – Critérios de avaliação PASP**



Fonte: Elaborada pela autora.

Passemos agora à definição de cada critério referente aos aspectos didático-pedagógicos. Como já mencionamos anteriormente, esses critérios dizem da concepção de língua(gem), dos tipos de ensino, da granularidade/reusabilidade, da estruturação do conteúdo, dos sistemas de ajuda, dos objetivos de aprendizagem subjacentes aos *softwares* educativos desenvolvidos para o ensino de LP. São eles:

g) Concepção de língua(gem)

O critério “concepção de língua(gem)” diz respeito à concepção de língua e de linguagem subjacente à ferramenta de ensino. As três concepções consideradas foram: i) linguagem como expressão do pensamento e língua como atividade mental; ii) linguagem como instrumento de comunicação e língua como estrutura; e iii) linguagem como forma de interação

e língua como atividade social. No momento em que foi proposto o Protocolo, o critério “concepção de língua(gem)” foi tido como um dos critérios didático-pedagógicos mais importantes no que concerne ao processo de análise qualitativa de SE.

Sobre as atividades de leitura, na concepção de língua(gem) como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação, são priorizadas a decodificação dos sinais linguísticos e a interpretação superficial do texto respectivamente. Enquanto, na perspectiva de língua(gem) como interação, ler é coproduzir sentidos, os quais podem ser resgatados no texto e que podem ser recuperados a partir da interação do leitor com o texto/autor e com suas experiências de mundo (conhecimento prévio). Nessa perspectiva, não há apenas um sentido possível a ser compreendido, mas tantos quantos o leitor puder construir a partir das múltiplas relações estabelecidas com autor/texto e seu conhecimento prévio.

Já em relação à escrita, tanto na visão de língua(gem) como expressão do pensamento, quanto na perspectiva como instrumento de comunicação, as atividades que envolvem produção textual partem de uma concepção de texto como um produto pronto e acabado, isto é, que tem começo, meio e fim. Por outro lado, a respeito das atividades de escrita que partem de uma perspectiva dialógica do discurso/da linguagem, o texto passa a ser concebido como o lugar onde ocorrem as interações, as trocas, as negociações de sentido entre autor (locutor) e leitor (interlocutor).

No tocante à análise linguística, na concepção de língua(gem) como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação, a língua é estudada fora do contexto real de uso. Nessa perspectiva, os textos são compreendidos como conjuntos de palavras e de frases articuladas. No entanto, na concepção dialógica do discurso/da língua(gem), os fenômenos linguísticos são analisados a partir do seu funcionamento para que os textos sejam eficientes. Sob essa concepção, os fenômenos da linguagem, em contextos reais de enunciação, têm funções dentro dos textos que precisam ser investigadas para que se construam sentidos.

A partir das teorias discutidas, pensamos, na versão original do PASP<sup>24</sup>, que as seguintes questões auxiliariam o professor na análise didático-pedagógica de um SE de Língua Portuguesa no que tange ao critério “concepção de língua(gem)”:

— O jogo educacional digital<sup>25</sup> voltado para o ensino de LP traz atividades cujo

---

<sup>24</sup> Ver APÊNDICE C.

<sup>25</sup> É importante ressaltar que, na dissertação, tomamos por sinônimos jogo pedagógico/educacional digital e *software* pedagógico/educacional (tipo jogo). Neste trabalho, no entanto, assumimos o uso de *softwares* educativos, dado que essa terminologia é, atualmente, a mais difundida na literatura.

- objetivo primeiro é ensinar as normas e a estrutura da língua ou é composto por atividades que promovem o desenvolvimento de habilidades linguísticas?;
- O jogo educacional digital de Língua Portuguesa é formado por atividades cuja unidade básica de análise é a palavra, a frase ou o texto?;
  - Nos textos (orais e escritos) que compõem os jogos pedagógicos digitais para ensino de Língua Portuguesa são explorados os gêneros discursivos ou os tipos textuais?;
  - Nas atividades propostas a partir de textos escritos, valoriza-se a ideia de que se pode extrair do texto um sentido único ou múltiplos sentidos?;
  - Qual o papel do sujeito (usuário) nos jogos pedagógicos digitais voltados para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (O sujeito – o outro – é considerado? É um decodificador de mensagens? É um coprodutor de sentidos?)?

#### h) Tipos de ensino

O critério “tipos de ensino”, assim como o critério “concepção de língua(gem)”, também foi considerado, na primeira versão do PASP, essencial para que fossem realizadas as avaliações qualitativas de *softwares* educativos. Os três tipos de ensino a que fazemos referência são: a) o prescritivo; b) o descritivo; e c) o produtivo.

O ensino prescritivo leva em consideração que, no processo de aprendizagem de Língua Portuguesa, no nosso caso, os alunos devem memorizar um conjunto de “normas gramaticais do falar e escrever bem” (TRAVAGLIA, 2006, p. 21), como pretensamente faziam os autores de cânones da literatura. Halliday *et al.* (1974, p. 261) afirmam que esse tipo de ensino teria por base a substituição de “padrões de atividade linguística que são inaceitáveis por outros padrões, aceitáveis”. De acordo com os autores:

O ensino prescritivo significa, portanto, selecionar os padrões, em qualquer nível, que são favorecidos por alguns membros da comunidade linguística, inclusive os mais influentes, e usar práticas padronizadas de ensino, para persuadir aprendizes a se conformarem àqueles padrões. (HALLIDAY *et al.*, 1974, p. 261)

Quanto ao tipo de ensino descritivo, propõe-se a “mostrar ao aluno como a língua funciona, mediante a exposição, a ordenação e os acréscimos relativos ao seu uso da língua materna” (HALLIDAY *et al.*, 1974, p. 268). As práticas docentes baseadas no tipo de ensino



descritivo refletem a visão da língua(gem) como um código transmitido de um emissor a um receptor. Nessa perspectiva, aprendia-se português a partir de exercícios de repetição (por meio de comandos, como “siga o modelo”, “escolha uma opção”, “complete as lacunas”, “consulte o dicionário”, “leia em voz alta” etc.) e buscando interpretar o único sentido possível em textos ensinados pelas tipologias: narração, descrição e dissertação (em que prevaleceria o tipo textual argumentativo).

Quanto ao tipo de ensino produtivo, podemos afirmar que parte de situações que permitem ao aluno perceber que é na interação que a língua – heterogênea – modifica-se, que são nas situações reais de uso da língua, nas relações linguísticas e extralinguísticas que o aprendizado se dá. No ensino produtivo, o aluno é considerado sujeito ativo no processo de construção do conhecimento. As atividades são construídas considerando variantes linguísticas e estimulando o uso dessas variantes em contextos adequados nas diversas situações de interação entre os falantes, partem de textos (ensinados por meio de diferentes gêneros discursivos escritos e orais) e são pensadas dentro das relações interpessoais, visto que o interlocutor assume aqui grande importância. Além disso, o ensino da gramática é feito de forma contextualizada, com foco na interação.

Para auxiliar a análise didático-pedagógica de um SE no que diz respeito ao critério “tipos de ensino”, as seguintes perguntas foram sugeridas no modelo original do PASP:

- O *software* pedagógico de tipo jogo de Língua Portuguesa, nas atividades que envolvem textos, valoriza a visão maniqueísta do certo x errado ou parte do pressuposto de que há enunciações adequadas x inadequadas a depender do contexto, objetivos e circunstâncias?;
- As atividades presentes nos jogos educacionais digitais trabalham a gramática como um manual portador de um conjunto de regras que devem ser seguidas ou como um compêndio no qual estão registradas regras que o falante domina e usa com seus interlocutores em contextos reais de comunicação?;
- Nos jogos pedagógicos digitais para ensino de LP, as atividades estimulam a memorização de elementos linguísticos ou a reflexão acerca da função desses elementos no texto?

i) Granularidade/ Reusabilidade

Apesar de terem sido sugeridos inicialmente como um critério “dois em um”, a

granularidade e a reusabilidade foram propostas por Mendes, Sousa e Caregnato (2004) separadamente. Segundo as autoras, a reusabilidade se refere à possibilidade de um objeto de aprendizagem, no nosso caso, de um *software* educativo voltado para ensino de Língua Portuguesa, ser usado diversas vezes em diferentes contextos de ensino-aprendizagem; e a granularidade diz da característica de um jogo pedagógico digital de “apresentar um conteúdo atômico [isto é, dividido em unidades menores], para facilitar a reusabilidade” (MENDES; SOUSA; CAREGNATO, 2004, p. 3).

Como entendemos que a granularidade é que facilita a reusabilidade de um *software* educativo, optamos, na altura, por juntá-los de modo que formasse o terceiro critério de análise referente ao aspecto didático-pedagógico do protocolo sugerido.

A nível de exemplo, seria considerável granular (e, conseqüentemente, reutilizável) o *software* educativo de LP que, sendo voltado para o ensino de leitura, abordasse apenas algumas estratégias, como a predição e o estabelecimento de inferências. Quanto mais atômico for o conteúdo desse *software*, mais fácil será combiná-lo com outras ferramentas educacionais e com outros conteúdos. Dessa forma, poderá ser mais reutilizado em vários contextos de ensino-aprendizagem.

As questões que seguem foram propostas na primeira versão do PASP com o objetivo de auxiliar a análise didático-pedagógica de *softwares* educativos de LP quanto ao critério “granularidade/reusabilidade”. Vejamos:

- O jogo tem um conteúdo atômico se considerado o universo do conteúdo de ensino de Língua Portuguesa (ensino de leitura, escrita, oralidade e análise linguística)?;
- O conteúdo pode ser combinado com outros conteúdos de LP em situações de ensino diferentes?;
- O jogo pedagógico digital pode ser usado em diversas situações de ensino-aprendizagem?

j) Estruturação do conteúdo

Como já foi mencionado, esse critério foi proposto originalmente por Silva (2002). De acordo com a autora, a estruturação do conteúdo pretende revelar “as principais ligações lógicas, as relações importantes entre diversos elementos e as articulações essenciais presentes no interior do conteúdo” (SILVA, 2002, p. 169).

Entendemos, a partir de Silva (2002), que a esquematização do conteúdo no

*software* educativo facilita sua compreensão pelo aprendiz e facilita a escolha da ferramenta de ensino pelo professor. Quando o conteúdo está bem esquematizado, consegue-se perceber sequência entre suas partes, percebe-se o que é principal e o que é secundário e a gradação de dificuldade.

Nos *softwares* educacionais para ensino de LP, que ora nos interessa, a estruturação do conteúdo pode estar representada pela interligação entre as partes que compõem o *software*, bem como entre o conteúdo desse *software* e o da série/nível a que se destina.

A seguir, lançamos algumas perguntas que foram pensadas, na versão original do PASP, para auxiliar a análise didático-pedagógica de um SE destinado ao ensino de português no tocante ao critério “estruturação do conteúdo”. São elas:

- Como foi dividido o conteúdo trabalhado no jogo?;
- É possível saber que o conteúdo atômico faz parte de um conteúdo maior e qual a relevância do conteúdo do jogo para o ensino de LP?;
- As atividades foram criadas levando em consideração a faixa etária e o nível dos alunos-usuários a quem se destinam?;
- Os pontos essenciais do conteúdo são apresentados em evidência?

#### k) Sistemas de ajuda

O critério “sistemas de ajuda”, como também foi mencionado anteriormente, foi proposto primeiramente por Silva (2002) e diz respeito às possibilidades de auxílio que o usuário de um *software* educativo, no nosso caso, pode receber para entender a forma como ele funciona.

De acordo com Silva (2002), há dois tipos de ajuda a se considerar: a humana, que é exercida por tutores e facilitadores presenciais ou a distância, e as ajudas online, que estão disponíveis na internet. Tendo em vista que o PASP foi pensado para dar conta não somente de *softwares* educativos de Língua Portuguesa disponíveis *online*, mas também daqueles que podem ser executados sem que estejam conectados à rede (como os que podem ser descarregados ou baixados para a máquina do usuário, por exemplo), substituímos a expressão “ajudas *online*” por “ajudas do *software*”.

Ainda de acordo com Silva (2002, p. 169), os *softwares* educativos apresentam dois tipos de ajudas:

as que seguem uma lógica de funcionamento (como as ajudas clássicas tipo hipertexto, os conselhos que aparecem no início de uma aplicação, a linha de estado e cursor de

ajuda, as simulações, os tutoriais “passivos” ou as demonstrações tipo *slideshow* sobre as possibilidades do programa) e as bolhas de ajuda ou *post-it* que aparecem na passagem do cursor (SILVA, 2002, p. 169).

A título de exemplificação, durante a realização de uma atividade proposta em um *software* educativo voltado para o ensino de estratégias de leitura em Língua Portuguesa, o surgimento de uma caixa de texto indicando, num determinado momento dessa atividade, que o usuário precisa recapitular trechos da história para compreender passagens posteriores, pode auxiliar esse usuário a realizar uma tarefa específica com êxito.

Para auxiliar a análise didático-pedagógica do *software* educativo no que se refere ao critério “sistemas de ajuda”, a primeira versão do PASP traz as perguntas:

- As ajudas facilitam a realização da tarefa?;
- Existem assistentes (animados ou estáticos) que colocam questões ao usuário visando acompanhá-lo e dirigi-lo na realização de uma ação?;
- As demonstrações explicativas que acompanham as tarefas mostram ao usuário as diferentes etapas para completar uma tarefa com operações simples, bastando clicar para continuar?

#### 1) Objetivos de aprendizagem

O critério “objetivos de aprendizagem”, como já mencionamos, também foi originalmente proposto por Silva (2002). Segundo a autora, “a determinação dos objetivos deve ser claramente explicitada no processo educativo e constitui o elemento fundamental em toda problemática de ação eficaz” (SILVA, 2002, p. 170-171). Ainda de acordo com Silva (2002, p. 171), esse critério se refere “às intenções pedagógicas traduzidas em fins, objetivos gerais e operacionais”.

As perguntas norteadoras da análise, no que tange a este critério, foram sugeridas por Ribeiro (2013) com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vejamos, então, a seguir, os questionamentos elencados, na versão original do PASP, para auxiliar o professor de LP a analisar *softwares* educativos no que diz respeito ao critério “objetivos de aprendizagem” (é importante ressaltar que, na versão original do nosso protocolo, consideramos que o professor poderia acrescentar outras questões a depender da habilidade da língua a ser trabalhada no SE e do nível em que se encontrariam seus alunos):

- Que habilidade(s) da língua (de compreensão: leitura/escuta, produção: fala/escrita) é/ são trabalhada(s) no jogo? ;
- Em relação a habilidade de leitura, o *software* propõe atividades que

- favoreçam a leitura autônoma de diferentes gêneros previstos para o nível de ensino a que se destina?;
- Em relação à habilidade de escrita, o *software* proporciona atividades em que se permita a produção de textos coerentes e adequados para as diversas situações de uso a serem experimentadas por um usuário da língua no nível escolar em que o aprendiz se encontra?;
  - No que tange à oralidade (fala/escuta), as atividades do *software* desenvolvem habilidades em que se faça diferenciação de diversos registros de fala, planejamento do discurso, reconhecimento de intenções/finalidades em textos orais?;
  - Em relação à ortografia<sup>26</sup>, o *software* apresenta atividades em que se trabalhe com a estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregular mais frequentes na escrita e a utilização de recursos de pontuação com valor sintático e semântico, por exemplo?;
  - No que diz respeito à análise linguística, as atividades propostas no *software* permitem analisar os fenômenos linguísticos dentro de textos e a serviço dos textos?

A partir deste momento, trataremos dos critérios ergonômicos/de interação homem-máquina. Consoante Gamez (1998), a Interface Humano-Computador (IHC) “estuda as dificuldades relacionadas com a relação existente entre o homem e a máquina, tendo como objetivo último, o alcance de um equilíbrio ótimo entre conforto, segurança e eficiência do utilizador face aos produtos e ferramentas informatizadas” (GAMEZ, 1998, p. 2).

Já em relação aos aspectos ergonômicos/de interação homem-máquina sugeridos na primeira versão do PASP, propusemos critérios referentes a usabilidade, acessibilidade, interoperabilidade, documentação e material de apoio e interatividade do *software* educativo. Vejamos, a seguir, a que esses critérios dizem respeito:

a) Usabilidade

O conceito de usabilidade de que nos valem em Ribeiro (2013) é o que foi

---

<sup>26</sup> Em Ribeiro (2013), achamos relevante considerar que, apesar de a ortografia tratar de um conteúdo de análise linguística, optamos, na altura, por elaborar uma pergunta específica envolvendo esse conteúdo, pois, de modo geral, ele é trabalhado separadamente durante todas as séries do Ensino Fundamental, segmento de ensino a que pertenceram os softwares que compuseram o corpus daquela pesquisa.

definido na norma ISO 9241-11 (1998)<sup>27</sup>, que se refere à usabilidade como a capacidade de um produto ser usado por usuários específicos para atingir objetivos específicos com eficácia, eficiência e satisfação em um contexto específico de uso. Em outras palavras, usabilidade pode ser entendida como facilidade de uso. Sempre que existe o contato de um ser humano com uma máquina pode ser avaliada a usabilidade.

Como o PASP foi proposto com o objetivo de facilitar a avaliação de *softwares* educativos (de Língua Portuguesa) e como, naquele momento, como já mencionamos neste trabalho, tomamos os termos *softwares* educativos/pedagógicos e jogos educativos/pedagógicos digitais por equivalentes; achamos relevante, quando propusemos a versão original do nosso protocolo, trazer à baila características de usabilidade que estivessem relacionadas a jogos especificamente.

Nesse sentido, consideramos, então, a mecânica de jogo, isto é, a forma como o jogo se desenvolve a partir de suas regras, do seu enredo, da sua arquitetura, e o *Game Play*, ou como a literatura nacional traz: a jogabilidade, que diz do modo como um jogo digital é projetado e das habilidades que os usuários precisam ter para conseguirem jogá-lo (ou também, da virtude que um jogo possui para ser considerado fácil e intuitivo de se jogar, por exemplo). A nível de exemplificação, podemos afirmar que, se um jogo educativo digital -usando o termo empregado por Ribeiro (2013) - apresentar telas sem ícones que indiquem como retroceder, avançar ou sair do jogo, por exemplo, tem-se um problema de usabilidade.

Na primeira versão do PASP, julgamos pertinente que fossem realizadas as seguintes perguntas no momento da análise de *softwares* educativos (aos quais, na altura, ressaltamos mais uma vez, também chamamos de jogos) quanto à sua usabilidade:

- As telas do jogo possuem uma coerência gráfica no conjunto de suas partes (disposição, localização dos botões, cores, por exemplo) e o tempo entre duas telas é suficiente para a leitura e assimilação?;
- É fácil e rápido o deslocamento de uma tela a outra dentro do jogo?;
- Os botões e as metáforas de orientação são eficazes e de fácil compreensão?;
- Os ícones são representativos e significativos da tarefa a realizar?;
- A informação e os serviços/recursos são estruturados com coerência, facilitando a compreensão da organização do jogo?

---

<sup>27</sup> A ISO 9241-10 (International Organization for Standardization ou, traduzindo para nosso idioma, Organização Internacional para Padronização) faz referência aos estudos sobre ergonomia (e interação humano-computador) de *softwares*, principalmente no que diz respeito à usabilidade.

#### b) Acessibilidade

A acessibilidade, como mencionamos anteriormente, é um critério sugerido por Mendes, Sousa e Caregnato (2004), o qual, apesar de ter sido pensado, originalmente, para avaliar objetos de aprendizagem de modo geral, foi descrito, em Ribeiro (2013), como um critério específico para avaliar *softwares* educativos. Consideramos, então, acessível o SE que: a) esteja disponível na *internet*, para que os alunos possam acessá-lo em qualquer lugar (no laboratório de informática da escola, em casa, em uma *lan house* etc.) e b) contenha elementos que facilitem o uso por pessoas com deficiência (como ícones que possibilitem o aumento da fonte e apresentação de legenda sempre que houver textos orais, por exemplo).

Levando em consideração o critério “acessibilidade”, no modelo original do PASP, com o intuito de facilitar a análise de *softwares* educativos, elencamos as seguintes perguntas:

- É possível aumentar e diminuir o tamanho da fonte no jogo pedagógico digital?;
- O jogo pedagógico digital possibilita a escuta e a leitura dos textos ao mesmo tempo?;
- O jogo pedagógico digital está acessível na internet?

#### c) Interoperabilidade

A interoperabilidade é também outro critério sugerido por Mendes, Sousa e Caregnato (2004). As autoras definem interoperabilidade em relação à capacidade de um *software* educativo, no nosso caso, funcionar bem, levando em consideração diferentes sistemas operacionais (como *Windows*, *Linux* e o *Mac OS*, por exemplo) e *browsers* (ou seja, navegadores, como o *Mozilla Firefox*, *Explorer*, *Google Chrome*, *Safari* etc.).

Como assumimos que um SE, para ser considerado bom, precisaria, entre outros fatores, desempenhar bem sua função tanto em sistemas operacionais quanto em *browsers* diferentes, lançamos, na primeira versão do nosso protocolo, as seguintes perguntas para auxiliar o professor de LP na análise de um *software* educativo no que tange ao critério “interoperabilidade”:

- O jogo pedagógico digital é executável em sistemas operacionais diferentes (como *Windows*, *Linux* e *Mac OS*)?;
- O jogo pedagógico digital é executável em *browsers* diferentes (como o *Mozilla Firefox*, *Explorer*, *Google Chrome* e *Safari*)?

#### d) Interatividade

O critério “interatividade”, que foi originalmente proposto por Silva (2002) como um critério comunicacional, foi proposto, no nosso instrumento de avaliação, como um critério ergonômico, o qual diz respeito ao diálogo estabelecido na relação assumida entre usuário de SE e conteúdo e usuário de SE e máquina.

De acordo com Silva (2002), a interatividade diz do grau de controle por parte do aprendiz (usuário do SE) sobre o sistema, no momento em que se depara com a possibilidade de “tomar iniciativas partilhadas, a fim de reorientar a interação” (SILVA, 2002, p. 191), isto é, no momento em que o aprendiz (usuário do SE) percebe que tem autonomia e que pode intervir e controlar o curso das atividades do *software*.

Para auxiliar professores de LP na análise de *softwares* educativos no que concerne ao critério “interatividade”, na versão original do PASP, valemo-nos de algumas perguntas que já haviam sido sugeridas por Silva (2002). Vejamos:

- O aprendiz pode acessar a ajuda a qualquer momento da interação?;
- O aprendiz pode passar o tempo que desejar nas diferentes partes do programa?;
- O aprendiz pode saltar lições, módulos, capítulos, atividades ou qualquer parte do programa e pode escolher um exercício entre outros propostos?;
- O aprendiz pode facilmente apagar ou corrigir seus erros quando não está certo da resposta e pode escolher os diferentes caminhos segundo os níveis de dificuldades?;
- O programa fornece feedbacks adaptados e diferenciados?

#### e) Documentação e material de apoio

Documentação e material de apoio foi outro critério proposto por Silva (2002) e diz respeito às informações referentes ao *software* educativo e às suas condições de uso. Segundo a autora, a documentação e o material de apoio “devem conter informações sobre as especificações técnicas e de configuração do programa, descrição do conteúdo, especificação do público-alvo (como faixa etária), pré-requisitos e descrição dos objetivos do programa” (SILVA, 2002, p. 189).

No repositório “Banco Internacional de Objetos Educacionais” (ou “BIOE”)<sup>28</sup>, por

---

<sup>28</sup> O termo repositório (ou repositório digital), a que nos referimos neste trabalho, remete a locais onde estão armazenados, de forma organizada, conteúdos digitais de diversos formatos, podendo ser institucionais (como os repositórios em que são depositados artigos científicos, dissertações e teses produzidas em uma instituição



exemplo, há uma página com metadados de cada *software* educativo (com informações acerca do título, tipo de recurso, objetivo, descrição do recurso, observações, componente curricular, tema, autores, idioma, país, fonte do recurso, detentor de direitos autorais etc.). Os metadados, então, são espécies de documentações do *software*.

Quanto aos materiais de apoio, podemos citar os guias do professor, que podem acompanhar os *softwares* educativos (esses guias trazem informações acerca dos objetivos pedagógicos a serem cumpridos, do tempo previsto para realização da atividade, dos requerimentos técnicos necessários para que o *software* funcione, das orientações para desenvolvimento das atividades, das atividades complementares etc.).

A seguir, reproduziremos perguntas sugeridas por Silva (2002) que, na primeira versão do PASP, consideramos relevantes ao processo de avaliação de *softwares* educativos de Língua Portuguesa no que se refere ao critério “documentação e material de apoio”:

- O programa acompanha um material de apoio na forma impressa ou *online*?
- O material de apoio que acompanha o programa possui, em destaque, os dados de identificação como título, idioma, área(s) de conhecimento, tipologia e especificações técnicas e de configuração do programa?
- O material de apoio traz uma descrição dos objetivos e dos conteúdos do programa e fornece instruções de uso didático para o professor/aprendiz?
- O manual especifica a faixa etária e pré-requisitos do público-alvo, assim como o tempo sugerido para aplicação das atividades?
- O manual apresenta exemplos, exercícios, simulações ou instruções de uso do programa?

Os critérios que foram apresentados e descritos nesta subseção foram considerados pertinentes por Ribeiro (2013) no que tange à avaliação ergopedagógica de *softwares* educativos voltados para o ensino de Língua Portuguesa. Na subseção seguinte, apresentaremos a análise de um SE, realizada pela autora em trabalho anterior, para fins de comparação, ao final desta pesquisa, entre a análise realizada pela pesquisadora e as análises realizadas pelos professores participantes desta pesquisa, que nos auxiliarão a refinar o instrumento de avaliação originalmente proposto.

---

por membros de sua comunidade acadêmica, com finalidade de disseminar conhecimento) e podendo, também, ser voltado para contextos de ensino e de aprendizagem (nos quais estão inseridos objetos de aprendizagem, com a finalidade de servir de suporte a alunos e professores).

## 4.2 Apresentação e recorte da análise do software educativo Ler é Preciso<sup>29</sup>

Dos três *softwares* educativos analisados em Ribeiro (2013), optamos por apresentar, neste trabalho, apenas o *Jogo Ler é Preciso*, que está alocado no Banco Internacional de Objetos Educacionais, nas seções *séries iniciais e finais do Ensino Fundamental*<sup>30</sup>.

A tela inicial do jogo é composta por um cenário onde figura uma criança lendo um livro no sofá. Há, nessa tela, três opções de adentramento: a) jogar; b) como jogar; e c) informações sobre o jogo. Vejamos como está configurada a tela inicial (*menu*) do jogo:

**Figura 12 – Tela Menu do software educativo Ler é Preciso**



Fonte: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/bitstream/handle/mec/9652/JogoLerPreciso.swf?sequence=1>.

Esse *software* educativo, conforme a descrição da equipe criadora na seção *Sobre*, foi desenvolvido pelo Instituto Ecofuturo e tem como objetivos “promover o hábito da leitura e escrita, e (...) oferecer leituras às crianças desde o nascimento, estimulando nelas a vontade e

<sup>29</sup> A análise do SE Ler é Preciso que consta nesta subseção foi realizada no âmbito da nossa pesquisa de mestrado em 2013. Recentemente, em maio de 2018, mesmo tendo o *plugin* instalado, não conseguimos acessá-lo. O *software* educativo não está mais disponível no Banco Internacional de Objetos Educacionais.

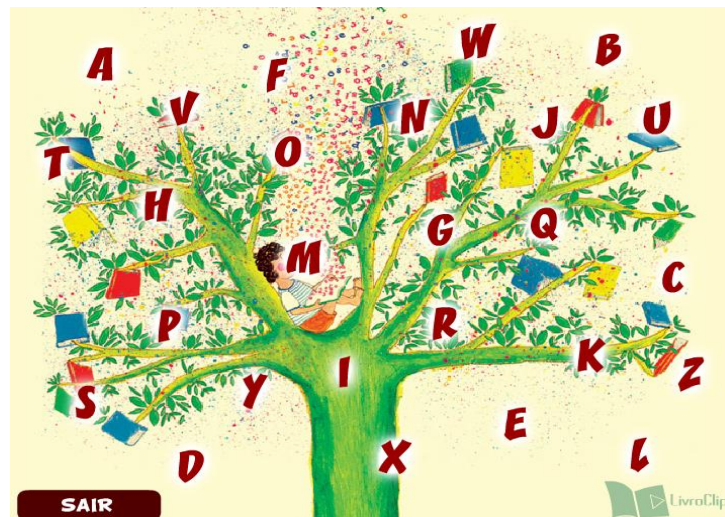
<sup>30</sup> Recentemente, publicamos um artigo em que realizamos a análise de outro *software* educativo a partir do Protocolo de Avaliação de *Softwares* Pedagógicos. Para conferir esse trabalho, ver “ARAÚJO, N.M.S.; FREITAS, F.R.R. Protocolo de Avaliação de Softwares Pedagógicos: analisando um jogo educacional digital para o ensino de Língua Portuguesa. *Alfa: Revista de Linguística*, São Paulo, v.61, n.2, p.467-494, 2017”.

a paixão de ler”. De acordo com os idealizadores desse *software*, o *Ler é Preciso* foi baseado no livro *Inventário do que podia ser bem melhor e será: o melhor lugar do mundo*<sup>31</sup>. Há, para o caso de os usuários não conhecerem o livro mencionado, a opção de fazer *download* da obra na mesma página, ou seja, ainda na seção *Sobre*.

Nas indicações sobre como se deve jogar, podem ser lidos os seguintes comandos: 1- escolha uma das letras do alfabeto e clique; 2- leia atentamente o texto apresentado; 3- responda a pergunta colocada clicando na alternativa que considera correta; 4- confira o resultado; e 5- para continuar, clique em uma nova letra.

Vejam, na figura 13 que segue, como são dispostos os elementos que descrevemos na tela principal:

**Figura 13 – Tela principal - Seleção de letra**



Fonte: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/bitstream/handle/mec/9652/JogoLerPreciso.swf?sequence=1>

Depois que se seleciona uma letra, surge, na tela, uma palavra seguida de um trecho de um texto, elaborado por jovens de vários estados do País (segundo as legendas), de onde o aluno (usuário do SE) deverá extrair o significado da palavra que se deseja levar a conhecer. Abaixo do texto, há duas opções para escolha, o que sugere que há apenas uma resposta correta. Confirmamos, na figura seguinte, a tela em que figura uma das atividades propostas no *software*:

<sup>31</sup> O livro *Inventário do que podia ser bem melhor e será: o melhor lugar do mundo* foi organizado pelo Instituto Ecofuturo (vários colaboradores) e foi publicado no ano de 2007. Esse livro é formado por produções textuais premiadas no 6º Concurso de Redação *Ler é Preciso*.

**Figura 14 – Atividade proposta**



Fonte: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/bitstream/handle/mec/9652/JogoLerPreciso.swf?sequence=1>

Depois de marcar uma das alternativas, o *software* educativo dá um retorno ao aluno (usuário do SE) por intermédio de mensagens que indicam seu sucesso ou fracasso na atividade proposta. Caso tenha optado pela resposta considerada errada, o estudante é convidado a “tentar de novo”. Se, por outro lado, tiver marcado a opção considerada correta, o aluno é direcionado para a tela “seleção de letras” para que possa dar continuidade à atividade. Na figura 15 a seguir, veremos como aparecem, para os alunos, as telas de *feedback*.

**Figura 15 – Feedback do software (resposta errada x resposta correta)**



Fonte: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/bitstream/handle/mec/9652/JogoLerPreciso.swf?sequence=1>

No que diz respeito à análise do *software* educativo aqui apresentado, é importante ressaltar que organizamos a discussão abordando, inicialmente, os aspectos didático-pedagógicos, e, somente depois de termos feito todas as considerações necessárias, passamos à discussão dos aspectos referentes à ergonomia e à interação homem-máquina.

Sobre os aspectos didático-pedagógicos do *software* educativo *Ler é Preciso*,

consideramos o que segue:

a) Concepção de língua(gem)

A perspectiva adotada no *Ler é Preciso* é a de língua(gem) como instrumento de comunicação, pois é priorizada, nas atividades de leitura, a interpretação superficial do texto, ou melhor, do trecho de um texto. No jogo, o texto é apenas um repositório de onde podemos extrair palavras cujo sentido é único. Como vimos na figura 14, a palavra “idéia” só pode assumir um significado, aquele pretendido pelo autor do texto (emissor da mensagem). A forma como foi estruturado o exercício deixa claro que só há uma ou outra forma correta. Assim, concluímos que a unidade básica de análise nas atividades do jogo educacional digital *Ler é Preciso* é a palavra. O texto (e a mensagem nele contida) é compreendido como um produto pronto para ser decodificado pelo receptor. Não se considera, portanto, a construção de sentidos marcada pelas condições de produção em que se têm interlocutores localizados em uma situação de interação verbal específica, a finalidade do próprio enunciado e os sentidos que podem emergir a partir disso.

Aliás, chama atenção nas atividades propostas no *software* a total descontextualização dos fragmentos de texto, o que contribui para que a construção da coerência seja custosa para o leitor. A ausência de qualquer tipo de comando ou *feedback* não permite que o aluno (usuário do SE) relacione o sentido da palavra em um contexto específico. Há, em alguns casos, sentidos no fragmento do texto que não combinam com as acepções colocadas como alternativas de resposta, como se vê na figura seguinte:

**Figura 16 – Sentido x Acepções**



No exemplo dado anteriormente, não existe, no trecho transcrito, nenhuma pista textual que auxilie o aluno a compreender o sentido da palavra “jangalamarte”, o que levará o discente que não conhece o termo a marcar qualquer uma das opções para que possa dar continuidade à atividade.

b) Tipo de ensino

Embora haja uma tentativa dos desenvolvedores do jogo de fazer com que o usuário do *software* interaja com o conteúdo – no caso, compreensão do significado de uma palavra a partir do valor que assume dentro do texto –, é nítido que prevalecem características, no *Ler é Preciso*, que apontam para um tipo de ensino prescritivo/descritivo. Além disso, como o exercício valoriza a visão maniqueísta do certo x errado, conduz o aluno (usuário do SE) a deduzir que variantes linguísticas são desvios à norma, nesse caso manifestada na possibilidade de uma acepção apenas ser a correta. A palavra “ideia”, destacada do texto apresentado na figura 14, não poderia assumir, por exemplo, o sentido de conversar, que usamos nas nossas interações diárias quando chamamos, por exemplo, um amigo para “trocar umas ideias”, o sentido de paquerar, muito usado por adolescentes quando dizem que “deram ideia numa mina” ou o sentido de aconselhar, que alguns grupos sociais usam quando dizem que vão “mandar uma ideia para a meninada”. As possibilidades de explorar os variados sentidos que podem assumir as palavras, nas atividades que figuram no *software Ler é Preciso*, sequer são consideradas, o que reafirma o caráter normativo da atividade.

c) Granularidade/Reusabilidade

Se pensamos no universo de conteúdos de Língua Portuguesa, o *software* educativo analisado – por apresentar um recorte de conteúdo, no caso, atividades de leitura que se propõem a ensinar o significado de palavras por meio de pistas do contexto – remete a uma parte do estudo de compreensão textual. Sendo assim, é considerado um jogo granular, atômico. Por isso, pode ser combinado com outros Objetos de Aprendizagem (não somente com aqueles de tipo *software* educativo), o que facilita a reusabilidade, isto é, facilita a utilização deste *software* em situações de ensino-aprendizagem diferentes.

d) Estruturação de conteúdo

No SE *Ler é Preciso*, o conteúdo, devido à sua atonicidade, não foi dividido em módulos, unidades ou seções, por exemplo, mas segue uma lógica clara e homogênea para o aprendiz. O ponto que seria essencial do conteúdo (ensinar o significado de palavras por meio das pistas oferecidas no contexto) é apresentado em evidência e comprova que as atividades teriam como objetivo o ensino de inferências lexicais. No entanto, a própria forma de

proposição das atividades não permite que o objetivo seja alcançado. Não há como o aluno inferir, a partir do “contexto”, os sentidos das palavras porque, muitas vezes, os fragmentos apresentados não permitem tais inferências. A estrutura das proposições privilegia a escolha maniqueísta de um ou outro sentido, não interessando se o fragmento de texto contribui para esta escolha. Observemos as duas alternativas de resposta no caso do termo ideia:

- Objeto concreto;
- Representação mental, imagem, plano, opinião, conceito.

Agora observemos o fragmento de texto em que o usuário teria que se apoiar para entender qual seria o sentido do termo no contexto: “Escrevo ainda para não me sentir abafado pelas minhas ideias, pois é um empurra-empurra no meu pensamento, milhares de ideias furando fila para poder sair e ver se serão bem aceitas no mundo” (Gabriel Luiz Gusmão Maciel, 12 anos).

Analisando o trecho, é possível inferir que “ideia” poderia corresponder a plano, opinião, invenção, uma vez que o contexto, por ser reduzido e não conter pistas de onde foi retirado, não permite que seja identificado qual seria o sentido exato, o que não contribui, por exemplo, para que o usuário passe a entender também que plano, invenção e opinião significam coisas diferentes. Na realidade, o essencial na resposta parece ser o leitor entender que “ideia” é algo que não é concreto (1ª alternativa).

No que diz respeito à adequação do conteúdo para o público a que se destina, alunos das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, a nosso ver, o nível das atividades não corresponde à faixa etária dos usuários, parecendo-nos muito elementares, superficiais, já que não exploram as palavras a partir das possibilidades de sentido que podem assumir dentro dos textos, mas a partir de uma definição predeterminada.

#### e) Sistemas de ajuda

O *software* educativo analisado traz unicamente na seção “Como jogar” indicações de como manusear a ferramenta. Essas indicações, como já mencionamos na descrição do *software*, aparecem numeradas em uma lista, indicando, passo a passo, o que o usuário deverá fazer depois de clicar no botão “jogar”. Não há, além disso, quaisquer outros elementos facilitadores (como simuladores, dispositivos de áudio ou balões de texto com dicas) que tenham a função de orientar o aluno/usuário na realização da tarefa. Talvez, isso se dê devido à pouca complexidade da atividade. Por se tratar de um jogo simples, sem muitos detalhes, o aluno aprende intuitivamente a dominá-lo.

#### f) Objetivo de aprendizagem

De acordo com a descrição do SE analisado nos metadados, o *Ler é Preciso* tem como objetivo fazer com que o aluno aumente seu vocabulário “de forma interativa e contextualizada”. Além disso, como está indicado na seção “Sobre”, também objetiva “promover o hábito da leitura e escrita”. Ainda que estejam claros, na descrição do *software* presente nos metadados, os objetivos que ele pretende alcançar, podemos afirmar que a atividade não propicia ou não possibilita a consecução dos objetivos declarados. O “contexto” em que figura uma determinada palavra nas atividades do *Ler é Preciso* não ajuda o aluno (usuário do SE) na consecução do objetivo. E mais: esse *software* educativo não promove o hábito da leitura nem da escrita.

No *Ler é Preciso*, das quatro habilidades de compreensão (leitura/escuta) e de produção (fala/escrita), é explorada apenas a habilidade de leitura (embora no objetivo se fale também de escrita). No entanto, as atividades em torno dessa habilidade não estão relacionadas à exploração de gêneros textuais (forma, função e estilo que compõem os diversos textos que circulam na nossa sociedade), ao contrário disso, baseiam-se em fragmentos de textos descontextualizados.

Já no tocante aos aspectos ergonômicos/de interface homem-máquina é possível observar quanto à:

#### a) Usabilidade

O *software* educativo *Ler é Preciso* apresenta uma coerência gráfica no que diz respeito à disposição dos botões na tela, à harmonia das cores; o deslocamento de uma tela para outra dentro do SE se dá de modo fácil e rápido; a interface do *Ler é Preciso* é intuitiva, ou seja, o aluno não perde tempo tentando compreender a arquitetura, as regras de funcionamento do *software*. Por fim, o SE apresenta ícones/botões significativos da tarefa a realizar, como os botões de voltar (retroceder) e sair. No entanto, o aluno, depois que clica em “jogar”, não pode mais voltar à tela *menu* sem que saia do *software*. De modo geral, julgamos que o *Ler é Preciso* tem boa usabilidade.

#### b) Acessibilidade

Embora esteja disponível *online* no repositório do “Banco Internacional de Objetos Educacionais”, o que está de acordo com um dos critérios relevantes, segundo Mendes, Sousa e Caregnato (2004), para que um *software* educativo, no nosso caso, seja considerado acessível; o *Ler é Preciso* não foi pensado para alunos cegos ou com visão parcialmente comprometida, por exemplo, visto que não é possível aumentar o tamanho da fonte nem ouvir o conteúdo dos



textos escritos. Esse *software* não é, então, a nosso ver, completamente acessível.

c) Interoperabilidade

A única restrição, acerca do funcionamento desse *software* educativo, disponível nos metadados é que, para ser executado, é necessário que a máquina (o computador em que o aluno esteja usando o SE) disponha do *software Adobe Flash Player (Plug-in)*, um programa essencial para reproduzir conteúdo multimídia da *internet*. Assim sendo, supõe-se que o *Ler é Preciso* é executável em qualquer sistema operacional e em qualquer navegador.

d) Interatividade

Nesse *software* educativo, o grau de autonomia do aluno sobre o sistema é muito baixo, visto que a) quase não há diálogo entre aluno e conteúdo; e b) não é exigido do aluno que reflita sobre a atividade. São dadas a ele duas alternativas, se, na primeira tentativa, o aluno não marcar a opção considerada correta, o *software* dá imediatamente um *feedback* convidando esse usuário a tentar novamente, assim, como só resta outra alternativa, basta clicar na opção que resta e passar para outra atividade.

Por fim, quanto ao diálogo entre aluno e máquina, julgamos que é bem superficial, pois, ainda que seja possível escolher as letras que se deseja para iniciar uma nova atividade, por exemplo, o aluno não tem *feedbacks* adequados e diferenciados (além da mensagem de texto, que aparece na tela, indicando acerto ou erro na atividade) que permitam-lhe interagir melhor com a máquina. Além disso, o aluno não pode escolher as palavras de acordo com seu grau de complexidade, visto que tanto as palavras cujos sentidos são mais conhecidos ou corriqueiros, quanto as palavras cujos sentidos podem ser desconhecidos pela pouca ocorrência no dia a dia dos usuários (na faixa etária a que se destina o jogo) estão no mesmo nível. Todas elas estão representadas pela letra inicial que compõe o vocábulo, e essas letras estão aleatoriamente dispostas nos galhos da árvore, o que indica que não existe diferença no que diz respeito ao grau de dificuldade para compreensão do sentido que essas palavras assumem no contexto.

e) Documentação e material de apoio

Nos metadados do *Ler é Preciso*, temos informações a respeito do título, tipo de recurso, objetivo, descrição do recurso, observações, componente curricular, tema, autores, idioma, país, fonte do recurso, detentor de direitos autorais, licença, responsável pela submissão, URL e disponibilidade do *software* educativo *online*. Não há, porém, um guia para o professor/tutor/facilitador que forneça instruções de uso didático ou exercícios complementares.

Após a análise, chegamos à conclusão de que o SE *Ler é Preciso* apresenta uma qualidade didático-pedagógica e ergonômica/de interação homem-máquina muito baixa.

Tendo em vista que expusemos e discutimos, nesta seção, alguns instrumentos de avaliação, entre os quais está o PASP, que foi sugerido em trabalho anterior, e que avaliamos, a partir desse instrumento, um *software* educativo voltado para ensino de Língua Portuguesa; passemos agora à próxima seção, na qual apresentaremos detalhadamente a metodologia desta pesquisa.

## 5 METODOLOGIA

– “Nenhum ‘atalho’, suponho! – disse Pippin. – Nosso último atalho pela floresta quase acabou em desastre.  
 – Ah, mas eu não estava com vocês. – riu Passolargo. – Meus caminhos não dão errado. – Olhou a estrada de cima a baixo. Não se via ninguém; ele foi na frente apressado, indicando o caminho em direção ao vale cheio de árvores.  
 (J. R. R. Tolkien, em o Senhor dos Anéis)

Nesta seção, apresentamos os aspectos metodológicos do nosso trabalho. Tratamos, inicialmente, da natureza da pesquisa, em que discutimos os elementos teórico-metodológicos da investigação. Posteriormente, abordamos sobre o universo da pesquisa, no qual definimos os instrumentos e os procedimentos de que faremos uso para a coleta dos dados, apresentamos o *corpus*, o *locus*, bem como traçamos o perfil dos participantes. Por fim, apresentamos as categorias gerais com as quais trabalhamos na seção de análise deste trabalho<sup>32</sup>.

### 5.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa, que está inserida no campo das ciências sociais, trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, de natureza aplicada (à educação), com caráter interpretativista, cujo tipo é definido como investigação-ação (doravante I-A).

De acordo com Godoy (1995, p. 58), “a expressão ‘ciências sociais’ costuma ser

---

<sup>32</sup> Antes de coletarmos os dados que compuseram o *corpus* desta pesquisa, realizamos um estudo-piloto, que se deu em novembro de 2016, em uma escola pública em Horizonte, no Ceará, para testar o questionário, a entrevista e o PASP (original), com duas professoras do Ensino Fundamental. De acordo com as docentes, apesar de ambas dominarem tecnologias digitais, elas não faziam uso frequente de recursos digitais com finalidade pedagógica, como *softwares* educativos, para auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem, porque a velocidade da internet na escola, em vez de facilitar, atrapalharia, muitas vezes, a aula. Conforme as professoras, o PASP (versão original): “ajudou a refletir sobre aspectos importantes, que, numa análise mais superficial, não seriam analisados” (Profa. 2) e “orientou a pensar mais detalhadamente sobre o *jogo*” (Profa. 1). No entanto, para ambas, o instrumento deveria passar por uma reformulação quanto ao “nível vocabular” e deveria privilegiar apenas um domínio da língua. Tendo em vista nossa trajetória com uso de *softwares* educativos para ensino de leitura, decidimos que a versão refinada do instrumento de avaliação proposto por nós neste trabalho contemplaria critérios específicos referentes à leitura em Língua Portuguesa. É importante destacar que, mesmo que as professoras não tivessem apontado outros problemas no Protocolo de Avaliação de *Softwares* Pedagógicos, enquanto uma das professoras (Profa.2) percebeu, após o uso do PASP, que o *software Chuva de Pronomes*, indicado para análise pela pesquisadora, o qual foi inicialmente avaliado como mediano, tratava-se de um SE de baixa qualidade, a outra docente (Profa. 1), que o avaliou como mediano antes de usar o Protocolo, manteve sua avaliação após o uso desse instrumento. Isso nos fez pensar inicialmente que a falta de clareza ou a escolha por termos técnicos na proposição dos critérios pode ter levado uma das professoras a avaliar mal o SE.

usada para indicar as diferentes áreas do conhecimento que se preocupam com os fenômenos sociais, (...) culturais, educacionais, ou seja, aqueles que englobam relações de caráter humano e social”. A partir disso, talvez possamos depreender que, de modo geral, o objeto de estudo das ciências sociais demanda, primordialmente, uma abordagem qualitativa. Afinal, essa perspectiva epistemológica de “pesquisa é percebida como um ato subjetivo de construção” (GÜNTHER, 2006, p. 202), uma vez que

não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. [Por outro lado, ela] parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve, [bem como] envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p. 58).

Nesse sentido, para alcançar os objetivos desta pesquisa, decidimos realizar uma investigação-ação. Apesar de não existir uma definição específica para o termo, ele é usado, de acordo com Latorre (2003, p. 23), “para descrever uma família de atividades realizadas por professores (...) para fins tais como: desenvolvimento de currículo, autodesenvolvimento profissional, melhoria de programas educacionais, sistemas de planejamento<sup>33</sup>”. Ainda segundo o autor, cada uma dessas atividades apresenta “a identificação de estratégias de ação que são implementadas e posteriormente submetidas à observação, reflexão e mudança, (...) [gerando] mudanças sociais e conhecimento educacional sobre a realidade social e/ou educacional, [proporcionando] autonomia e [dando] poder a quem a realiza<sup>34</sup>” (LATORRE, 2003, p. 23).

Já Coutinho *et al.* (2009, p. 360) afirmam que a I-A diz respeito a uma “família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), com base em um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica”, de maneira que, nos ciclos que sucedem ao anterior, os métodos, os dados e a interpretação são aperfeiçoados a partir dos resultados obtidos no ciclo que os antecedeu.

Vejamos, na figura 17 a seguir, uma figura, elaborada por Santos, Morais e Paiva

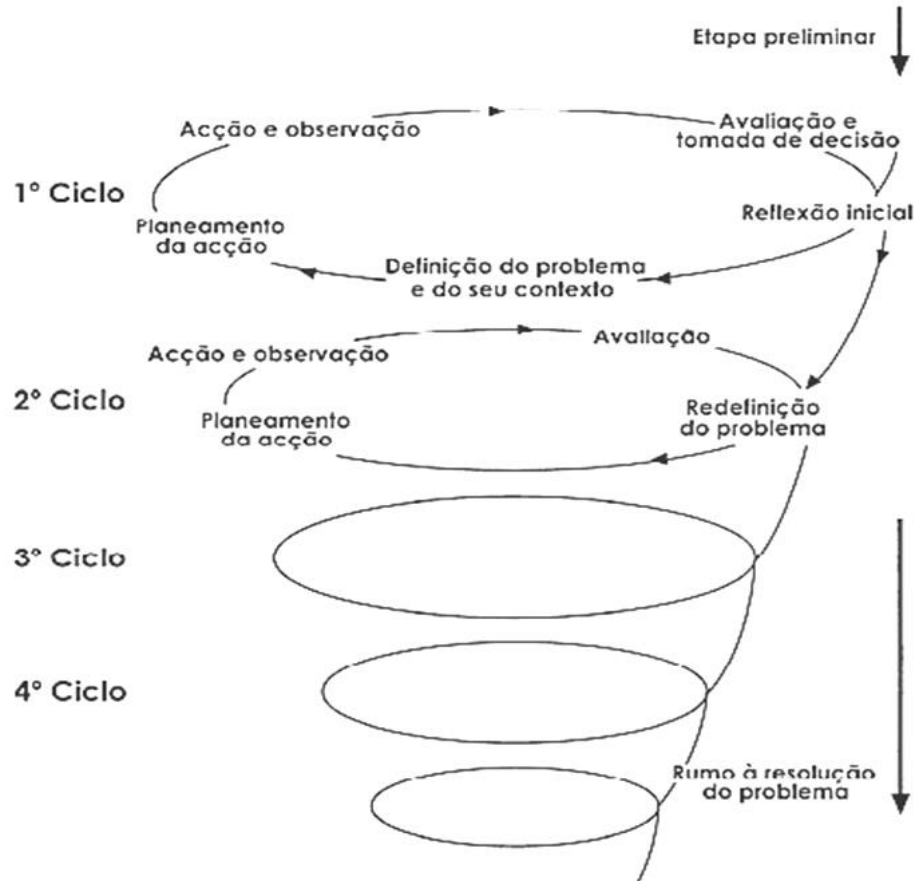
---

<sup>33</sup> Tradução livre para: “para describir una familia de actividades que realiza el profesorado (...) con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo” (LATORRE, 2003, p.23). Neste trabalho, decidimos apresentar, em notas de rodapé, os trechos originais de obras estrangeiras usados nas citações. Ressaltamos ainda que, nas notas seguintes, quando não fizermos menção a tradutor(a), a tradução do trecho é de nossa total responsabilidade.

<sup>34</sup> Tradução livre para: “la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio, (...) [generando] cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, [proporcionando] autonomía y [dando] poder a quienes la realizan” (LATORRE, 2003, p.23).

(2004), que ilustra os ciclos (em espirais) a que Coutinho *et al.* (2009) se referem:

**Figura 17 – Ciclos (fases) da investigação-ação**



Fonte: Santos, Morais e Paiva (2004).

Como podemos ver na figura 17, o processo de investigação em espiral da I-A parte da reflexão a respeito de um problema específico, passando pela definição desse problema e do contexto em que ocorre, para, então, chegar a um planeamento de ação e à ação propriamente dita (fechando o primeiro ciclo). A partir dos resultados atingidos no ciclo anterior, o ciclo seguinte se inicia com a redefinição do problema, para que haja novo planeamento de ação e uma nova forma de agir, o que leva a uma avaliação diferente da situação inicial e a outro resultado (indicando o término do segundo ciclo), que será usado como ponto de partida para se alcançar resultados mais refinados (nos ciclos posteriores).

Esse método, que foi originalmente desenvolvido pelo psicólogo social Kurt Lewin na década de 40, e que ficou conhecido a partir de seu artigo “*Action Research and Minority*

*Problems*<sup>35</sup>”, tornou-se referência em pesquisas com foco na prática da investigação educativa, pois, de acordo com Coutinho *et al.* (2009, p. 356), quando

numa investigação em educação se coloca a possibilidade, ou mesmo necessidade, de proceder a mudanças, (...) de intervir na reconstrução de uma realidade, a Investigação-Ação regressa de imediato à ribalta para se afirmar como a metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos, o que só é possível quando toda uma comunidade educativa se implica num mesmo dinamismo de ação e intervenção (COUTINHO *et al.*, 2009, p. 356).

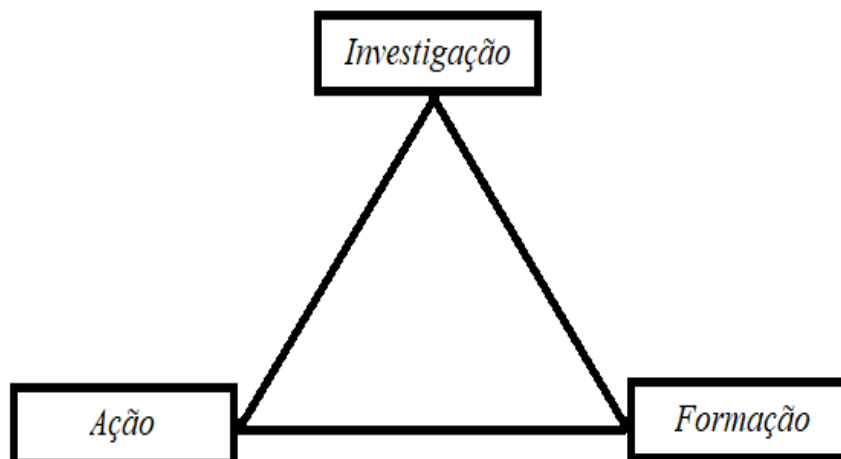
Tendo em vista que o objetivo principal desta pesquisa é analisar os potenciais e as limitações de usar o Protocolo de Avaliação de *Softwares* Pedagógicos na seleção de *softwares* educativos voltados para o ensino de Língua Portuguesa durante o seu uso por professores da Educação Básica de instituições públicas, acreditamos que, a partir do momento em que esses docentes testam o instrumento de avaliação e discutem a respeito das potencialidades e das deficiências desse instrumento com a pesquisadora e com os demais professores que também estarão testando a ferramenta, para sugerir-lhe alterações que julgam necessárias, com o fim de refinar o instrumento em questão, eles vão, ao mesmo tempo, refletindo sobre sua práxis. Assim, o processo de validação e de refinamento do PASP levaria, conseqüentemente, esses professores a passar por uma formação, ainda que incipiente.

A formação docente, desse modo, seria alcançada nos momentos de investigação do professor em relação ao problema inicial (o PASP original, no 1º ciclo, e as versões modificadas do PASP, nos ciclos seguintes) e de ação (para alterar e melhorar o instrumento de avaliação). A investigação, a ação e a formação, juntas, constituem o tripé de Lewin, que representa todo o processo reflexivo na I-A. Vejamos:

---

<sup>35</sup> Cf. LEWIN, K. Action research and minority problems. In **Journal of Social Issues**, 1946, 2, pp. 34-46. Disponível em <[http://bscw.wineme.fb5.uni-siegen.de/pub/nj\\_bscw.cgi/d759359/5\\_1\\_Action Researchand Minority Problems.pdf](http://bscw.wineme.fb5.uni-siegen.de/pub/nj_bscw.cgi/d759359/5_1_Action%20Researchand%20Minority%20Problems.pdf)>. Acessado em 05 de set. de 2017.

**Figura 18 – Triângulo de Lewin**



Fonte: Adaptado de Latorre (2003).

A tríade de Lewin nos permite pensar sobre a importância do olhar do professor no que respeita à validação do instrumento de avaliação de *softwares* educativos que propusemos em Ribeiro (2013) e que apresentamos na seção 4 deste trabalho. Afinal, somente o professor (para quem o PASP foi desenvolvido) poderá, a partir de suas observações, fazer análises, elaborar planejamentos de ação, partir para a ação propriamente dita (a respeito das sugestões de alteração do PASP), avaliar e reavaliar (nos ciclos subsequentes) a qualidade do instrumento testado, de maneira que esteja sempre refletindo sobre as decisões tomadas e atualizando seus conhecimentos teóricos e práticos, na proporção em que compartilha suas ideias com outros docentes (também sujeitos da pesquisa).

Considerando as características do presente trabalho, julgamos que essa pesquisa apresenta um caráter interpretativista, pois tem como objetivo não a explicação da realidade, mas sua compreensão. De acordo, com Allard-Poesi e Perret (2014, p. 17),

O interpretativismo enfatizará a natureza intencional e determinada da atividade humana, bem como o caráter interacional, discursivo e processual das práticas sociais. Essas metodologias visam principalmente a compreender o sentido, mais do que explicar a frequência ou entender como esse sentido se constrói em e pelas interações, práticas e discursos (ALLARD-POESI; PERRET, 2014, p. 17).<sup>36</sup>

É importante ressaltar que, para pesquisas de cunho interpretativista, são válidas: a)

<sup>36</sup> Tradução livre para: “L’interprétativisme va souligner la nature intentionnelle et finalisée de l’activité humaine ainsi que le caractère interactionnel, discursif et processuel des pratiques sociales (...). Ces méthodologies visent en priorité à comprendre le sens plutôt qu’à expliquer la fréquence et à saisir comment le sens se construit dans et par les interactions, les pratiques et les discours” (ALLARD-POESI; PERRET, 2014, p. 17).

a compreensão de que a realidade observada é pontual, e que os fenômenos investigados devem ser descritos minuciosamente; e b) a relação que o pesquisador assume com os sujeitos da pesquisa, uma vez que, para que possa entender a realidade observada, esse pesquisador precisará dominar a linguagem e os termos específicos usados pelos participantes envolvidos na pesquisa.

Ainda a respeito do paradigma interpretativista, concordamos com Sousa (2002, p. 288) quando afirma que,

neste paradigma e do ponto de vista ontológico, assume-se que a realidade não é única, mas múltipla e variada e até por vezes em conflito, uma vez que é produto das mentes dos indivíduos; do ponto de vista epistemológico, perspectiva-se o conhecimento como construído na interação entre investigador e participantes. Finalmente, a adoção de uma metodologia dialéctica e interpretativa visa à reconstrução, pelo investigador, das realidades construídas pelos participantes (SOUSA, 2002, p. 288).

Sabemos que, no que diz respeito à validação do PASP, poderíamos, caso considerássemos como participantes da pesquisa um número bem maior de docentes e caso levássemos em consideração também a participação de um número maior de escolas não somente públicas, mas também particulares, obter outros resultados. No entanto, considerando o tempo que temos para coletar e analisar os dados, ampliar o número de professores que nos auxiliará a refinar nosso instrumento de avaliação não será possível neste trabalho.

Apesar de contarmos com quatro docentes, compreendemos que a proximidade entre as participantes da pesquisa, assim como a aproximação dessas participantes com a pesquisadora (no grupo de discussão), permitirá que elas produzam dados qualitativos de grande pertinência.

Desse modo, podemos afirmar que, para nossa pesquisa, esse tipo de investigação (que se refere à abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com caráter interpretativista e realizada sob forma de investigação-ação) mostrou-se apropriada para apontar eventuais mudanças no Protocolo de Avaliação de *Softwares* Pedagógicos, as quais decorrerão da análise de docentes, que assumem, juntamente com a pesquisadora, neste trabalho, o papel essencial de investigadores. Assim, o pesquisador deixa de ser considerado um especialista externo que realiza uma investigação com pessoas e passa a ser um coinvestigador que trabalha com e para os docentes interessados em melhorar o ensino de Língua Portuguesa, os quais se propõem a modificar sua realidade enquanto professores e são, ao mesmo tempo, modificados no/pelo processo de investigação.



Passemos, agora, à próxima subseção, em que trataremos do universo da pesquisa.

## 5.2 Universo da pesquisa

Nesta subseção, abordamos o universo da pesquisa, que diz dos elementos metodológicos básicos que constituíram o corpus da nossa investigação. Inicialmente, discorreremos sobre os instrumentos e os procedimentos para a coleta. Em seguida, apresentamos o corpus a ser analisado no contexto da coleta de dados. Posteriormente, tratamos do locus da pesquisa, para, finalmente, descrevermos os sujeitos participantes deste estudo.

### 5.2.1 Os instrumentos e os procedimentos para a coleta dos dados

Neste trabalho, para coletar os dados que compuseram o *corpus* da pesquisa, usamos questionário e entrevista individual (para conhecer a relação entre os participantes da pesquisa e as tecnologias, bem como para conhecer sobre a perspectiva de língua(gem) desses participantes com respeito ao ensino de Língua Portuguesa), PASP (por meio do qual as participantes avaliaram os SE), notas de campo (para o registro dos detalhes percebidos no momento em que observamos a ação das participantes da pesquisa), as anotações das professoras nos blocos de notas (enquanto analisaram os *softwares* educativos, o PASP e o novo instrumento de avaliação sugerido nesta pesquisa), diários reflexivos (nos quais as docentes redigiram textos mais detalhados a respeito do processo de avaliação do Protocolo e do novo instrumento de avaliação) e grupo focal (para discussão entre docentes e pesquisadora, a fim de refinar, em relação ao PASP, o novo instrumento de avaliação, bem como de validar sua versão final).

Quanto aos procedimentos, para melhor sistematização, dividimos a pesquisa em três etapas, referentes à: 1) apresentação, entrevista e aplicação de questionário; 2) análise de *software* educativo sem e com o PASP e discussão em grupo com as participantes da pesquisa, para proposição da primeira versão do novo instrumento de avaliação de *softwares* educativos para ensino de leitura em Língua Portuguesa; e 3) análise de *software* educativo com a primeira versão do novo instrumento de avaliação e discussão em grupo com as participantes da pesquisa, para proposição da versão final desse instrumento. Vejamos, de forma mais detalhada, como foram divididas as etapas da coleta:

- a) Etapa 1: A pesquisadora se apresentou às participantes da pesquisa, bem como apresentou a pesquisa propriamente dita e conversou com as docentes sobre repositórios educacionais abertos (doravante REA) e sobre *softwares* educativos. Pensando nas docentes que não conheciam repositórios, a pesquisadora apresentou alguns REA, como o “Banco Internacional de Objetos Educacionais”, o “Escola Digital”, o “Currículo+” e o “Portal do Professor”, nos quais estão disponíveis *softwares* educativos para ensino de leitura em Língua Portuguesa. Em seguida, essas participantes responderam a um questionário e participaram de uma entrevista a respeito da forma como compreendem a língua(gem) no contexto do ensino de Língua Portuguesa, pois, a partir das respostas dessas docentes, foi possível à pesquisadora traçar um perfil específico a cada participante da pesquisa.
- b) Etapa 2 – 1.<sup>a</sup> fase: Nessa etapa, a pesquisadora pediu para que as docentes selecionassem um SE de leitura em Língua Portuguesa em um repositório, podendo escolher, inclusive, um dos que lhes foram apresentados na etapa anterior. Nesse momento, foi sugerido às professoras que escrevessem seus próprios critérios de avaliação em um bloco de notas, por meio dos quais analisariam, de acordo com os aspectos que julgariam ser mais importantes, a qualidade do SE escolhido. Para isso, todas receberam uma pasta com uma ficha em que as docentes escreveram seus dados pessoais (nome, data de nascimento, formação e breve texto biográfico indicando sua trajetória profissional), canetas, o PASP (que só foi usado na segunda fase desta etapa), bloquinho de anotações (no qual registraram a data da análise, os critérios de avaliação de que partiram para analisar o SE selecionado e pontos do SE que mereceram destaque) e diário reflexivo (para escrita de pequenos textos a respeito do processo de avaliação). Em seguida, as professoras manipularam o SE e anotaram o que acharam importante no bloco à medida que usaram esse *software*. Por fim, as docentes registraram suas considerações sob a forma de um breve texto no diário.
- c) Etapa 2 – 2.<sup>a</sup> fase: Nesta fase, as docentes avaliaram o mesmo *software* educativo para ensino de leitura em Língua Portuguesa escolhido na 1.<sup>a</sup> fase, mas, desta vez, usaram o Protocolo de Avaliação de *Softwares* Pedagógicos. Nesse momento, as participantes da pesquisa foram orientadas a registrar, em seus blocos, à medida que manipularam o SE, algumas considerações a respeito do

processo de avaliação, assim como dúvidas e sugestões, e a pesquisadora, por sua vez, tomou notas a respeito da ação dessas professoras. Ao concluírem a análise do *software* educativo usando o PASP, às docentes caberia escrever um breve texto relatando o que acharam do instrumento, o que mudou e o que não mudou na sua avaliação (sem e com o protocolo), quais as dificuldades que sentiram ao avaliar o *software* educativo com o PASP, o que mudariam nesse instrumento de avaliação (o que retirariam/acrescentariam/ajustariam), o que acharam em relação à extensão entre outros pontos.

- d) Etapa 2 – 3.<sup>a</sup> fase: Nesse momento, as professoras participaram de um grupo de discussão com a pesquisadora, para discutirem sobre o que perceberam em relação ao instrumento de avaliação, com o objetivo de propor alterações para a primeira versão do novo instrumento. Feito isso, a pesquisadora, que gravou em áudio os encontros, ao analisar o material coletado, realizou modificações no Protocolo, cuja nova versão foi avaliada na 3.<sup>a</sup> etapa da coleta de dados.
- e) Etapa 3 – 1.<sup>a</sup> fase: Nesta etapa, coube às docentes selecionarem um *software* educativo para ensino de leitura em Língua Portuguesa que fosse diferente do que foi escolhido na primeira etapa. Neste momento, essas professoras avaliaram-no com a primeira versão do novo instrumento de avaliação (modificada pela pesquisadora após sugestão das docentes nas etapas anteriores). Em seguida, elas registraram novamente, no bloquinho de anotações, algumas observações sobre o processo de avaliação, bem como outras sugestões. Assim como fizeram na 2.<sup>a</sup> etapa, as docentes redigiram um texto a respeito das suas impressões no que tange à primeira versão do novo instrumento de avaliação. A pesquisadora continuou a tomar notas enquanto as participantes da pesquisa interagiram com o instrumento e registraram suas observações sob a forma de anotações e de textos.
- f) Etapa 3 – 2.<sup>a</sup> fase: Por fim, houve o derradeiro encontro com o grupo de discussão, para que pesquisadora e docentes pudessem chegar a um consenso em relação aos últimos ajustes que deveriam ser realizados antes da proposição da última versão do novo instrumento, que foi considerada a versão refinada e validada pelas professoras.
- g) Tendo definido os instrumentos e os procedimentos usados para a coleta de dados, apresentemos agora os dados que compuseram o *corpus* desta pesquisa.

### 5.2.2 O corpus<sup>37</sup>

O *corpus* deste estudo é constituído das informações advindas das respostas do questionário<sup>38</sup>, da entrevista<sup>39</sup>, das observações realizadas pelas docentes durante as atividades de avaliação de *softwares* educativos de Língua Portuguesa, bem como do nosso diário de campo, cujas notas referiam-se às atitudes tomadas pelas docentes durante a avaliação dos *softwares* educativos e às interações entre essas professoras durante os encontros para discussão no grupo focal.

Participaram da entrevista e responderam ao questionário quatro professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II de uma escola pública, as quais são apresentadas com mais detalhes no tópico que trata sobre o perfil dos participantes (5.2.4).

No que respeita às observações realizadas pelas docentes, dividimos em: a) anotações nos blocos de notas (nos quais as professoras escreveram, em tópicos ou em textos curtos, seus questionamentos a respeito dos *softwares* educativos avaliados por elas, dúvidas sobre o instrumento de avaliação testado, sugestões para inserção ou retirada de critérios do Protocolo de Avaliação de *Softwares Pedagógicos*, entre outras notas); e b) diários reflexivos (nos quais as docentes, após avaliarem os *softwares* educativos, partindo das anotações realizadas nos blocos de notas durante a avaliação dos SE, redigiram textos mais detalhados a respeito do processo de avaliação do Protocolo, bem como do novo instrumento de avaliação, que passou por duas análises – quando as professoras usaram-no para avaliar os SE e quando discutiram a respeito dele no grupo focal – antes da proposição da versão final).

Enquanto as docentes avaliavam os *softwares* educativos, escreviam em seus blocos de notas, redigiam textos nos diários reflexivos, conversavam, no grupo focal, a respeito dos SE avaliados, do PASP e do instrumento de avaliação que buscávamos aprimorar até propormos a versão final desse instrumento, fizemos anotações no nosso diário de campo.

A coleta, que se deu entre outubro e novembro de 2017<sup>40</sup>, foi realizada às segundas-

---

<sup>37</sup> Neste tópico, peço a autorização do leitor para usar a primeira pessoa do singular nos momentos em que for mais adequado, como quando trato, em tom de relato, do contato inicial entre pesquisadora e professoras, bem como quando abordo o contexto de análise do PASP, do novo instrumento de avaliação sugerido e de *softwares* educativos para ensino de leitura em Língua Portuguesa por essas docentes.

<sup>38</sup> Ver ANEXO A.

<sup>39</sup> Ver ANEXO B.

<sup>40</sup> A coleta dos dados foi realizada em outubro e novembro de 2017 porque, após a primeira qualificação desta pesquisa, que ocorreu em abril de 2017, iniciamos o estágio em Portugal no âmbito do Programa de Doutorado-Sanduiche no Exterior, que se encerrou no início de outubro. Como, no primeiro semestre de 2018, ocorreria a segunda qualificação da tese em andamento e tendo em vista que precisávamos apresentar, ainda que superficialmente, a análise dos dados, pensamos em organizar a coleta nesses dois meses, antes de finalizar o ano letivo.

feiras, de 13h às 15h, em seis encontros, mais precisamente nos dias 23 e 30 de outubro e 6, 13, 20 e 27 de novembro.

No dia 23 de outubro de 2017, às 13h, chegamos à escola para dar início à coleta dos dados. Por meio de e-mails e de conversas pelo *Whatsapp*®, combinamos, com as quatro professoras participantes da pesquisa, que nos encontraríamos na sala de informática da escola, já que precisaríamos de computadores conectados à internet para acessar repositórios educacionais abertos que dispusessem de *softwares* educativos voltados ao ensino de leitura em Língua Portuguesa.

No entanto, devido ao fato de alguns professores da escola, juntamente com o diretor e a coordenadora, terem ido a uma cerimônia para receberem uma premiação que a escola ganhou, algumas turmas ficaram sem professor e, para tentarem resolver esse problema, os docentes que permaneceram na escola assumiram mais de uma turma e ocuparam outros espaços, além das salas de aula maiores, como o laboratório de informática. Decidimos, então, que, na primeira etapa da coleta, ficaríamos na biblioteca.

Enquanto nos apresentávamos às professoras e falávamos sobre a pesquisa, uma docente se ofereceu para instalar a lousa digital (móvel) na sala em que estávamos. Como ficaria muito difícil trabalhar com apenas um “computador”, optamos por realizar, nesse dia, apenas um contato inicial com as docentes. Então, após a instalação da lousa, conversamos sobre repositórios educacionais abertos (neste momento, perguntamo-lhes se conheciam algum REA e, em caso de resposta afirmativa, qual/quais elas mais usavam) e, como uma das docentes não sabia, mesmo após nossa explicação e depois de uma das colegas ter exemplificado, decidimos apresentar alguns repositórios, como o “BIOE”, o “Currículo+”, o “Escola Digital” etc., em que há *softwares* educativos para ensino de Língua Portuguesa, sobre os quais também comentamos.

Em seguida, entregamos a cada docente uma pasta com o material de que fariam uso até nosso último encontro. Essas pastas continham também uma ficha para preenchimento de dados pessoais e profissionais das docentes e um questionário a respeito da relação dessas professoras com as TDIC.

Após responderem ao questionário, entrevistamos individualmente as docentes, com o objetivo de conhecer um pouco sobre cada uma (em relação aos seus comportamentos, atividades e experiências do presente; às suas opiniões a respeito do ensino por meio de TDIC; e aos seus conhecimentos e às suas habilidades no que tange ao uso de recursos digitais no contexto do ensino de Língua Portuguesa).

Na primeira fase da segunda etapa, realizada no dia *30 de outubro de 2017*, no laboratório de informática, perguntamos se as professoras se lembravam do que havíamos conversado no encontro anterior a respeito dos repositórios educacionais abertos. Como todas se lembravam e como uma das docentes (P4) já tinha mencionado que fazia uso de alguns repositórios, pedimos-lhes que selecionassem um *software* educativo que explorasse leitura em Língua Portuguesa, fosse em um repositório (um dos que havíamos apresentado no encontro anterior ou um que elas já conhecessem e/ou tivessem usado) ou fosse fazendo buscas por esse tipo de recurso educativo, a partir daquele momento, no Google.

Imediatamente, P1 solicitou nossa ajuda. A docente pediu para que escolhêssemos juntas um repositório, pois, de acordo com a própria professora, ela “não sabia mexer direito no computador”. Antes que fôssemos ao encontro dessa docente, P4 sugeriu um repositório, o portal “Escrevendo o Futuro”<sup>41</sup>, do qual ela escolheu o *software* educativo “Arquipélago poético”, enquanto P1, com ajuda de P4, selecionou um SE que exploraria o gênero crônica, o “Crogodó”.

Enquanto isso, P2, que ainda não havia escolhido um repositório, optou por procurar um *software* educativo de leitura em LP no mesmo portal em que suas outras duas colegas estavam navegando. P2 escolheu o SE “Memórias literárias – Casarão Bravo”. Já P3 decidiu buscar, por conta própria, no Google, o *software* educativo que analisaria no momento seguinte à escolha. Essa docente encontrou o repositório “Educação Dinâmica”<sup>42</sup>, do qual selecionou o SE “A raposa e o galo”, que exploraria uma fábula.

Após as professoras terem escolhido os *softwares* educativos com os quais trabalhariam nesta segunda etapa, sugerimos que elas pegassem os bloquinhos em suas pastas e escrevessem seus próprios critérios de avaliação, pois, por meio deles, as docentes deveriam avaliar a qualidade do SE selecionado. Com isso, seria possível entender o que cada professora considerava relevante no tocante à avaliação de SE de leitura em Língua Portuguesa.

---

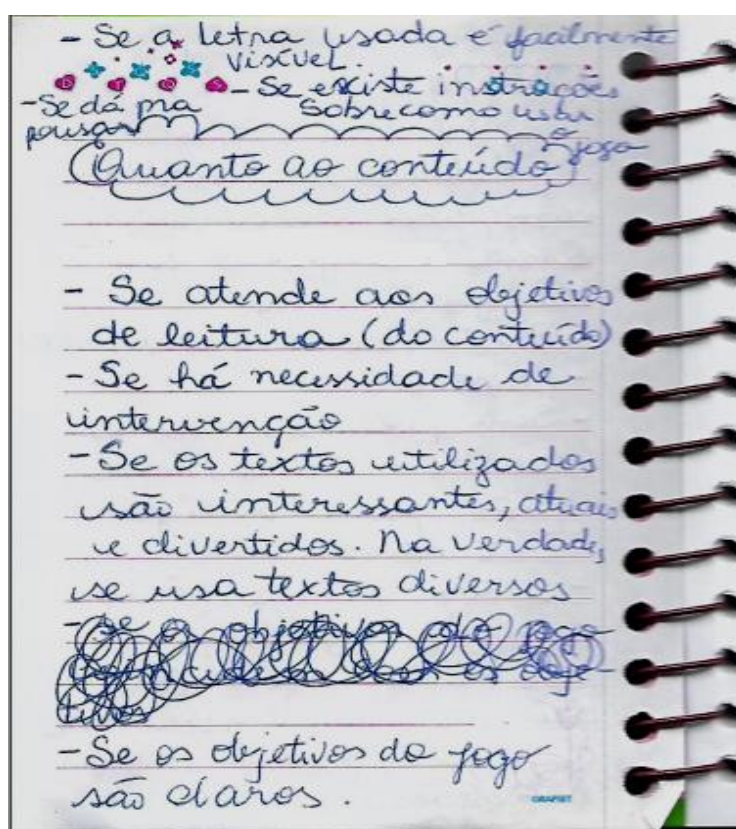
<sup>41</sup> “O Programa Escrevendo o Futuro é uma iniciativa da Fundação Itaú Social, com coordenação técnica do Cenpec - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, que contribui para a melhoria do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas de todo o País. Realiza diversas modalidades de formação presencial e a distância para educadores, além de um concurso de textos que premia as melhores produções dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, desenvolvida em parceria com o Ministério da Educação. Também são parceiros do programa na execução das ações o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Canal Futura. Cf. <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/programa>>. Texto extraído do portal. Acesso em 21 de janeiro de 2018.

<sup>42</sup> Cf. <<http://www.educacaodinamica.com.br/ed/views/index.php>>. Acesso em 21 de janeiro de 2018.

Depois de escreverem seus critérios, as quatro professoras começaram a analisar seus *softwares*. À medida que os analisavam, elas escreviam, no bloco de notas, pontos fortes e fracos do SE de leitura, bem como acrescentavam novos critérios de avaliação, os quais só foram considerados importantes por elas após o manuseio do *software*. Em seguida, as docentes registraram suas considerações sob a forma de texto em um diário.

A seguir, vemos, na figura 19, as anotações realizadas por uma docente em seu bloco de notas.

**Figura 19 – Anotações no bloco (P4)**



Fonte: Elaborada pela autora.

Na figura 19, podemos ver alguns critérios elencados em tópicos por uma das docentes participantes da pesquisa antes de avaliar o *software* educativo “Arquipélago poético” sem instrumento de avaliação. Para essa professora, um SE de boa qualidade deveria contemplar, “quanto ao conteúdo”, os pré-requisitos listados em seu bloco de notas.

Já na figura 20, a seguir, apresentamos um exemplo de diário reflexivo realizado pela mesma docente após avaliação do *software* educativo escolhido na primeira fase da segunda etapa.

**Figura 20 – Diário reflexivo (P4)**

O jogo de poemas da Olimpíada de Língua Portuguesa, "Arquipilago poético", a princípio parece ser bem interessante, pois visualmente é ~~atractivo~~ <sup>atractivo</sup>, letras em um tamanho bom, as imagens são ~~atractivas~~ <sup>bonitas</sup>, existe instruções de uso, etc. No entanto, tenho algumas observações que, a meu ver, atrapalham a qualidade do jogo, por exemplo, o jogo só pode ser usado quando há conexão de rede, haja vista não ser possível o download. Embora saibamos que o jogo foi desenvolvido pela equipe do "Escrevendo o futuro", não há uma opção (um canal) para indicarmos sugestões de melhoria dos jogos (pelo menos, eu não observei). Além disso, o software não apresenta níveis de dificuldades, o que pode ser desinteressante para leitores/usuários proficientes. Outro fator que

Fonte: Elaborada pela autora.

Na segunda fase da segunda etapa, realizada em 6 de novembro de 2017, no laboratório de informática, nosso objetivo foi descobrir a relevância dos critérios do Protocolo de Avaliação de Softwares Pedagógicos proposto em Ribeiro (2013). Além disso, tivemos também o intuito de investigar se, após o uso desse instrumento, a avaliação dos SE escolhidos na fase anterior, realizada pelas professoras, manter-se-ia ou mudaria, indicando se, de fato, é importante, no processo de análise da qualidade de *softwares* educativos, o uso de um instrumento de avaliação.

Para isso, entregamos o PASP às docentes e pedimos-lhes que avaliassem, com esse instrumento, o mesmo *software* educativo para ensino de leitura em Língua Portuguesa que elas haviam escolhido no encontro anterior. Durante a análise dos SE com o PASP, as professoras, escreveram, nos bloquinhos, dúvidas sobre alguns termos presentes nesse instrumento de avaliação, bem como sugestões para torná-lo melhor.

Após avaliarem o SE com o PASP, solicitamos às professoras que escrevessem um texto no qual deveriam relatar o que acharam do instrumento, se houve alguma mudança em



suas avaliações em relação às aquelas que fizeram na 1.<sup>a</sup> fase da coleta (sem o uso do Protocolo), se houve dificuldades para avaliar os *softwares* com o PASP (pedimos também que informassem essas dificuldades, caso existissem, e que falassem a respeito delas), se elas retirariam ou acrescentariam critérios, ou melhor, se fariam alterações (e quais seriam) no instrumento de avaliação, entre outras sugestões.

Enquanto as professoras escreviam, pudemos perceber que, embora, no momento em que elas analisavam os *softwares* com o PASP, todas tivessem anotado, em seus bloquinhos, dúvidas sobre esse instrumento e sugestões para melhorá-lo; no momento em que elas deveriam registrar a análise dos SE após o uso do Protocolo e as suas considerações a respeito do instrumento de avaliação, as docentes se preocuparam apenas em responder, em um texto longo, a maioria das perguntas norteadoras presentes no Protocolo. Assim, decidimos conversar com as professoras sobre suas considerações a respeito dele no encontro seguinte, no grupo de discussão.

Na terceira fase da segunda etapa, realizada em 13 de novembro de 2017, decidimos, juntamente com as docentes, voltar à biblioteca, por ser um ambiente mais silencioso, para nos reunirmos em grupo, com o objetivo de conversar a respeito das experiências dessas professoras em relação ao processo de avaliação de *softwares* educativos para ensino de leitura em Língua Portuguesa sem o PASP e com esse instrumento. É importante ressaltar que, nesta fase, tivemos o cuidado de seguir as orientações de Latorre (2003) no que tange à condução de um grupo de discussão ou grupo focal. Assim, incentivamos todas as docentes a participar da discussão, solicitamos que as professoras ampliassem seus comentários<sup>43</sup> sempre que alguma informação necessitasse ser esclarecida, recolhemos todas as opiniões, provocamos a discussão de ideias complementares, reconciliamos opiniões aparentemente contrárias, monitoramos nossas próprias reações em relação aos comentários do grupo e sugerimos, ao final do encontro, que as professoras fizessem uma síntese do que discutimos, para que elas chegassem a um consenso (LATORRE, 2003, p. 76).

Na figura 21, a seguir, podemos ver um exemplo de anotação que traz um trecho da fala de P4, durante o grupo focal, a respeito de uma atividade presente em um dos *softwares* educativos analisados. O recorte da fala da professora foi registrado no nosso diário de campo.

---

<sup>43</sup> Por meio de perguntas, como “Você poderia me dar um exemplo disso que acabou de falar?” e “O que mais você poderia falar sobre esse assunto?”

**Figura 21 – Anotação no diário de campo**

→ "Há textos que poderiam ser explorados, que são de domínio público e que coincidem com a temática da Olimpíada ('O lugar onde eu nasci'). Se fosse explorado um Vinícius de Moraes: 'moça do corpo dourado do Sol de Ipanema, o teu balançado é mais que um poema, é a coisa mais linda que eu já vi passar', jogo de palavras, rimas, musicalidade, tudo isso é importante e atrativo... Acho que eles traçam um perfil poético que eles julgam ser o esperado para alunos de 5<sup>os</sup> e 6<sup>os</sup> anos que subestima a capacidade dos alunos."

Fonte: Elaborada pela autora.

Ainda no que tange à condução do grupo focal, inicialmente, perguntamos às docentes como tinha sido a experiência de avaliar os SE. Nesse momento, optamos por não sugerir uma comparação entre as análises realizadas por elas sem o Protocolo e com esse instrumento, para que as professoras não fossem induzidas a dizer, por exemplo, que a avaliação feita com o PASP foi mais fácil, já que poderiam pensar que essa seria a resposta esperada. No entanto, todas as docentes responderam fazendo uma breve comparação entre as duas avaliações. Após conversar com as professoras, chegamos a um consenso em relação à versão original do PASP e às alterações que deveriam ser realizadas para a versão seguinte.

Na primeira fase da terceira etapa, que se deu em 20 de novembro de 2017, no laboratório de informática da escola, apresentamos a primeira versão do novo instrumento de avaliação às professoras, que manipularam-no e, imediatamente, observaram algumas das modificações nele realizadas. As docentes, neste primeiro momento, antes de escolherem outro SE de leitura para avaliar, aprovaram as alterações e destacaram aquelas que lhes pareciam relevantes.

Depois de lerem todos os critérios da versão modificada do instrumento de avaliação, as professoras escolheram os SE com os quais trabalharam nesta etapa. Como três das docentes já haviam selecionado, na segunda etapa, o portal Escrevendo o Futuro, sob indicação da P4, elas continuaram a procurar seus *softwares* educativos de leitura nesse repositório. Então, P4 anunciou que analisaria o *software* "Lajenga". Em seguida, P2 e P3 informaram que avaliariam, respectivamente, os SE "Grêmio" e "O foca". Como não havia, nesse repositório, outros *softwares* educativos além dos que foram escolhidos nesta etapa e na

anterior, P1 ficou sem opção de SE.

Assim, P4 se ofereceu para ajudar aquela professora a encontrar um *software*. Depois de algumas tentativas, P4 encontrou um repositório denominado “Jogos da Escola”, do qual P1 selecionou o SE “Jogo das Cantigas”. A partir desse momento, todas as docentes testaram os SE e, posteriormente, iniciaram a análise desses *softwares* com a primeira versão do novo instrumento.

Após avaliarem os *softwares* educativos, as docentes redigiram um texto a respeito das suas impressões em relação à avaliação que fizeram, bem como sobre a primeira versão do novo instrumento de avaliação. Quando as professoras concluíram seus textos, recolhemo-nos e lembramo-lhes que nosso encontro seguinte se daria na biblioteca, já que discutiríamos, em grupo, algumas questões importantes que seriam abordadas a partir da avaliação escrita que as próprias docentes fizeram sobre os SE, assim como sobre o que elas consideraram relevante pontuar em relação à versão final do novo instrumento.

Na segunda fase da terceira etapa, realizada em 27 de novembro de 2017, revelamos às professoras que, depois de ler suas anotações e seus textos, percebemos que a primeira versão do novo instrumento de avaliação, que lhes foi apresentada no encontro anterior, ainda não poderia ser considerada adequada. Assim, pedimo-lhes que explicassem melhor, tendo em vista que elas já tinham apontado alguns problemas em relação a esse instrumento no texto redigido na primeira fase desta etapa, o que precisava ser ajustado e como elas sugeririam que essa alteração fosse realizada. Enquanto teciam comentários a respeito da primeira versão do instrumento de avaliação de *softwares* educativos de leitura em Língua Portuguesa, tomamos notas no diário de campo, das quais partimos para proposição da versão final do instrumento de avaliação.

Tendo apresentado os dados que constituíram o *corpus* deste estudo, no tópico seguinte, tratamos do local em que a pesquisa foi realizada.

### 5.2.3 O locus

A escola *locus* desta pesquisa está localizada em Fortaleza, no bairro Prefeito José Walter, distrito de educação IV, com funcionamento nos períodos da manhã e da tarde. Os níveis/as modalidades de ensino que a escola atende dizem dos anos iniciais (do 1.º ao 5.º ano) e finais (do 6.º ao 9.º ano) do Ensino Fundamental.

A respeito das instalações físicas da escola, de acordo com o Plano Político

Pedagógico (doravante PPP), podemos afirmar que ela apresenta estrutura com boas condições de uso: uma biblioteca, dez salas de aula, uma sala para o diretor, uma secretaria, uma sala para professores, uma sala de informática, um refeitório, uma sala para atendimento educacional especializado (doravante AEE), uma cantina, oito banheiros, um pátio, uma área de esporte, uma quadra de esporte, dois almoxarifados e quatro canteiros/hortas.

Sobre os equipamentos de comunicação e os recursos didáticos de que a escola dispõe, ainda conforme o PPP (2017, p. 39), há um telefone, uma televisão, um duplicador, dois projetores multimídia, três impressoras, seis aparelhos de som (*microsystem*), nove computadores, duas fotocopiadoras (multifuncionais), três máquinas fotográficas, uma lousa digital, dois aparelhos de DVD e trinta e quatro laboratórios de informática educativa móveis<sup>44</sup>.

De acordo com os dados do Sistema de Gestão Escolar (doravante SGE), relativos ao ano de 2017, no turno da manhã, foram matriculados, na escola em que nossa pesquisa foi realizada, 94 alunos no 6.º ano (31 alunos no 6.º A; 31, no 6.ºB; e 32, no 6.ºC); já no turno da tarde, foram matriculados 26 alunos na única turma de 6.º ano (6.ºA), 92 alunos no 7.º ano (31 alunos no 7.ºA; 32, no 7.ºB; e 29, no 7.ºC), 57 alunos do 8.º ano (28 alunos no 8.ºA e 29 no 8.ºB) e 64 alunos no 9.º ano (31 alunos no 9.ºA e 33 no 9.ºB). Deste modo, a escola conta com 333 estudantes cursando os anos finais do Ensino Fundamental, com os quais as professoras que participaram da pesquisa trabalham.

É importante salientar que, em 2019, a escola atende, no contraturno, dezenove alunos com necessidades especiais no ensino regular, oitenta alunos do Programa Novo Mais Educação, bem como vinte alunos do Pró-Técnico. Além dos programas mencionados, a escola está envolvida também em projetos, quais sejam a) Projeto Valores humanos à paz; b) Projeto Africanidade; c) Projeto Poetas do Ari; d) Projeto Quem lê aprende; e) Projeto Quanto Mais, Melhor; e f) Projeto Roda de Leitura.

O Programa Novo Mais Educação foi pensado para suprir as necessidades de alunos que apresentam déficit de aprendizagem, principalmente daqueles que não sabem ler. De acordo com o PPP (2017, p. 43) da escola, esse programa oferece aulas de reforço escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática. Além disso, os alunos que participam desse projeto podem ter também aulas de dança, de esporte e de educação patrimonial<sup>45</sup>.

---

<sup>44</sup>O laboratório de informática educativa móvel trata-se de um armário com alguns *netbooks* fornecidos pela prefeitura de Fortaleza que trazem *softwares* educativos instalados, como o “Luz do Saber” e o “*TouchMath*”.

<sup>45</sup>A educação patrimonial diz respeito a um trabalho por meio do qual o docente conduz seu aluno a compreender o mundo ao seu redor, tendo em vista o contexto social, histórico e cultural em que está inserido. Os alunos que têm aulas de educação patrimonial aprendem a se valorizarem enquanto indivíduos e enquanto parte de uma

Já o Programa Pró-técnico, da Secretaria Municipal da Educação, de acordo com o site da Prefeitura Municipal de Fortaleza<sup>46</sup>, configura-se como “mais uma alternativa de estudos sistemáticos de reforço escolar, complementação dos estudos e de avanços nas diversas disciplinas do currículo escolar dos alunos do 9º ano”. Os alunos que apresentarem bom desempenho nas aulas, ao serem submetidos a uma prova, podem ingressar, com bolsa, no Ensino Médio e/ou técnico integrado e profissionalizante, como no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), na rede estadual ou, até mesmo, em instituições de iniciativa particular.

A respeito dos projetos desenvolvidos pela escola, tratamos apenas daqueles que envolvem leitura, uma vez que consideramos o domínio com o qual trabalhamos em nossa pesquisa. A escola *locus* da pesquisa conta com o projeto “Poetas do Ari”, que ocorre todos os anos e do qual participam alunos do 3.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de incentivar o prazer pela leitura, assim como a elaboração de poemas de autoria própria por parte desses alunos.

Além do “Poetas do Ari”, há também o projeto “Quem lê aprende!”, que consiste na visita dos alunos à biblioteca em dias agendados, conforme o planejamento de cada docente. Segundo o PPP (2017, p. 44) da escola, o aluno participante desse projeto, quando vai à biblioteca, “lê livros de um determinado autor, cuja vida e obra já foi explorada pela professora através de diversas mídias (digitais e não digitais)”. Ainda de acordo com o PPP,

durante seus planejamentos, as professoras, juntamente com a coordenadora e a professora de apoio à biblioteca, discutem o autor a ser trabalhado naquele respectivo bimestre. Os critérios de escolhas dos autores se dão a partir do acervo da biblioteca da escola, do nível leitor da turma e da importância do autor para a literatura brasileira. Dá-se preferência aos autores cearenses e/ou brasileiros que influenciaram fortemente à cultura nacional (PPP, 2017, p. 44).

Para complementar os dois projetos mencionados, há o “Quanto mais, melhor”, que se refere a uma ação realizada pela professora de apoio à biblioteca, a qual distribui pequenos cartazes com “adivinhações” relacionadas a obras disponíveis na biblioteca da escola, com o intuito de despertar o interesse dos alunos pela leitura dessas obras. A professora convida os alunos a visitarem a biblioteca, pegarem um exemplar que tenha despertado seu interesse a

---

comunidade, bem como aprendem a respeitar a cultura brasileira, que é múltipla e plural.

<sup>46</sup>Cf. Canal Educação - Prefeitura de Fortaleza, Pró-técnico. Disponível em: <<http://educacao.fortaleza.ce.gov.br/index.php/educacao-integral/protecnico>>. Acesso em 15 de setembro de 2017.

partir das adivinhações e levarem para casa, com a possibilidade de ficarem com o livro por oito dias. Com isso, a professora de apoio à biblioteca visa despertar a curiosidade dos alunos para a importância da leitura em suas vidas e ajudar esses estudantes a perceberem que quanto mais se lê, mais se expande a mente, mais se conhece do mundo.

Por fim, há o projeto “Roda de leitura”, em que os alunos devem se inscrever, a partir do 2.º bimestre letivo, em um grupo, criado para que os leitores, juntamente com a professora da biblioteca, compartilhem a leitura do livro que cada um lerá na etapa. De acordo com o PPP da escola (2017, p. 45),

de forma colaborativa, os alunos e a professora, reunir-se-ão em círculos, a fim de falarem sobre sua experiência leitora com o livro escolhido, explorando informações – o máximo que puderem – sobre a obra, incentivando assim os outros participantes da roda a lerem o livro por eles adotado (PPP, 2017, p. 45).

Além de possibilitarem as trocas de conhecimento a respeito das experiências de leitura de cada aluno, esses encontros permitiriam que os discentes tivessem contato com gêneros da esfera literária, uma vez que, a partir das discussões, a professora da biblioteca os incentivaria a produzir “resenhas, poemas, cartas, sinopses (no caso dos livros que viraram filmes) etc.” (PPP, 2017, p. 45).

Vale ressaltar ainda que essa escola, além de dispor de um acervo literário com muitos livros de Literatura Clássica, Contemporânea, Infanto-Juvenil e Infantil, conta também com outros recursos didático-pedagógicos, como jogos de tabuleiro para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (alfabetos silábicos, palavras-cruzadas, bingo alfabeto, alfabeto divertido, soletrando e alfabeto memórias), e com o apoio tecnológico do projeto “Um computador por aluno (UCA)”.

Tendo apresentado a escola *locus* deste trabalho, passemos agora a uma breve apresentação dos participantes da pesquisa.

#### 5.2.4 O perfil dos participantes

As participantes desta pesquisa são quatro professoras de Língua Portuguesa que ministram aulas a alunos do Ensino Fundamental na mesma escola pública, as quais, de acordo com as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa, assinaram o termo de consentimento livre

e esclarecido<sup>47</sup>. A escolha por essas docentes se deu devido ao fato de terem sido as únicas, entre outros grupos de professores de cinco escolas de Fortaleza, com as quais entrei em contato, que aceitaram participar da pesquisa.

Como precisávamos de, no mínimo, três professoras, para realizarmos as discussões no grupo focal, e como somente as docentes participantes dessa pesquisa cumpriam esse pré-requisito, decidimos realizar a pesquisa com essas professoras. Para assegurar o anonimato dessas docentes, atribuímos, no lugar de seus nomes, um código alfanumérico. Assim, as quatro professoras serão referidas como P1, P2, P3 e P4.

A P1 tem graduação em Letras-Português/Literatura pela Universidade Estadual do Ceará, a qual foi concluída em 1996, bem como tem especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, com data de conclusão no ano 2000. P1 exerce a docência há 25 anos e está na escola em que a pesquisa foi realizada há 16 anos. Ela trabalha com as turmas 8.ºA, 9.ºA e 9.ºB.

Já a P2 tem graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, que foi concluída em 2005. Embora não tenha cursado uma pós-graduação, essa docente apresenta alguns cursos de formação e de capacitação ligados à área. Ela exerce a docência há aproximadamente 25 anos e trabalha na escola há 2 anos. Suas turmas são 7.ºA, 7.ºB e 7.ºC.

Quanto à P3, sabemos que é graduada em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Vale do Acaraú desde 2008 e que está cursando especialização em neuropsicopedagogia na Faculdade Vale do Jaguaribe. P3 é professora há 20 anos e trabalha na escola desde fevereiro de 2017. Atualmente, ela trabalha com as seguintes turmas: 6.ºA e 8.ºB.

Por fim, a P4 tem graduação em Letras Português/Literatura pela Universidade Federal do Ceará, que foi concluída em 2008, em especialização em Língua Portuguesa e em Literatura pela Universidade Vale do Acaraú, a qual foi concluída em 2012, e tem mestrado profissional em Letras pela Universidade Estadual do Ceará, cuja conclusão se deu em 2015. P4 é docente há 15 anos e trabalha na escola há 6 anos. Além de ser responsável pelas turmas 6.ºB e 6.ºC, essa professora faz parte do “apoio às tecnologias”, auxiliando alunos de outras turmas, juntamente com a professora responsável por elas, nas atividades realizadas no laboratório de informática.

Tendo traçado o perfil dos participantes da pesquisa, apresentamos, na subseção seguinte, as categorias de análise da pesquisa.

---

<sup>47</sup> Ver ANEXO A.

### 5.3 Categorias de análise

Após a fase de coleta dos dados, organizamos o material coletado, para que pudéssemos dar início à fase de análise do *corpus* da pesquisa. Antes de analisar o *corpus*, inicialmente, compilamos as informações recolhidas na entrevista e no questionário respondido pelas docentes, no grupo focal, nas anotações registradas no nosso bloco e nos das professoras, bem como nos diários dessas docentes. Posteriormente, lemos todo o material coletado e fizemos nossas primeiras considerações. Em seguida, separamos o material por palavras-chave, ideias, temas e frases, para facilitar a categorização das informações.

A partir das respostas advindas da entrevista, do questionário e das notas no diário de campo da pesquisadora, construímos um **perfil docente** considerando as experiências das participantes da pesquisa enquanto a) professoras, b) professoras de leitura em Língua Portuguesa; e c) usuárias das tecnologias digitais da informação e comunicação.

Já com base nos textos provenientes dos diários reflexivos, bem como nas notas nos bloquinhos de cada docente, nas conversas no grupo focal e nas anotações realizadas pela pesquisadora no diário de campo, repensamos o **instrumento de avaliação** de *softwares* educativos para ensino de leitura em Língua Portuguesa com base na a) linguagem; b) extensão; c) critérios; e d) tabela de conceitos/pontuação.

Pensamos que o perfil docente interfere na forma como é realizada a avaliação usando instrumentos como o que sugerimos neste trabalho. Assim, como intentamos propor um instrumento de avaliação de *softwares* de leitura em Língua Portuguesa que possa ser usado por docentes que tenham ou não familiaridade com as TDIC, parece-nos pertinente traçar um perfil dessas professoras, de modo que suas observações, a partir de análises realizadas pelas próprias docentes, contribuam para o desenvolvimento de um instrumento de avaliação de SE que conte com critérios considerados relevantes por todas as professoras, os quais devem também estar de acordo com o que recomendam as diretrizes curriculares e com o que defendem os teóricos (nas áreas de Linguística Aplicada, de Educação e de Informática Educativa) nos quais nos apoiamos neste trabalho.

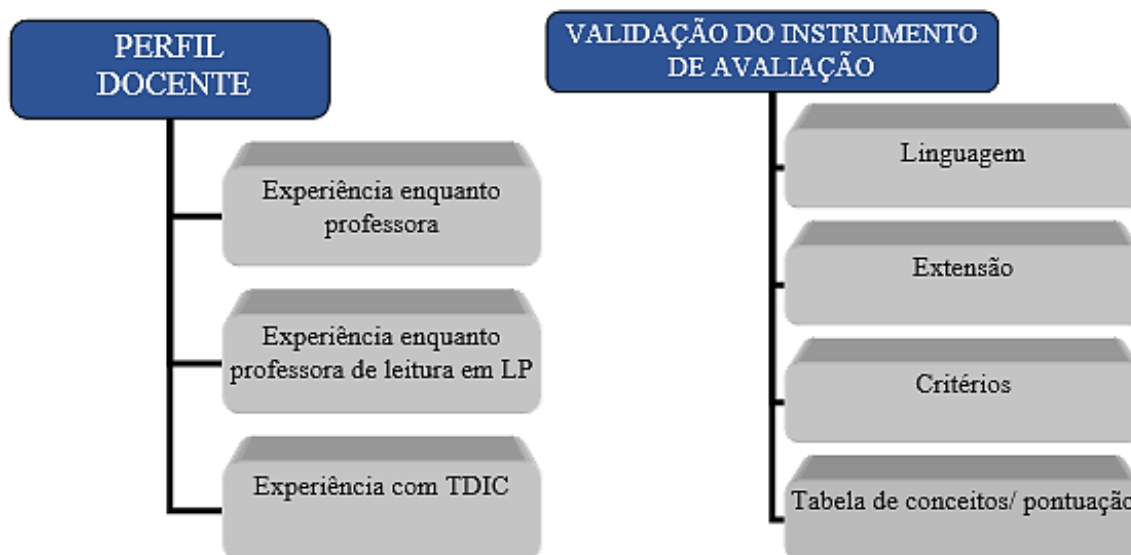
Quanto ao aspecto referente ao instrumento de avaliação, após separar e analisar todo o material coletado, concluímos que os tópicos principais sobre os quais giravam as conversas no grupo focal, bem como os quais enfatizavam os textos das professoras, diziam respeito aos quatro pontos citados anteriormente.

Vejam, na figura 22, no quadro-referência, as categorias em que organizamos os



dados coletados nesta pesquisa.

**Figura 22 – Quadro-referência para discussão e análise dos dados**



Fonte: Elaborada pela autora.

É importante ressaltar que, na análise dos dados, adotamos um enfoque qualitativo e consideramos as teorias discutidas no referencial teórico deste trabalho. No que tange aos procedimentos de que nos servimos ao analisar os dados, realizamos: a) uma leitura inicial dos dados, para situá-los dentro de um panorama mais geral; b) um resumo das declarações das professoras em palavras-chave, ideias, temas e frases, que representassem a essência das respostas das participantes; c) a tabulação dos dados – na qual privilegiamos os pontos que contemplam o referencial utilizado e que respondem às questões da pesquisa, observando o que foi mais recorrente; d) a organização dos dados em tópicos, de acordo com as categorias, que foram estabelecidas com o objetivo de responder a cada uma das perguntas elaboradas pela pesquisa.

Para validação das informações advindas por meio de enunciações orais na fase de coleta dos dados, partimos de critérios que apontam para uma técnica intitulada análise de conteúdo<sup>48</sup>, que, conforme Serrano (1994, p. 136), consiste em “analisar os dados tal como lhe surgem; considerar o contexto; perspectivar a inferência como tarefa intelectual básica; e considerar a validade como critério seguro de êxito”. A análise de conteúdo diz de várias

<sup>48</sup> Cf. BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal. Edições 70, LDA, 2009.

técnicas por meio das quais o pesquisador busca descrever o conteúdo coletado no processo de comunicação, seja a partir dos textos orais ou dos escritos.

Desse modo, podemos afirmar que a análise de conteúdo dá conta não somente da descrição no que respeita ao processo de investigação, mas também da inferência, que se faz necessária no momento em que o pesquisador se debruça sobre os dados coletados, buscando interpretá-los, atribuir-lhes sentido, o que nos permite concluir que a produção de inferências pode ser compreendida como o objetivo da análise de conteúdo.

No entanto, quando nos referimos à produção de inferências não nos restringimos a suposições da pesquisadora a respeito de uma mensagem específica, mas, além disso, consideramos necessário embasá-las com pressupostos teóricos e com as situações concretas referentes ao contexto sócio-histórico dos atores sociais envolvidos na produção dessas inferências.

No tocante à nossa pesquisa, a técnica da análise de conteúdo nos permite descrever os padrões no conteúdo das comunicações produzidas pelas docentes. Assim, fazemos uso dessa técnica em diversas situações, tais como para tratar do conteúdo produzido no momento da entrevista, das discussões no grupo focal, das análises dos *softwares* educativos (nos momentos em que as docentes testavam os SE e verbalizavam a respeito da parte técnica desses *softwares* ou da atividade em si).

Tendo em vista que, neste trabalho, a análise do *corpus* se baseia principalmente na comunicação verbal dos participantes da pesquisa, a análise de conteúdo se mostra uma técnica de tratamento de informação muito útil.

Passemos, agora, à próxima seção, em que apresentaremos os dados da pesquisa, bem como analisaremos esses dados conforme expusemos nesta subseção.

## 6 VALIDAÇÃO DO PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DE *SOFTWARES* PEDAGÓGICOS PARA ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O INSTRUMENTO SOB O OLHAR DO PROFESSOR

Mas agora eu construí um novo autômato. Gastei horas incontáveis desenhando-o. Cada engrenagem foi feita por mim, cortei cuidadosamente cada disco de metal e moldei até o último pedacinho de mecanismo com minhas próprias mãos. Quando a gente dá corda, ele pode fazer algo que, tenho certeza, nenhum outro autômato no mundo faz.

(B. Selznick, em A invenção de Hugo Cabret)

Nesta seção, apresentamos, discutimos e analisamos os dados da pesquisa, os quais foram divididos em dois aspectos: perfil docente e validação do instrumento de avaliação. Para o primeiro aspecto, que analisamos na subseção 6.1, elencamos os seguintes pontos para discussão e análise: experiência enquanto professora, experiência enquanto professora de leitura em Língua Portuguesa e experiência com TDIC. Já quanto ao segundo, analisamo-lo nas subseções, 6.2, em que trazemos os resultados das análises de *softwares* educativos com base nas avaliações realizadas pelas docentes sem auxílio do PASP, 6.3, na qual trazemos os resultados das análises de SE realizadas pelas professoras com o auxílio do Protocolo e exibimos a primeira versão do novo instrumento de avaliação, para, em seguida, na subseção 6.4, discuti-la à luz das análises efetuadas pelas docentes e, enfim, apresentar a versão final do novo instrumento de avaliação. É válido salientar que os dados referentes ao aspecto perfil docente foram extraídos da entrevista, do questionário e das notas no diário de campo da pesquisadora. Já os dados relacionados à validação do instrumento de avaliação (fosse o PASP ou o novo instrumento sugerido neste trabalho) foram retirados das nossas notas de campo, das notas das docentes, dos diários reflexivos e do grupo focal.

### 6.1 O perfil docente

A partir de agora, debruçamo-nos sobre o primeiro aspecto (perfil docente). Assim, abordamos exclusivamente sobre a experiência docente das participantes da pesquisa, bem como sobre sua experiência como professoras de leitura em Língua Portuguesa e como possíveis usuárias das tecnologias digitais de informação e comunicação.

P1, apesar de ter se formado em Letras Português/Literatura pela Universidade Estadual do Ceará no ano de 1996, essa professora leciona, desde 1993, em instituições

públicas, somando 25 anos de experiência docente. Essa experiência, segundo P1, na entrevista realizada dia 23 de outubro de 2017, é o que “faz de um professor um Professor”, pois somente a “sala de aula real” (fazendo referência às salas de aula com as quais se deparava nos estágios supervisionados) é que transforma um “professor formado em professor experiente”. A docente completa ainda que “essa experiência não pode ser ensinada”, que “cada pessoa precisa adquirir a sua”. Considerando, enfim, que tudo o que aprendeu com seus colegas de profissão e com seus alunos a transformou na professora que é.

No entanto, observamos que, no contexto atual, em que trabalha numa escola com disponibilidade de recursos tecnológicos e em que compartilha o ensino de Língua Portuguesa com outras docentes que, durante o planejamento de aulas, afirmam (P2 e P4, principalmente) levar em consideração o “perfil geral” de cada turma, para que descubram que tipo de abordagem do conteúdo (mais expositiva, mais dialogal, sem uso de tecnologias ou com o uso delas) funciona melhor; P1 sinaliza alguma resistência para ensinar de formas diferentes. Isso nos chamou a atenção, afinal, em seu discurso, ela trazia, entre outros assuntos, a importância do outro (das colegas professoras) na sua construção enquanto docente.

Na entrevista, ela repetiu algumas vezes que o “termômetro” são os alunos, de modo que, se eles “tiram boas notas”, significa que estão aprendendo. Se assim acontece, as aulas dela estariam adequadas. Já se os alunos começassem a apresentar notas ruins, ela precisaria repensar o planejamento dessas aulas ou desses conteúdos. Isso nos parece problemático por algumas razões. A primeira é que, pelo menos ao que parece, na opinião da docente, apenas a nota refletiria o aprendizado dos discentes. A outra razão é que a docente demonstra só considerar as particularidades (o perfil) da turma em seus planejamentos quando os alunos não têm o desempenho esperado por ela. Além disso, pelo que pudemos depreender da entrevista, quando os alunos parecem não ter dominado o assunto abordado na etapa, a docente, ainda que pense em estratégias para auxiliar a turma na compreensão do conteúdo, assume baixar um pouco o nível das provas, para não desestimular esses estudantes.

Compreendemos que a docente P1 é, como ela própria se intitula, “resistente a mudanças”, mas não consideramos isso negativo, afinal, entendemos que, para que boas aulas (reflexivas e motivadoras) sejam ministradas, não se faz necessário o uso de aparatos tecnológicos.

Antes de discorrer a respeito da sua experiência como professora de leitura em Língua Portuguesa, P1 considera relevante mencionar que se sente “muito satisfeita em lecionar uma disciplina tão importante, de ensinar a língua falada no País”, mas que, ao mesmo tempo,

sente-se decepcionada “devido ao pouco entusiasmo com relação ao uso adequado da língua por parte das novas gerações”. Esse “uso adequado” a que a professora se refere diz respeito à aplicação das normas gramaticais, as quais ela enfatiza em alguns momentos da entrevista, inclusive quando se refere às aulas de leitura. Em nenhum momento da entrevista, esse “uso adequado da língua” esteve relacionado às possibilidades de uso da linguagem considerando os contextos de enunciação, os interlocutores do discurso, mas ao uso da norma culta.

Segundo P1, as aulas de leitura giram em torno das atividades sugeridas pelo livro didático e de obras literárias. Sobre essas últimas especificamente, a docente mencionou a importância de se adotar livros de literatura para estimular, nos alunos, a leitura por prazer. No entanto, não comentou os critérios de que ela, professora, parte para selecionar esses livros de literatura antes de sugerir a leitura a seus alunos. A docente informou apenas que esses livros são lidos com alguma regularidade e que ela faz perguntas sobre essas obras nas provas bimestrais. Essa declaração permite-nos refletir sobre a forma como estamos (ou achamos que estamos) trabalhando com leitura em sala de aula. Será que ler um livro para fazer uma prova sobre ele desperta o prazer pela leitura? Ou ainda: será que ler um livro cujo tema/autor/gênero não nos atrai é uma atividade prazerosa? Esse tipo de abordagem baseada em “imposição de leituras, provas, datas, arguições, resumos, fichamentos, sínteses, leitura reduzida à matéria, ao conteúdo escolar (KRAMER, 1998, p. 25)”, em vez de desenvolver o aluno-leitor, pode desestimulá-lo a ponto de ele compreender a leitura como uma atividade obrigatória necessária para a aprovação na disciplina de Língua Portuguesa. Desse modo, ao que parece, a leitura por prazer, como pretende P1, seria melhor desenvolvida se essa docente participasse dos projetos coordenados pela professora que assume a biblioteca da escola<sup>49</sup>.

Quanto à experiência dessa professora com o uso de tecnologias de informação e comunicação, P1 afirma, na entrevista, que só faz uso de computador (mas apenas para elaborar suas provas) e de filmes em DVD quando o tema remete ao que ela está abordando em sala de aula. Ainda de acordo com essa professora, falta-lhe “conhecimento profundo [letramento digital]”, e isso lhe causa “vergonha e insegurança”. Ela afirma: “não sei manusear, escolher as atividades, pôr para funcionar, utilizar o tempo etc.”.

Embora seja uma professora com perfil mais conservador (ela mesma assume isso quando declara que a falta de domínio em relação ao uso de TDIC para auxiliar o processo de ensino e de aprendizagem pode estar relacionada ao fato de ter “conceitos retrógrados” a

---

<sup>49</sup> Tratamos sobre os projetos desenvolvidos na escola na subseção 5.2.3 deste trabalho.

respeito do uso de ferramentas digitais na sala de aula), P1 parece sentir a necessidade de usar as TDIC em algumas situações, “para dinamizar as aulas e facilitar a explicação de conteúdos”. Ela completa ainda que isso poderia ser realizado com uso de projetor multimídia (que ela chamou de “retroprojetor com slides”).

Mesmo que o projetor apenas refletisse na tela o conteúdo que a professora exploraria no quadro, sem que o potencial de uma ferramenta para apresentação, como o *PowerPoint* do *Office*, por exemplo, fosse explorado, a docente entende que já estaria se beneficiando das “novas tecnologias” como recursos auxiliares no processo de ensino e de aprendizagem. Essa declaração, fornecida na entrevista, aponta que aquilo que entendemos (e que a própria professora denomina) como “resistência à mudança”, pelo menos em relação ao uso de tecnologias, pode indicar, na verdade, medo do universo desconhecido que as TDIC descortinam para quem pretende conhecê-las e fazer uso delas, o que, por sua vez, leva à apropriação de uma crença negativa a respeito de si enquanto profissional (como quando, ainda na entrevista, afirma “não sou uma professora antenada”, “às vezes, me sinto um E.T.” etc.).

Compreendemos que, ao contrário do que a própria docente acredita, ela não se mostra tão resistente a mudanças no que respeita ao uso de recursos digitais no contexto escolar, e isso fica claro também no questionário, pois a professora indica que as TDIC são importantes no processo de ensino e de aprendizagem porque são capazes de estimular a cooperação e a colaboração, permitem a reutilização de recursos, possibilitam o acesso a vários locais geográficos e oportunizam o uso por meio de diversos equipamentos. Ainda nesse instrumento, a professora registra que, embora considere que as TDIC possam tornar seu trabalho mais interessante, ela usa pouco (e, em muitas situações, sequer usa) essas tecnologias. As razões para isso também estão disponíveis no questionário, quando ela marca que evita usar as TDIC quando sabe que pode cometer erros e que não tem conhecimentos necessários para usar essas tecnologias no seu trabalho.

A partir das respostas de P1 na entrevista e no questionário, julgamos importante refletir sobre uma atuação docente que seja baseada em um planejamento e em uma abordagem que levem em consideração o perfil da turma, bem como sobre o investimento em formações/capacitações esporádicas que tratem do que preconizam os documentos oficiais e das contribuições teóricas recentes a respeito do desenvolvimento das habilidades da linguagem, principalmente, no nosso caso, de leitura em Língua Portuguesa, e também em relação ao uso das TDIC.

Com relação à P2, sobre sua experiência enquanto professora, a docente, formada

em 2005 no curso de Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, soma quase 25 anos de docência em escolas públicas e particulares. A respeito da sua profissão, P2 afirma que ama ensinar, que adora “perceber o momento em que o aluno sai de um nível para chegar em outro mais evoluído”, bem como declara que, para ela, “ser professora é fazer a diferença na vida dos alunos, é levar o aluno, por meio do conhecimento, a mudar sua vida”.

Essa docente se percebe como a “professora amiga”, que conhece a “realidade dos alunos” e que reconhece que “essa realidade influencia no seu aprendizado e na sua vontade de aprender”. Ainda de acordo com P2, uma de suas habilidades mais importantes, que cerca de duas décadas e meia de experiência puderam lhe proporcionar, diz do reconhecimento de alunos que não aprendem com facilidade porque seus problemas e dificuldades pessoais “bloqueiam o processo de aquisição de conhecimento”, gerando, então, “relutância, medo e insegurança” em relação ao seu desenvolvimento enquanto estudante e ao seu futuro profissional.

Na entrevista, P2 ressaltou, algumas vezes, a importância da interação e da colaboração entre alunos (“crio, dentro do conteúdo que estamos vendo em sala, atividades que fazem com que esses alunos precisem uns dos outros, para que consigam encontrar respostas juntos”), assim como de estratégias lúdicas (“faço a correção dessas atividades em classe, através de disputas, valendo pontos”), para tornar o processo de ensino e de aprendizagem de conteúdos didáticos mais “divertido e dinâmico”. Essa docente, além de se esforçar, por meio da interação entre professora-alunos e aluno-aluno, para tornar a aprendizagem mais espontânea, inclusive para os discentes que, de acordo com sua experiência, são mais relutantes, ainda evidencia que as aulas não devem seguir sempre o livro didático, visto que ele é um “norte para o professor”, mas a criatividade e o “perfil geral” da turma é que devem ser a base de todo planejamento.

Ao concluir isso, a docente parece compreender que o aluno é, numa leitura da perspectiva bakhtiniana: um sujeito social, construído na interação com o outro e que, nessa interação, esse sujeito dá sentido às relações que dizem da constituição do “eu-para-mim”, do “eu-para-o-outro” e do “outro-para-mim”.

Essa tríade sintetiza uma perspectiva que pode ser aplicada para a compreensão da produção da subjetividade: um eu que se constitui a partir do outro mas na interação e não na fusão com o outro. Mais uma vez é enfatizado por Bakhtin o papel essencial da alteridade na modelagem e constituição do sujeito (FREITAS, 2013, p. 191).

A professora, ainda que intuitivamente, percebe que é por meio da interação que os

alunos se apropriam de conhecimentos, que ressignificam o mundo e a si mesmos. Sobre a aprendizagem por meio da interação, Vygotsky (1978) afirma:

o desenvolvimento de uma criança aparece primeiro no nível social e mais tarde, no nível individual, primeiro entre pessoas (interpsicológico) e depois dentro da criança (intrapicológico). Isso se aplica igualmente a toda atenção voluntária, à memória, à formação de conceitos. Todas as ações mentais superiores se originam como relações reais entre pessoas (VYGOTSKY, 1978, p. 57).

Pelo que entendemos, é assumindo esse papel de mediadora pedagógica, de facilitadora e participante de um processo comunicativo de ensino que ela entende ser capaz de levar o aluno a mudar sua própria vida.

A respeito do ensino de leitura em Língua Portuguesa, a professora declarou que, em suas aulas, aborda a leitura como uma “atividade rotineira, pois os textos estão em todos os lugares”. Segundo essa docente, “por meio da leitura, aprendemos coisas novas, nos entretemos, informamos alguém sobre algo etc.”. Por isso, ela leva para suas aulas, gêneros literários e não literários, como trechos de livros, quadrinhos, propaganda, entre outros, dando mais importância ao prazer que a leitura pode proporcionar ao leitor.

A professora ressaltou ainda que sobre o ensino de leitura de textos literários, considera importante que o aluno seja, no mínimo, “capaz de dizer sua opinião, se gosta e por que gosta daquele texto”, bem como destacou que o professor não deve impor suas preferências pessoais ao aluno, pois é importante que, a partir do contato com diversas obras, ele construa seu perfil leitor. As aulas de leitura de livros de literatura dessa professora acontecem na biblioteca da escola, com o apoio da docente encarregada pela biblioteca, e as atividades são realizadas em grupos, nos quais, em cada um deles, um livro é lido e resumido para ser apresentado aos colegas.

Pelo que pudemos depreender da entrevista de P2, o foco das aulas de leitura é o aluno-leitor. Afinal, ele parece ser o único responsável pela construção do sentido do texto. Nesse tipo de abordagem, a leitura é atravessada por seu conhecimento de mundo e que é por meio desse conhecimento que esse aluno-leitor atribui significado aos textos. Apesar de a bagagem linguística e cultural do aluno serem essenciais para a compreensão de textos, sabemos que é igualmente importante considerar a relação desse leitor com o texto propriamente dito e com o autor, que deixa pistas para o leitor seguir durante a leitura, autorizando ou desautorizando suas hipóteses, suas pressuposições a respeito do que trata cada texto.

Já no que tange à experiência de P2 com as TDIC, apesar de ter admitido, na



entrevista, sentir-se insegura para usá-las, pois, segundo essa docente, seus alunos dominariam melhor as tecnologias digitais em relação a ela, a professora revelou, no questionário, que não somente compreende a importância do uso de tecnologias para auxiliar o processo de ensino e de aprendizagem, mas também que considera ter conhecimentos necessários para usar algumas dessas ferramentas em seu trabalho. Ainda no questionário, P2 assumiu que evita usar TDIC quando sabe que pode “cometer erros” (não saber manusear, por exemplo), mas que usa algumas vezes objetos de aprendizagem, como vídeos e *softwares* educativos.

A respeito dos momentos em que faz uso de objetos de aprendizagem, a professora afirma que os alunos “amam novidade”, que, por meio das atividades envolvendo “vídeos e jogos educativos”, ela percebe a “necessidade” dos discentes “de mostrarem o que aprenderam, de falarem sobre o que já sabem”, bem como de apresentarem “suas próprias estratégias para chegarem ao objetivo” da atividade. Mesmo apontando os aspectos positivos em relação à sua experiência com as TDIC, P2 ressaltou, na entrevista, que gostaria de usar essas tecnologias mais vezes, mas, segundo a professora, “é muito difícil ‘depende’ das tecnologias para dar aulas na escola pública, porque não existem tantos recursos [digitais] disponíveis e os que estão à disposição, muitas vezes, não são usados por conta da internet das escolas, que é geralmente muito lenta”. Ela ainda frisou que, na maioria das vezes, elabora atividades envolvendo leitura nas quais os alunos fazem uso de seus aparelhos celulares para pesquisar palavras, textos e autores, já que, muitos discentes têm aparelhos celulares com plano de internet móvel básico que lhes possibilite acessar o Google e algumas redes sociais.

A partir das respostas de P2 obtidas por meio da entrevista e do questionário, compreendemos que os contextos sociais, culturais e econômicos nos quais os alunos estão inseridos se relacionam com sua forma de aprender, de se comunicar e de participar das atividades propostas e que o acompanhamento desses alunos deve ocorrer de forma articulada com as estratégias de ensino previstas no planejamento. Além disso, percebemos também que uma formação continuada que trate dos usos das TDIC em ambiente escolar e das possibilidades de ensino por meio dessas tecnologias é, de fato, essencial, pois, em muitos momentos, P2 deixou claro que, mesmo que sinta a necessidade de usar tecnologias digitais para auxiliar o processo de ensino e de aprendizagem, não faz uso dessas tecnologias porque não se sente confiante.

Outro ponto que merece destaque é a estrutura das escolas. Afinal, ainda que as escolas disponham de alguns computadores e, até mesmo, no caso da escola *locus* dessa

pesquisa, de lousas digitais, problemas referentes à internet, como falta de sinal, modem desconfigurado, intermitência do sinal, entre outros, dificultam ou impedem o uso de TDIC e, conseqüentemente, de objetos de aprendizagem em sala de aula.

A respeito da P3, sabemos que é graduada em Língua Portuguesa, desde 2008, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Na entrevista, a docente afirma se perceber como “sonhadora”, pois, de acordo com ela, apesar de “o nosso País não valorizar a Educação, não reconhecer o potencial dos nossos alunos nem a importância dos professores”, ela acredita que “o trabalho de formiguinha realizado nas escolas brasileiras, pouco a pouco, transformará as vidas de muitos jovens da nossa nação”. Segundo P3, esse “sonho não é impossível de ser alcançado”, pois a realidade das escolas públicas brasileiras tem mudado para melhor. Ainda conforme essa docente, há algumas décadas, os professores aprenderam a “se rebolar” para dar aulas usando, como recursos, apenas o livro didático e o quadro. No entanto, atualmente, “as tecnologias, por fazerem parte das nossas vidas, estão presentes na escola também”, e isso demanda novos perfis de professores, “mais antenados”.

Apesar de reconhecer que as TDIC são parte das nossas vidas (não só fora, mas dentro das escolas) e que essas tecnologias requerem sujeitos multiletrados, P3 afirma, na entrevista, que é também uma realidade da escola pública professores que “não querem mudar sua postura” quanto ao uso de tecnologias digitais no contexto de ensino e de aprendizagem. De acordo com a docente, isso se dá porque “os jovens da nova geração<sup>50</sup> não precisam de esforço para aprenderem a mexer com as tecnologias [digitais]”, o que, muitas vezes, “assusta, pois não é tão fácil acompanhar o novo, a rapidez” com que esses jovens processam as informações. Assim, mesmo se sentindo insegura e fazendo pouco uso, como marcou no questionário, de ferramentas proporcionadas pelas TDIC, a docente acredita que, quando “professor e aluno estão em sintonia, dominam as tecnologias [digitais]” e quando o planejamento das aulas é bem feito, “muitas aulas são ministradas de forma diferente, o aluno, que ainda se perde no mar de informações da internet, aos poucos, vai se tornando mais crítico, característica importante para o mundo de hoje”.

Essa frase chama nossa atenção porque retoma o que Rojo e Barbosa (2015, p. 135) defendem quando afirmam que “para que a escola possa qualificar a participação dos alunos nas práticas da web, na perspectiva da responsabilização, deve (...) refletir sobre participações,

---

<sup>50</sup> Apesar de a geração Alpha, que diz de crianças nascidas pós-2010, ser considerada a “nova geração”, aqui, a docente parece se referir à geração Z.

avaliar a sustentação das opiniões, a confiabilidade das fontes”, bem como retoma também a necessidade de a escola formar alunos (-leitores) críticos, capazes de interferir na sociedade, de transformá-la, mesmo que devagar, como um trabalho de formiguinha, conforme a própria docente definiu.

Mais especificamente a respeito da sua experiência como professora de leitura, P3 é enfática quando afirma que “só podemos ensinar leitura, lendo”. Segundo a docente, “o aluno deve perceber que a leitura é natural na sala de aula e que o professor se interessa e participa com ele”. Para isso, ainda de acordo com P3, “o professor de leitura de Língua Portuguesa precisa estar sempre bem informado, deve buscar sempre novos conhecimentos e estudar sempre, e muito, porque isso inspira os alunos”.

No questionário, a docente relatou uma atividade de leitura com música, em que trabalhou, com uma turma de 8.º ano, o conto “A terceira margem do rio”, de Guimarães Rosa, e a música homônima, de Caetano Veloso e Milton Nascimento: “eles [os alunos] valorizam atividades assim, que despertam a imaginação, curiosidade, que envolvem música, que é a ferramenta [com] que trabalho, além de vídeo”.

Que rica deve ter sido essa aula! Quando defendemos o uso das TDIC em aulas de Língua Portuguesa, não pensamos tão somente em aulas com *softwares* educativos, que, de fato, exigiriam do professor, durante o planejamento da aula, o investimento de algum tempo conhecendo o *software*, o que, por sua vez, demandaria um grau de letramento digital maior (se é que podemos nomear assim) em relação ao uso de áudio, por exemplo; mas, principalmente, pensamos em momentos como o que a professora relatou, nos quais o uso de áudio enriqueceu a aula de leitura, possibilitou um diálogo entre literatura e música, bem como a análise dos textos nessas semioses. Dentro de um planejamento envolvendo a leitura do conto de Rosa, caberia ainda uma atividade abordando o filme “A terceira margem do Rio”, de 1994, adaptado pelo roteirista Nelson Pereira dos Santos, para a realização da qual a professora faria uso da sala de vídeo da escola. Isso nos mostra que aulas superinteressantes podem ser criadas usando, como recursos, tecnologias digitais disponíveis em nossas escolas e de fácil manuseio, como o áudio e o vídeo.

Embora compreendamos que P1, P2 e P3 se sintam inseguras com relação ao uso de TDIC no contexto de sala de aula porque, segundo as próprias docentes, ou não dominam ou sentem dificuldades para usar essas tecnologias digitais ou ainda não sabem usá-las tão bem quanto seus alunos, atribuindo à formação continuada de professores uma possibilidade para a resolução desse problema, julgamos que, antes disso, é importante que os professores se

permitam criar, pois entendemos que, no processo criativo, surgem ideias originais (a partir de características de determinadas turmas) que despertam a curiosidade dos alunos e levam ao engajamento nas atividades.

A atividade sugerida por P3 em uma aula de leitura possibilitou aos alunos uma forma de interagir com o conto e com a música, bem como com os próprios colegas de sala, bem diferente do que se faz normalmente. Essa interação leva os discentes a construir e a se apropriarem do conhecimento de maneira colaborativa e prazerosa. Outra vez, não pretendemos aqui defender o uso de TDIC em todas as aulas de leitura em Língua Portuguesa, mas acreditamos que é possível planejar aulas mais criativas usando recursos digitais que não requeiram conhecimentos aprofundados de informática, por exemplo, como fez a própria P3, que assumiu, algumas vezes, durante a entrevista, que não faz muito uso de tecnologias digitais em suas aulas por não ter “habilidade para usar máquinas”. A experiência de P3 com TDIC na sala de aula, então, resume-se ao uso de áudios e vídeos (salvos do Youtube em um pen drive, para o caso de o sinal da internet da escola estar fraco a ponto de não carregá-los).

Sobre P4, no que tange à sua experiência enquanto professora, a docente, que é formada em Letras pela Universidade Federal do Ceará (2008), especialista em Língua Portuguesa e em Literatura pela Universidade Vale do Acaraú (2012) e mestra em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade Estadual do Ceará (2015), iniciou sua vida profissional em 2004, como professora particular. Em 2006, ministrou a disciplina de Português I na Casa de Cultura de Língua Portuguesa. Essa docente, que trabalha em escolas públicas do município e do estado desde 2009, relata, na entrevista, que se percebe como “razoável”, pois considera que tem alguns “pontos negativos”, aos quais ela tem dado mais atenção com o intuito de aprimorar sua prática docente. Segundo P4, se ela planejasse melhor suas aulas em direção à transformação de sua atividade, conseguiria articular a disciplina ministrada por ela com outras disciplinas, com o intuito de elaborar aulas menos fragmentadas e mais interdisciplinares, por exemplo.

Por outro lado, a docente se assume “educadora, o que é mais que ser professora”. Para P4 educadores têm, como missão, “integrar seus alunos à sociedade da melhor maneira o possível, sendo sensível às diferenças de cada um”. Além disso, ressalta que considera como um “ponto positivo” sua segurança em usar TDIC em suas aulas, que atribui ao interesse pelo “universo tecnológico” e “aos conhecimentos em informática, devido a cursos” já realizados na área.

A respeito da sua experiência enquanto professora de leitura em Língua Portuguesa,

P4 afirma que suas “aulas de leitura são dinâmicas, atuais, interativas” e que nelas são usados “textos variados, contemporâneos e clássicos, poéticos etc.”. De acordo com essa docente, aspectos linguísticos são explorados nas aulas de leitura (na entrevista, ela cita, como exemplo, uma aula em que abordou fenômenos de variação linguística). P4 relata também que, em seu planejamento, leva “a sério o projeto ‘Quem lê aprende!’”, levando suas turmas, a cada bimestre, à biblioteca da escola, para escolherem livros cujos autores estão sendo estudados. A professora, que trabalha sempre com grupos, assevera que “esse modelo [trabalho em grupos] propicia maior engajamento entre os alunos”.

Os alunos de P4 (6.º ano), conforme a docente, estimulam-se uns aos outros a lerem as obras com as quais escolheram trabalhar durante a apresentação dessas obras à turma. Isso se daria, ainda de acordo com a professora, porque ela mesma fala, nas aulas expositivas, sobre os livros e seus autores com empolgação, o que poderia incitar, inicialmente, a curiosidade por um determinado enredo, personagem, um autor, um gênero literário etc.

Quando P4 falou, no momento da entrevista, sobre a “empolgação” que incitaria a “curiosidade”, lembramo-nos de um trecho de um artigo de Rojo (2004)<sup>51</sup> em que a autora traz à tona um depoimento de Miúcha, irmã mais velha de Chico Buarque, ambos filhos do renomado historiador Sérgio Buarque de Hollanda, a respeito da influência que Sérgio, enquanto pai, teve na construção do perfil leitor de seus filhos. Por meio de desafios, incitando a curiosidade, Sérgio convidava sutilmente Chico e Miúcha a lerem:

Sua influência sobre Chico e os outros filhos se dava de forma sutil. As paredes da casa da família eram cobertas por livros, e o pai incentivava a leitura através de desafios. “Ele não ficava falando para a gente ler” conta Miúcha. “Mas era um apaixonado por Dostoiévski, conversava muito sobre ele. Nós todos íamos. E tinha Proust, aquela edição de 17 volumes. Ele dizia, desafiando e instigando: ‘Proust é muito interessante, vocês não vão conseguir ler, é muito grande. Ah, mas se vocês soubessem como era madame Vedorin...’ Aí todo mundo pegava para ler” (ROJO, 2004, p. 1).

Como podemos depreender do trecho, Chico e Miúcha cresceram em um ambiente em que a leitura de livros de literatura era hábito e em que esses livros estavam por toda a parte, o que pode ser muito diferente do perfil da maioria das famílias dos alunos de escola pública. No entanto, tanto os filhos de Sérgio Buarque de Hollanda quanto os alunos de P4, quando

---

<sup>51</sup> O artigo a que nos referimos aqui já foi referenciado na seção teórica referente ao ensino de leitura em Língua Portuguesa (seção 2); trata-se de um artigo a respeito do “Letramento e [das] capacidades de leitura para a cidadania”.

estimulados e desafiados a ler, demonstraram interesse por um autor, um enredo, um personagem (seja da literatura russa ou francesa, das quais Sérgio Buarque era amante, seja da literatura brasileira, que é foco do projeto de leitura “Quem lê aprende!”, por meio do qual P4 desenvolve muitas das atividades realizadas nas aulas de leitura em Língua Portuguesa). Isso está de acordo também com o que defende P3 ao afirmar que só é possível ensinar leitura, lendo.

De acordo com P4, as atividades de leitura envolvendo livros de literatura são realizadas em grupos de seis ou sete alunos, que, tendo a curiosidade a respeito de determinadas obras de um autor brasileiro aguçada pela professora, selecionam livros na biblioteca, leem esses livros (em horários em que não haja aulas) e desenvolvem, com o auxílio dessa docente, atividades de predição para outras equipes que levem-nas, por exemplo, a elaborar hipóteses, por meio do título, a respeito do que trata a obra, ou, a partir de características de personagens, de como se desenrolaria o enredo etc.

Sabemos que existem muitas realidades diferentes nas escolas públicas no que respeita ao perfil dos alunos e que, em alguns casos, mesmo que haja, por parte dos professores, estímulo e incentivo, haverá alunos que se negarão a participar das atividades, das aulas; contudo, acreditamos que, de modo geral, quando o docente é um leitor crítico e que, para ministrar suas aulas de leitura, parte de um planejamento com foco no aluno, buscando engajá-los em atividades mais dinâmicas, elaboradas a partir de textos reais (literários e não literários), estimulando a ativação de conhecimentos de mundo, antecipação/predição de conteúdos ou de propriedades dos textos, checagem de hipóteses, localização e/ou cópia de informações, comparação de informações, generalização e a produção de inferências locais e globais (ROJO, 2004, pp. 5-6), as aulas de leitura deixarão paulatinamente de ser “um processo de repetir, de revozear falas e textos de autor(idade) – escolar, científica – que devem ser entendidos e memorizados, para que o currículo se cumpra” (ROJO, 2004, p. 1).

A respeito da experiência de P4 com TDIC, a docente afirma que faz uso com regularidade de vídeo-aulas, áudios e de alguns *softwares* educativos em suas aulas de Língua Portuguesa. Mais especificamente sobre o uso de SE, P4 assume não fazer tanto uso quanto gostaria, pois, de acordo com a professora, ela não conhece muitos *softwares* educativos que “sejam adequados” ao ensino de LP. Ainda segundo P4, isso pode se dar devido à “grande maioria de *softwares* [educativos] de Língua Portuguesa” não serem “feitos por professores de Língua Portuguesa”.

A docente, que ressalta algumas vezes durante a entrevista que se sente muito à vontade fazendo uso de tecnologias digitais (tanto para fins de uso pessoal quanto para

profissional), afirma que a desvantagem de planejar aulas envolvendo o uso de TDIC é que, além de a escola não dispor de “muitos computadores [que funcionem] para os alunos” e de a internet falhar em alguns momentos, “imprevistos podem sempre ocorrer, e o plano B [aula sem uso de tecnologias digitais]” precisa existir. Mais uma vez, P4 trata da importância do planejamento das aulas. O plano B de que ela fala, para não correr o risco de “perder o controle da turma” e, até mesmo, de “perder a aula”, deve ser pensado com o mesmo cuidado que o plano A, neste caso, a aula envolvendo uso de tecnologias digitais.

Segundo P4, as TDIC são “recursos necessários e indispensáveis no mundo de hoje”; por isso, devem “ser agregadas no currículo escolar, na prática pedagógica, em todas as disciplinas”. Ao afirmar isso, a professora faz coro ao que Cope e Kalantzis (2009, p. 9) defendem sobre a importância de a escola “assegurar que todos os estudantes se beneficiem da aprendizagem de modo que possam participar integralmente na vida pública, econômica e de suas comunidades”. Por meio de tecnologias digitais – que têm transformado as pessoas, as relações (interpessoais, profissionais), o mundo –, aquilo que, há algumas décadas, parecia impossível a jovens residentes em zonas rurais, por exemplo, como ingressar numa universidade e cursar uma graduação, atualmente é muito comum. O ensino a distância/semi-presencial, viabilizado por meio dessas tecnologias digitais, tem permitido que muitos jovens tenham acesso ao Ensino Superior, no qual entrarão em contato com leituras que contribuirão para a formação desses sujeitos enquanto cidadãos capazes de se manifestarem na sociedade, de modificá-la. Sobre sua experiência com TDIC na sala de aula, P4 afirma, na entrevista, “que as TDIC mudaram muito [seu] modo de ensinar”, bem como o perfil de seus alunos, que, sendo “os principais responsáveis pelo seu aprendizado, tornam-se mais autônomos, autossuficientes, atributos de cidadãos do mundo”.

A partir das respostas das professoras participantes desta pesquisa ao questionário e à entrevista, montamos um quadro-resumo no qual traçamos o perfil de cada docente quanto à sua experiência enquanto professora, enquanto professora de leitura em Língua Portuguesa e enquanto usuárias das tecnologias digitais de informação e comunicação. Vejamos:

Quadro 8 – Perfil docente

	<b>Experiência enquanto professora</b>	<b>Experiência enquanto professora de leitura em Língua Portuguesa</b>	<b>Experiência com TDIC</b>
<b>P1</b>	Foco na nota	Foco no livro didático/de literatura	Pouco domínio
<b>P2</b>	Foco no aluno	Foco na interação por meio de atividades gamificadas <sup>52</sup>	Domínio razoável
<b>P3</b>	Foco na aprendizagem	Foco na autonomia do aluno-leitor-cidadão	Domínio razoável
<b>P4</b>	Foco na aprendizagem	Foco na autonomia do aluno-leitor-cidadão	Bom domínio

Fonte: Elaborada pela autora.

A partir das respostas das professoras na entrevista e no questionário, pudemos traçar um perfil particular a cada uma delas, como visto no quadro 8. Em relação à P1, compreendemos que a professora pauta suas aulas apenas no livro didático<sup>53</sup>, nas avaliações (que mediriam o conhecimento dos alunos), nas notas dos alunos e nas normas gramaticais (ao que parece, o ensino tradicional de gramática - em vez de práticas articuladas de leitura, produção de texto e análise linguística - é o foco das aulas de Língua Portuguesa ministradas por essa docente) e, no que respeita especificamente ao ensino de leitura, das atividades sugeridas nas listas que acompanham os livros de literatura infanto-juvenil disponíveis na escola.

Consideramos também que P1 apresenta pouco domínio das TDIC, tendo em vista que essa docente afirma não saber (nem se sentir confiante para) usar grande parte das tecnologias digitais, fazendo uso apenas, segundo a própria docente, de filmes em DVD quando o tema abordado nos filmes remetem ao conteúdo trabalhado em sala de aula.

Quanto à P2, consideramos que o foco de suas aulas reside no aluno e no contexto

<sup>52</sup> Gamificação diz de um conceito recente usado nos domínios discursivos da administração e do *marketing*, mas que vem sendo aplicado atualmente no contexto da Educação. Por ser recente, ainda não há uma definição universalmente aceita. Numa conceituação provisória, mas já bastante difundida na internet, quando se fala sobre esse termo, diz-se que é referente ao uso de técnicas de *design* de jogos que utilizam mecânicas de jogos e pensamentos orientados a jogos para enriquecer contextos diversos normalmente não relacionados a jogos.

<sup>53</sup> Embora assumamos que existem muitos livros didáticos que superam Objetos de Aprendizagem no que tange à qualidade, consideramos importante que o docente use aquele recurso didático como uma ferramenta para orientar a aula, em vez de um manual que deve ser seguido à risca.



em que está inserido, tendo em vista que, de acordo com essa docente, a realidade de cada aluno teria influência tanto no seu aprendizado quanto na sua vontade de aprender; bem como a interação entre alunos e entre aluno e professora, para que, por meio de estratégias lúdicas, esses discentes despertem o interesse pelos conteúdos ensinados, de modo que possam entrar em contato com e se apropriar desses conteúdos didáticos. Nas aulas, segundo P2, para tornar o processo de ensino e de aprendizagem mais “divertido e dinâmico”, as atividades são desenvolvidas de maneira que os alunos colaborem uns com os outros.

Assim, podemos afirmar que o foco das aulas de P2 reside na interação por meio de atividades gamificadas. Diferentemente de P1, P2 usa o livro didático como um instrumento de apoio em suas aulas, lançando mão de estratégias criativas para alcançar seu objetivo, que é atrair os alunos e despertar-lhes o interesse pelo conteúdo. No entanto, essa docente também não assume, a partir das declarações na entrevista, um posicionamento mais crítico (visto que, apesar de afirmar que sua maior preocupação é que os alunos transformem suas realidades a partir do conhecimento advindo por meio de leituras, ela não contribui efetivamente, nas aulas, para que esses alunos se tornem leitores crítico-reflexivos, já que busca primeiramente auxiliar os discentes a formar seu perfil leitor, para que sejam capazes de “dizer sua opinião, se gosta e por que gosta daquele texto” ).

No que toca à sua experiência com as TDIC, consideramos que P2 tem domínio razoável, pois, mesmo que tenha assumido fazer uso de vídeos e *softwares* educativos em algumas aulas e que considere ter conhecimentos necessários para usar alguns recursos digitais, a docente ressaltou que não se sente confiante para usá-las em sala de aula porque pode cometer “erros” e porque se sente constrangida pelo fato de seus alunos terem melhor domínio sobre as tecnologias digitais em comparação a ela.

A respeito de P3, consideramos que o foco de suas aulas reside na aprendizagem. Pelo que pudemos depreender, as aulas dessa docente são planejadas de maneira que o conteúdo das disciplinas seja trabalhado levando em conta o pensamento criativo (o que muitas pessoas chamam de “pensar fora da caixa”), por meio do qual tanto a docente quanto seus alunos se permitiriam gerar novas ideias e encontrar soluções alternativas para os desafios (os que surgem na vida desses alunos e os que aparecem no processo de ensino e de aprendizagem de modo geral). Quanto às aulas de leitura, julgamos que o foco das aulas de P3 reside no aluno-leitor-cidadão, pois, a partir de alguns recursos de que a escola dispõe, adapta suas aulas, incentivando a autonomia, o protagonismo e a liberdade de seus discentes, visando formar alunos-leitores críticos. Tendo em vista que P3 não se sente confiante em relação ao uso de TDIC (de modo

geral) em suas aulas, fazendo uso exclusivamente de áudios e de vídeos salvos em seu pen drive pessoal, consideramos que, em relação ao uso dessas tecnologias digitais, a docente tem domínio razoável.

Sobre P4, consideramos que, assim como P3, o foco das aulas da docente reside na aprendizagem dos alunos. No entanto, percebemos, a partir das respostas de P4 ao questionário e à entrevista, que a docente traz à tona questões importantes a respeito do ensino (de Língua Portuguesa, de modo geral, e de leitura em LP, de forma mais específica), como quando discute a importância de uma escola conectada.

Como mencionado anteriormente, essa professora afirma que as TDIC são “recursos necessários e indispensáveis no mundo de hoje” e que, por isso, devem “ser agregadas no currículo escolar, na prática pedagógica, em todas as disciplinas”. Essa frase, que pode soar meramente como uma apologia ao uso das tecnologias digitais, parece-nos um convite à reflexão a respeito das transformações por que a escola há algum tempo precisa passar no que respeita principalmente à concepção de ensino dentro de um contexto em que as tecnologias fazem parte da vida das pessoas de todo o mundo. O discurso de P4 sugere que as transformações, no contexto escolar, não acontecem espontaneamente e que, dessa forma, apenas a presença de tecnologias digitais não produz aprendizagens automaticamente.

A respeito das aulas de leitura, consideramos que as aulas de P4 são planejadas com base em um planejamento com foco na formação do aluno-leitor-cidadão, buscando engajá-los em atividades mais dinâmicas, elaboradas a partir de textos reais, de modo a desenvolver a autonomia e a criticidade de seus alunos. Já no que tange ao uso de TDIC, tendo em vista que P4 se sente muito confiante fazendo uso de tecnologias digitais (tanto no âmbito pessoal quanto no profissional), utilizando vídeo-aulas, áudios e alguns *softwares* educativos em suas aulas de Língua Portuguesa, por exemplo, consideramos que essa docente tem bom domínio.

É importante ressaltar que todas as docentes, até mesmo P1, que assume seguir o livro didático (obedecendo, geralmente, à sequência: apresentação do conteúdo, atividades para serem realizadas na classe, correção dessas atividades e atividades para serem realizadas em casa) como o norteador de suas aulas, consideram importante o *planejamento* das aulas (no caso de P1, o planejamento é revisto quando os alunos tiram notas baixas nas provas, o que indicaria, para essa professora, que a maneira como o conteúdo foi ensinado não levou os discentes a apre(nderem) e a *formação continuada de professores*, principalmente no que respeita ao uso das tecnologias digitais da informação e comunicação como recursos capazes de auxiliar docentes e discentes no processo de ensino e de aprendizagem de conteúdos escolares, o que

naturalmente diminuiria a *insegurança* e o *medo* de usar essas tecnologias.

A seguir, apresentaremos e analisaremos os dados referentes à validação do instrumento de avaliação.

## **6.2 Validação do Instrumento de Avaliação**

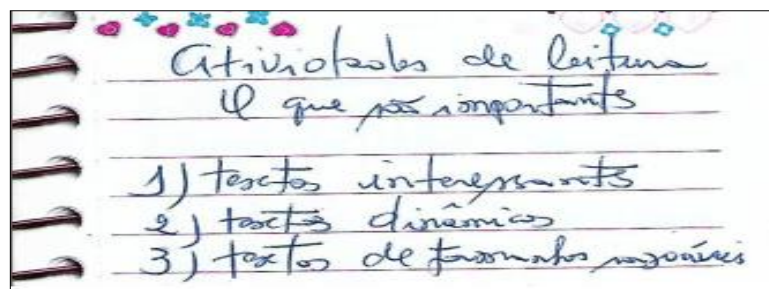
### **6.2.1 Avaliação sem PASP**

Como já ressaltamos no decorrer deste trabalho, o primeiro instrumento de avaliação analisado pelas docentes participantes desta pesquisa foi o Protocolo de Avaliação de *Softwares* Pedagógicos voltados para o ensino de Língua Portuguesa (PASP). Somente após a avaliação desse instrumento e da sua consequente modificação, levando à primeira versão do Instrumento de Avaliação de *Softwares* Educativos de Leitura em Língua Portuguesa (IASERP), a segunda avaliação foi realizada, para que, enfim, a versão final (refinada e aprovada pelas docentes) fosse proposta.

No entanto, antes de apresentar e de discutir os dados referentes aos instrumentos de avaliação (seja o PASP, seja o IASERP), trazemos à baila os resultados da análise de *softwares* educativos realizada pelas docentes sem o auxílio de instrumentos de avaliação, isto é, a partir de critérios elencados pelas próprias professoras. Assim, podemos entender o que essas docentes consideram importante quando se propõem a avaliar SE de leitura em Língua Portuguesa e, a depender dos critérios sugeridos por essas docentes, acrescentá-los ou adaptá-los para, então, inseri-los no novo instrumento de avaliação.

Os critérios de P1 são concisos, resumindo-se apenas em três pontos, a saber: “textos interessantes, textos dinâmicos e textos de tamanhos razoáveis”. Vejamos, na figura 23, a seguir, os critérios elencados por essa docente, em seu bloco de notas, antes de avaliar o *software* educativo.

**Figura 23 – Critérios sugeridos por P1 para avaliação de SE de leitura em LP**



Fonte: Elaborada pela autora.

No quadro 9, a seguir, que foi estruturado seguindo a divisão por aspectos proposta no novo instrumento de avaliação que refinamos nesta pesquisa, podemos ver que os critérios de análise sugeridos por P1, para avaliação de *softwares* educativos de leitura em Língua Portuguesa, revelam que a docente levou em consideração apenas o aspecto didático-pedagógico.

**Quadro 9 - Critérios sugeridos por P1 para avaliação de SE de leitura em LP**

Aspecto didático-pedagógico	Aspecto técnico	Aspecto específico
textos interessantes	-	-
textos dinâmicos	-	-
textos com extensão “razoável”	-	-

Fonte: Elaborada pela autora.

P1, que assume não ter tanta habilidade com as tecnologias digitais, provavelmente, pensou nos critérios que julga importantes para a seleção dos textos que figuram as atividades e as provas de leitura que elabora para seus alunos. Talvez, por essa razão, não pensou em sugerir critérios que tratassem do aspecto técnico do *software* educativo que escolheu para analisar, o qual explorava o gênero crônica e era intitulado “Crogodó”.

Quando questionada a respeito do que seriam esses textos interessantes, dinâmicos e com tamanhos razoáveis, P1 respondeu que seriam textos que chamassem a atenção dos alunos e que não fossem tão longos, para eles não se cansarem da atividade. No entanto, a partir das declarações das demais professoras, os alunos se mostram participativos e engajados nas atividades quando o professor os envolve (desafiando-os, estimulando-os por meio de estratégias lúdicas etc.) nas atividades de leitura, mesmo que essas atividades envolvam textos

mais extensos.

Os critérios elencados por P1, como vimos, não dizem de aspectos referentes à atividade de leitura propriamente dita, o que influenciou na análise que essa docente realizou do *software* educativo de leitura por ela escolhido, como veremos mais adiante.

Quanto aos critérios propostos por P2, a professora considerou que *softwares* educativos de leitura deveriam apresentar: textos atuais, adequados à faixa etária dos alunos para os quais o SE foi desenvolvido, tamanho e tipo de letra que facilitem a leitura, imagens articuladas aos textos (verbais), avatares animados que auxiliem o aluno, para que não se perca na atividade e gêneros para o aluno identificar<sup>54</sup>. Essa docente, que apresenta mais critérios de análise em relação à P1, já considera critérios que considerem aspectos didático-pedagógicos, técnicos e específicos. Vejamos o quadro 10.

**Quadro 10 - Critérios sugeridos por P2 para avaliação de SE de leitura em LP**

<b>Aspecto didático-pedagógico</b>	<b>Aspecto técnico</b>	<b>Aspecto específico</b>
textos atuais	tamanho e tipo de letra que facilitem a leitura	gêneros para o aluno identificar
textos adequados à faixa etária dos alunos	-	-
imagens articuladas aos textos (verbais)	-	-
avatares animados que auxiliem os alunos a não se perderem na atividade	-	-

Fonte: Elaborada pela autora.

Ainda que P2, no momento em que elaborou seus próprios critérios de avaliação de *softwares* educativos de leitura em Língua Portuguesa, não tivesse tido contato com o PASP, percebemos que a docente considerou relevantes alguns critérios que o Protocolo apresenta, tais como os que se referem a: a) estruturação do conteúdo: as atividades foram criadas levando em consideração a faixa etária e o nível dos alunos a que se destinam? (PASP)/ textos adequados à

<sup>54</sup> Com o objetivo de tornar mais claros os critérios sugeridos por P2 (que foram propostos em forma de texto em seu bloco de notas), adaptamo-los e listamo-los aqui, mas mantivemos a essência do que foi apontado pela docente.

faixa etária dos alunos (P2); b) sistemas de ajuda (aspecto didático-pedagógico): existem assistentes animados ou estáticos que colocam questões ao usuário visando acompanhá-lo e dirigi-lo na realização de uma ação? (PASP)/ avatares animados que auxiliem os alunos a não se perderem na atividade (P2); c) à acessibilidade (aspecto técnico): é possível aumentar e diminuir o tamanho da fonte? (PASP)/ tamanho e tipo de letra que facilitem a leitura (P2); e d) objetivos de aprendizagem (aspecto didático-pedagógico no PASP/ aspecto específico na proposição de P2): em relação à habilidade de leitura, o *software* educativo<sup>55</sup> propõe atividades que favoreçam a leitura autônoma de diferentes gêneros previstos para o nível de ensino a que se destina? (PASP)/ gêneros para o aluno identificar (P2).

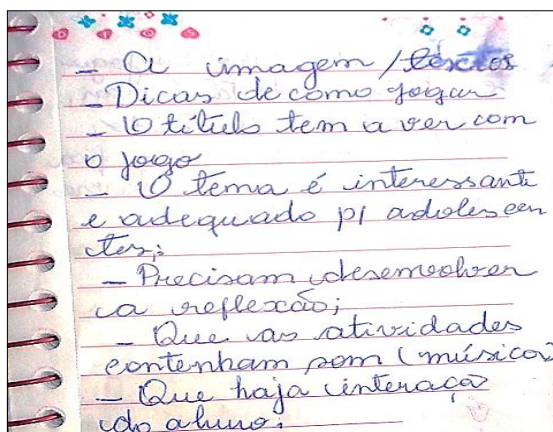
Com relação ao critério “imagens articuladas aos textos (verbais)”, a professora parece prever que, de modo geral, *softwares* educativos voltados para o ensino e a aprendizagem de leitura em LP apresentam imagens, as quais contribuem para tornar as atividades mais atrativas, bem como parece se preocupar com a relação que essas imagens assumem com o texto verbal, não como forma de ilustrá-lo, mas de maneira que o complete, com o fim de ampliar as possibilidades de expressão, de permitir uma melhor compreensão do texto pelo leitor.

Já a respeito dos critérios propostos por P3, a docente sugeriu: presença de imagens relacionadas a textos, dicas de como jogar (no menu do jogo), relação entre o título e o(s) texto(s) trabalhados no *software* educativo, textos com temas interessantes e adequados à faixa etária dos alunos, textos que suscitem a reflexão, presença de som (música), interação (entre o aluno e a atividade/*software* educativo). Vejamos na figura 24 a seguir:

---

<sup>55</sup> Para evitar confusão entre termos, substituímos “jogo educacional digital” presente na versão original do PASP por “*software* educativo”, termo adotado neste trabalho.

**Figura 24 - Critérios sugeridos por P3 para avaliação de SE de leitura em LP**



Fonte: Elaborada pela autora.

Assim como P2, nos critérios sugeridos por P3, que também não teve acesso ao Protocolo, a docente apontou pontos que estão previstos no PASP. Esses critérios também indicam que a professora considera importantes, na avaliação de *softwares* educativos de leitura em Língua Portuguesa, aspectos didático-pedagógicos, técnicos e específicos. Vejamos:

**Quadro 11 - Critérios sugeridos por P3 para avaliação de SE de leitura em LP**

Aspecto didático-pedagógico	Aspecto técnico	Aspecto específico
presença de imagens relacionadas a textos	dicas de como jogar (no menu do jogo)	relação entre o título e o(s) texto(s) trabalhados no <i>software</i> educativo
textos com temas interessantes e adequados à faixa etária dos alunos	interação (entre o aluno e a atividade/ <i>software</i> educativo)	-
textos que suscitem a reflexão	-	-
presença de som (música) <sup>56</sup>	-	-

Fonte: Elaborada pela autora.

Como podemos perceber, os critérios “presença de imagens relacionadas a textos”

<sup>56</sup> Pensamos em alocar este critério no aspecto técnico, mas, levando em consideração o que a docente escreveu entre os parênteses (música), bem como tendo em vista que essa professora costuma fazer uso de áudios/músicas em suas aulas de leitura, julgamos coerente alocá-lo no aspecto didático-pedagógico.

e “textos com temas interessantes e adequados à faixa etária dos alunos” são apontados também por P2 (“imagens articuladas aos textos (verbais)” e “textos adequados à faixa etária dos alunos”). Com relação às similitudes entre critérios propostos por P3 e os que estão elencados no Protocolo, além do que se refere à estruturação do conteúdo (aspecto didático-pedagógico): as atividades foram criadas levando em consideração a faixa etária e o nível dos alunos a que se destinam? (PASP)/ textos com temas interessantes e adequados à faixa etária dos alunos (P3), há também o que diz respeito à usabilidade (aspecto técnico): os botões e as metáforas de orientação são eficazes e de fácil compreensão? (PASP)/ dicas de como jogar (no menu do jogo) (P3), e o que trata da interatividade (aspecto técnico): o aprendiz pode saltar lições, módulos, capítulos, atividades ou qualquer parte do programa e pode escolher um exercício entre outros propostos? (PASP)/ interação (entre o aluno e a atividade/*software* educativo) (P3).

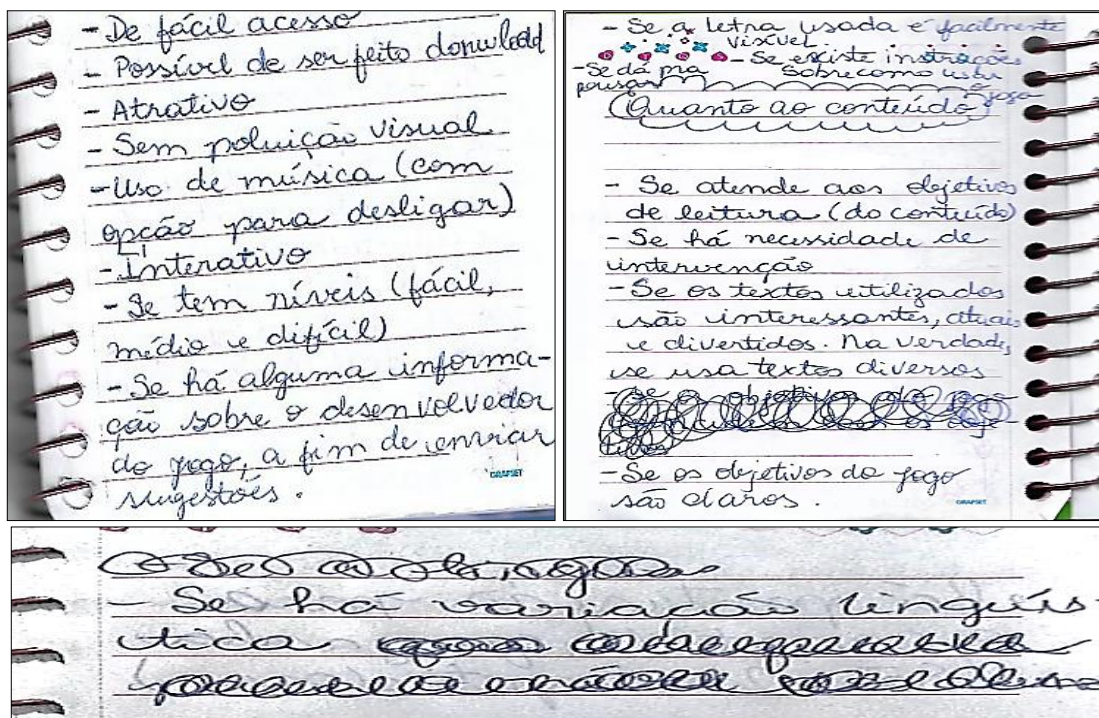
No que tange ao aspecto específico, P3 sugere o critério “relação entre o título e o(s) texto(s) trabalhados no *software* educativo”, que, juntamente com outros critérios que julga relevantes, como “presença de imagens relacionadas a textos” e “textos que suscitem a reflexão”, indica uma preocupação da docente com o desenvolvimento de estratégias de leitura, como antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades dos textos, por parte dos alunos, e com a capacidade de apreciação e de réplica do leitor em relação ao texto.

A respeito de P4, a docente optou por dividir seus critérios em dois aspectos: a) *software* educativo e b) conteúdo. No aspecto referente ao *software* educativo, a docente considerou importante que os SE: fossem de fácil acesso; estivessem disponível para *download*; atraíssem a atenção dos alunos; não apresentassem excesso de elementos visuais (textos verbais e imagens); apresentassem música (com opção para desligar); fossem interativos; apresentassem níveis de dificuldade (fácil, médio e difícil); disponibilizassem informações sobre o(s) desenvolvedor(es), a fim de que fosse possível a comunicação entre quem usa e quem desenvolve o *software* educativo; apresentassem letras com tamanho adequado para leitura na tela; exibissem instruções a respeito de como usar o *software* educativo; e possibilitassem ao aluno pausar a atividade.

Quanto ao aspecto referente ao conteúdo, P4 elencou os seguintes critérios: atendimento aos objetivos de aprendizagem que o SE se propõe a alcançar por meio das atividades de leitura; necessidade de intervenção (do professor), apresentação de textos atuais, interessantes e diversos (gêneros diferentes); clareza nos objetivos do *software* educativo. Vejamos:



Figura 25 - Critérios sugeridos por P4 para avaliação de SE de leitura em LP



Fonte: Elaborada pela autora.

Como pudemos ver, na figura 25<sup>57</sup>, essa docente, diferentemente das demais, organizou seus critérios em dois aspectos. Isso comprova que P4, por fazer uso de objetos de aprendizagem, como vídeos, áudios e *softwares* educativos, em suas aulas, como deixou claro na entrevista e no questionário, tem uma melhor compreensão a respeito do que se deve observar nesses objetos antes de levá-los à sala de aula.

No quadro a seguir, podemos ver como os critérios propostos por P4 ficariam divididos levando em consideração a proposta de organização que sugerimos para o novo instrumento de avaliação, o qual tentamos, a partir dessa pesquisa, aperfeiçoar. Vejamos:

<sup>57</sup> Em alguns momentos, não só P4, mas também as demais docentes participantes desta pesquisa tomam jogo pedagógico digital e *software* educativo por sinônimos.

**Quadro 12 - Critérios sugeridos por P4 para avaliação de SE de leitura em LP**

<b>Aspecto didático-pedagógico</b>	<b>Aspecto técnico</b>	<b>Aspecto específico</b>
atrair a atenção dos alunos	ser de fácil acesso	considerar variações linguísticas
necessidade de intervenção (do professor)	estar disponível para <i>download</i>	-
apresentação de textos atuais, interessantes e diversos (gêneros diferentes).	não apresentar excesso de elementos visuais (textos verbais e imagens)	-
clareza nos objetivos do <i>software</i> educativo.	apresentar música (com opção para desligar) <sup>58</sup>	-
apresentar níveis de dificuldade (fácil, médio e difícil) <sup>59</sup>	ser interativo	-
-	disponibilizar informações sobre o(s) desenvolvedor(es)	-
-	apresentar letras com tamanho adequado para leitura na tela	-
-	exibir instruções a respeito de como usar o <i>software</i> educativo	-
-	possibilitar ao aluno pausar a atividade	-

Fonte: Elaborada pela autora.

Como pudemos ver, P4 listou critérios que também foram sugeridos por P2 e P3, como apresentar textos atuais, interessantes; não apresentar excesso de elementos visuais (relação entre textos verbais e imagens); apresentar música (som); ser interativo; apresentar letras com tamanho adequado para leitura na tela, os quais foram, então, registrados, para que, após as análises com o PASP, pudéssemos discutir a respeito da real importância desses

<sup>58</sup> Pensamos em alocar este critério no aspecto didático-pedagógico, como fizemos com P3, mas, levando em consideração o que a docente escreveu entre os parênteses (com opção para desligar), inferimos que a professora se referiu ao som que os *softwares* educativos geralmente apresentam. Assim, julgamos coerente colocá-lo no aspecto técnico, como a própria docente sugeriu (quando o inseriu no aspecto *software* educativo).

<sup>59</sup> Apesar de P4 ter sugerido que este critério estivesse inserido nos aspectos técnicos (que a docente chamou de aspectos referentes ao *software* educativo propriamente dito), consideramos que ele diz da forma como deve estar proposto o conteúdo; logo, entendemos que ele deve estar dentro dos aspectos que nomeamos didático-pedagógicos.

critérios em detrimento de outros, com os quais elas teriam contato momentos depois.

Sobre a aproximação entre critérios propostos pela professora e os que estão elencados no PASP, chamou-nos a atenção o número de critérios em comum. Em relação a:

- a) acessibilidade (aspecto técnico): o *software* educativo está acessível na internet? (PASP)/ fácil acesso (P4), é possível aumentar e diminuir o tamanho da fonte? (PASP)/ apresentar letras com tamanho adequado para leitura na tela (P4);
- b) interatividade (aspecto técnico): o aprendiz pode saltar lições, módulos, capítulos, atividades ou qualquer parte do programa e pode escolher um exercício entre outros propostos? (PASP)/ ser interativo (P4), possibilitar ao aluno pausar a atividade (P4);
- c) usabilidade (aspecto técnico): as telas do *software* educativo possuem uma coerência gráfica no conjunto de suas partes (disposição, localização dos botões, cores, por exemplo)? (PASP)/ não apresentar excesso de elementos visuais (textos verbais e imagens) (P4);
- d) documentação e material de apoio (aspecto técnico) o manual apresenta exemplos, exercícios, simulações ou instruções de uso do programa? (PASP)/ exibir instruções a respeito de como usar o *software* educativo (P4); e
- e) estruturação do conteúdo (aspecto didático-pedagógico): as atividades foram criadas levando em consideração a faixa etária e o nível dos alunos-usuários a que se destinam? (PASP)/ apresentar níveis de dificuldade (fácil, médio e difícil) (P4); os pontos essenciais do conteúdo são apresentados em evidência? (PASP)/ apresentar clareza nos objetivos do *software* educativo (P4).

Além da extensa relação entre critérios indicados por P4 e os que estão listados no PASP, chamou-nos também atenção o fato de essa docente apresentar mais critérios de ordem técnica em detrimento de critérios relacionados aos aspectos didático-pedagógicos ou específicos. É possível que isso tenha se dado porque essa docente sentiu a necessidade de demonstrar o quanto dominava, de fato, a respeito da parte técnica/tecnológica de *softwares* educativos.

A partir dos critérios sugeridos pelas docentes, chegamos à conclusão que, assim como os perfis das professoras participantes da pesquisa são heterogêneos, os critérios elencados por essas docentes, ainda que se aproximem em alguns pontos, também são distintos e dizem do perfil de cada uma enquanto professoras, enquanto professoras de leitura em LP e enquanto usuárias de tecnologias digitais.

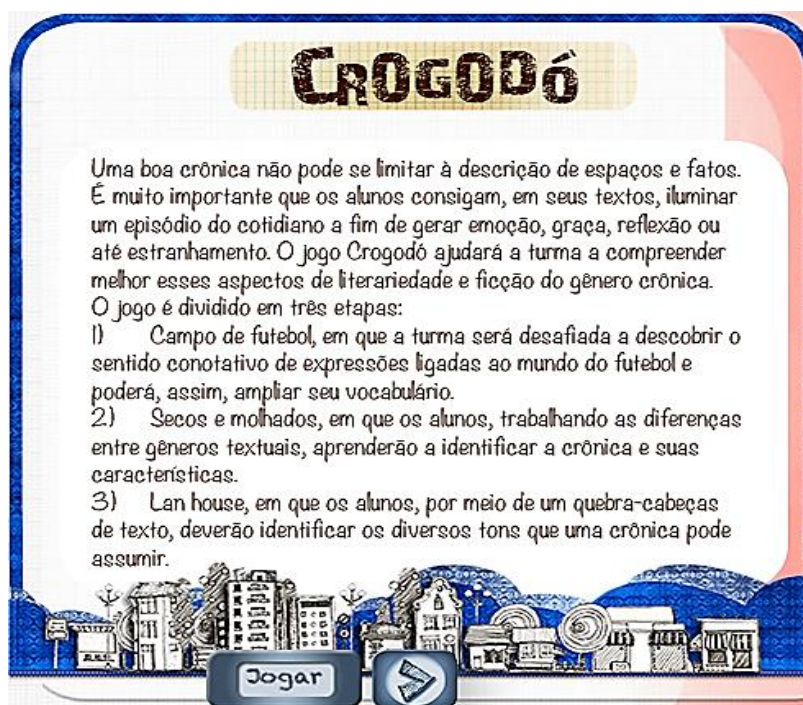
Concluimos também que muitos dos critérios presentes no PASP são considerados relevantes pelas docentes que participaram desta pesquisa e que docentes que não fazem uso de *softwares* educativos, no nosso caso, ou de outros objetos de aprendizagem, de modo geral, provavelmente, não realizarão boas avaliações a respeito deles. Neste momento, surgiu um questionamento: esses mesmos professores que não usam SE saberiam avaliá-los se fizessem uso de instrumentos de avaliação, como o PASP e o que intentamos aperfeiçoar por meio deste trabalho? Responderemos essa questão ao final desta seção.

Tendo apresentado os critérios sugeridos por todas as docentes participantes da pesquisa, tratemos agora das análises realizadas por essas professoras sem o auxílio do Protocolo de Avaliação de *Softwares* Pedagógicos voltados ao ensino de Língua Portuguesa.

Como já mencionamos, o SE escolhido para ser analisado por P1 foi o “Crogodó”, o município das crônicas. Na tela inicial do *software* educativo, os alunos são convidados a explorar alguns dos ambientes desse município, cada qual contendo uma proposta de atividade.

Vejamos, na figura a seguir, uma tela do SE em que figuram as três possibilidades de atividades.

**Figura 26 – Atividades do SE “Crogodó”**



Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/colecao-da-olimpiada/artigo/248/jogos-de-aprendizagem-cronica>.

A docente, após ler as descrições das três atividades, testou-as rapidamente (com nossa ajuda) e, com alguma pressa, escreveu, no seu diário reflexivo, o texto representado na figura 27, a seguir:

**Figura 27 – Diário reflexivo (sem instrumento de avaliação) de P1**

Os jogos educativos de aprendizagem correspondem aos níveis de 8<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> anos, pois exploram a capacidade de relacionar, descobrir e produzir textos, fazendo diversas leituras das situações apresentadas.

Toda ferramenta que possamos utilizar como subsídio à leitura, precisa possuir os seguintes requisitos: textos interessantes - que atraiam, que proporcionem prazer, que sejam do interesse do aluno (façam parte do cotidiano do aluno); textos didáticos - que sejam de fácil leitura, engraçados e curiosos (que prendam a atenção do aluno); textos de tamanho razoáveis - que não causem preguiça para ler, que não fujam ao esperado.

Os jogos educativos além de leituras, proporcionaram a capacidade de relacionar frases, expressões aos seus conceitos - foi o caso do time (campo de futebol) - meveama - explorou os tipos de gêneros textuais; Bom do form - que explorou a sequência narrativa de acordo com o tom escolhido, que pode ser sério, humorístico, etc.

Concluindo o que foi apreciado, observei que embora não tenha o hábito de usar, em os vezes como bons jogos que poderia contribuir para o ensino aprendizagem.

Fonte: Elaborada pela autora.

Como podemos ver na figura 27, P1 se deteve apenas a informar o público-alvo do software educativo “Crogodó” (no primeiro parágrafo), retomar seus critérios de avaliação sem efetivamente avaliar o software (segundo parágrafo), fazer uma breve apresentação das atividades presentes no SE (terceiro parágrafo). No parágrafo final (conclusão), a docente, mais uma vez, repete que não tem “hábito de usar” softwares educativos, para somente depois atribuir, ao software que escolheu analisar, um juízo de valor: “bons jogos [ela se refere às

atividades disponíveis no SE] que poderiam contribuir para o ensino aprendizagem [sic]”. Assim, no texto de P1, que foi escrito em forma de redação escolar, não ficou claro o(s) motivo(s) pelo(s) qual(is) a docente avaliou o “Crogodó” como um bom *software* educativo (e não como excelente ou mediano ou ruim).

Por outro lado, percebemos que, no parágrafo que concerne aos critérios de avaliação, a docente tentou explicar a que cada um dos três critérios sugeridos por ela fazia referência. Acreditamos que a professora tenha tido esse cuidado devido à nossa pergunta inicial, realizada antes da análise do SE, mais especificamente, logo após a docente escrever seus critérios no bloquinho de anotações, sobre o que significariam “textos interessantes, dinâmicos e de [sic] tamanhos razoáveis”.

No entanto, conforme pudemos ler no texto escrito por P1, ainda que a docente quisesse explicar o que buscava avaliar nos *softwares* educativos por meio de cada critério por ela proposto, continuamos sem compreender como se daria uma avaliação baseada nesses critérios, já que a própria docente não analisou o SE.

De acordo com a professora, textos interessantes seriam aqueles capazes de atrair o aluno e de proporcionar-lhes prazer pela leitura, de modo que fizessem parte do cotidiano do discente; textos dinâmicos diriam de textos fáceis de serem lidos, que fossem “engraçados e curiosos” (mais uma vez, capazes de prender a atenção dos alunos); por fim, textos com tamanho razoável seriam aqueles que não causassem preguiça ao serem lidos e que não fugissem ao esperado. Os critérios sugeridos por P1, então, parecem confusos (o que seria um texto que não foge ao esperado? E um texto fácil de ser lido? Seria um texto escrito sem palavras rebuscadas? Seria um texto com tamanho de fonte moderado? Ou ainda: seria um texto cujas informações deveriam estar todas explícitas, não demandando do aluno estratégias de compreensão, como predição, levantamento e verificação de hipóteses, extrapolação e inferência, por exemplo?), repetitivos (textos interessantes e textos dinâmicos diriam de textos que atraíssem os alunos, por fazerem parte do seu cotidiano ou por serem “engraçados e curiosos”) e baseados em crenças, como alunos não leem ou não gostam de ler, por isso, as atividades de leitura devem priorizar textos curtos e “fáceis de serem lidos”.

Já P2, que escolheu o SE “Casarão Bravo – Memórias Literárias”, escreveu um texto longo (com quase três páginas) no qual explicou a importância de cada um de seus critérios. Na figura 28, a seguir, podemos ler um trecho a respeito dos critérios: textos atuais, adequados à faixa etária dos alunos para os quais o SE foi desenvolvido, gêneros para o aluno identificar. Vejamos:

**Figura 28 - Diário reflexivo (sem instrumento de avaliação) de P2**

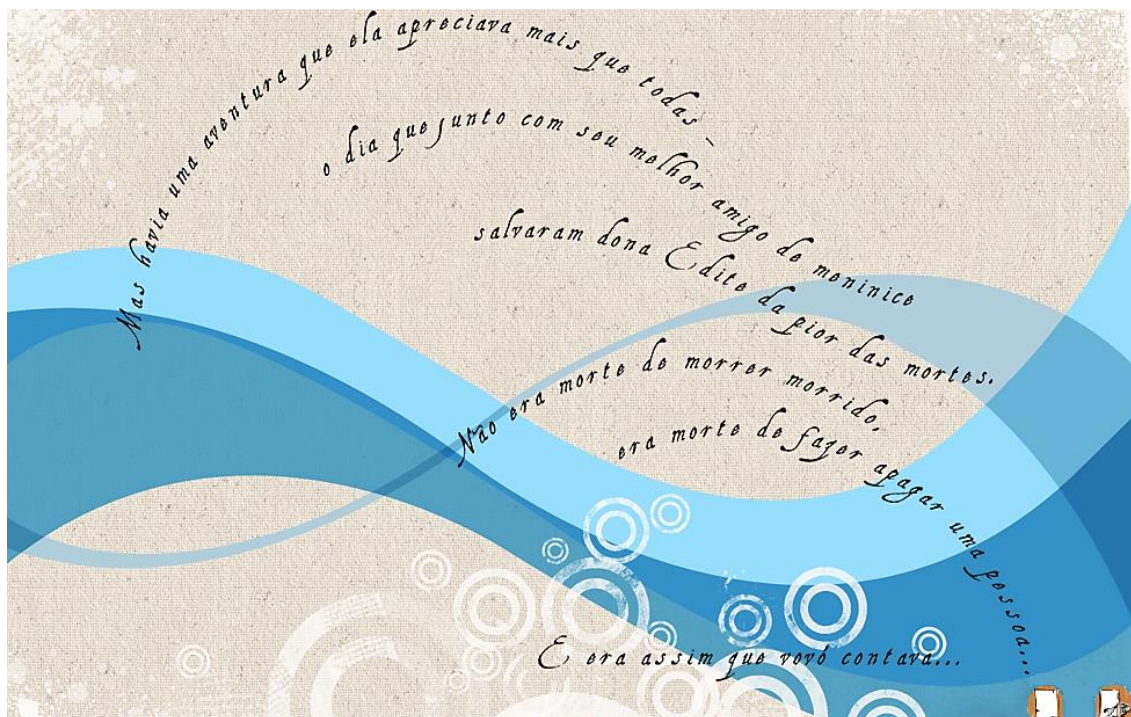
esses alunos, brincando, aprendam os  
vários tipos de gêneros e suas característi-  
cas sem achar tão complicada ou chato;  
esses jogos despertam, ou devem despertar,  
o gosto de chegar ao final e vencer  
cada fase de uma maneira que as  
dificuldades sejam vencidas; acredito que  
até mesmo dentro do sala de aula, com  
esse recurso, claro, com textos dentro  
da fase ou idade de cada turma, os  
gêneros que serão trabalhados (contos, artigos,  
reportagens, fotos com descrições, etc) tenham  
uma abordagem jovial, alegre, dinâmica

Fonte: Elaborada pela autora.

Como vimos no excerto, P2 trata da importância de as atividades de leitura trabalharem os gêneros discursivos (que ela chama de “tipos de gêneros”) – as suas características – de forma lúdica, ou, como a própria docente escreve, de modo que, “brincando, aprendam”. A respeito dessa frase e da que encerra a passagem do texto representado na figura 6.6 (“tenham uma abordagem jovial, alegre, dinâmica”), lembramo-nos do que a docente afirmou durante a entrevista, sobre suas aulas serem “divertidas e dinâmicas”, para tornar o processo de ensino e de aprendizagem mais prazeroso, o que está de acordo com o perfil que traçamos para essa docente (cujo foco, nas aulas de leitura, incide na interação por meio de atividades “gamificadas”).

Após explicar a relevância dos critérios que escolheu para avaliar *softwares* educativos de leitura em Língua Portuguesa, P2 apresenta, em seu texto, o objetivo do SE “Casarão Bravo – Memórias Literárias”, que convida o aluno a ajudar dona Edite, uma senhora que guarda parte de seus segredos e alguns objetos repletos de valor sentimental no porão de sua antiga casa, a relembrar histórias de seu passado, que já estão esquecidas, tendo em vista que sua memória, dada sua idade avançada, é bastante frágil. Vejamos, na figura a seguir, um trecho do texto que aparece na tela de abertura:

**Figura 29 – Tela de abertura do SE “Casarão Bravo – Memórias Literárias”**



Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/colecao-da-olimpiada/artigo/247/jogos-de-aprendizagem-memorias-literarias>.

Enquanto manipulava o *software* educativo, a docente fazia alguns comentários, como “a letra da introdução [a fonte escolhida para o texto que surge na tela inicial] e o formato [a disposição do texto na tela] não ficaram bacanas. Fica difícil ler assim...”, “a linguagem tá meio difícil pros alunos, não sei, deixa eu ver aqui...” e “não tem menu, né? Não tem menu aqui... É como um livro, que a gente vai descobrindo as coisas lendo página por página”. Sobre esses comentários de P2, concordamos com a professora a respeito da fonte escolhida e da disposição do texto na tela, apesar de compreendermos que a proposta dos desenvolvedores era a de contextualizar as atividades por meio de uma história, contada pela neta de dona Edite, a jovem Odete, “20 anos, cabelos mal cortados e narradora de pequenas carochices”, e que, assim, a fonte remeteria à letra da moça.

Já sobre o que a docente afirma a respeito da linguagem empregada no texto introdutório, discordamos, pois o SE foi pensado para alunos de 7º e 8º anos e, no gênero memórias literárias (ou relato de memórias), explorado no *software* educativo, além de termos que dizem da época em que se desenrola a história, o lirismo está sempre presente, como em “lá a vida ganhava ares de fazer sentido”, “perder os fios que amarram as histórias das nossas lembranças”, por exemplo. Assim, a linguagem parece-nos adequada à faixa etária dos alunos

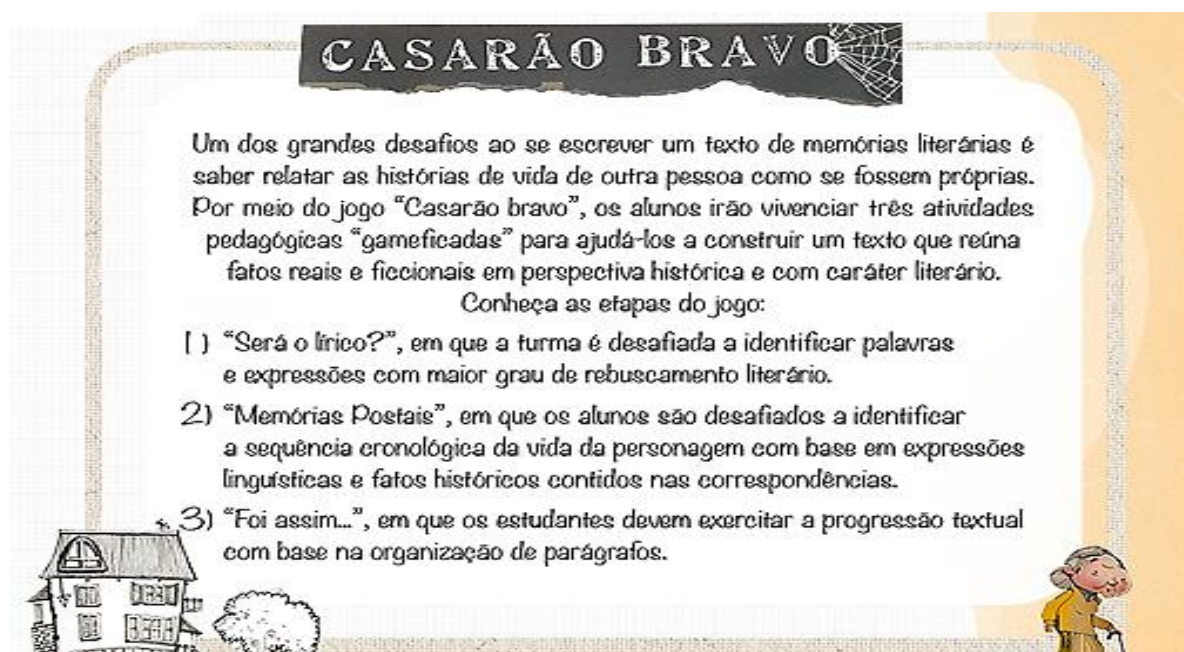


para quem o SE foi criado e é coerente com o gênero explorado por meio das atividades de leitura.

Quanto à comparação entre a forma como o SE foi desenvolvido (de acordo com a professora, sem a presença de uma tela “menu”) e um livro de literatura, para cuja trama ser compreendida, o leitor deveria ler “página por página” (ou, em relação ao *software*, para descobrir como funciona o próprio SE, bem como as atividades que o compõem, o aluno precisaria avançar tela por tela), nosso pensamento vai de encontro ao que pensa a docente, uma vez que há, na tela inicial, mais precisamente no canto inferior direito da tela, dois botões que remetem à leitura do texto integral (da história narrada por Odete) e ao início das atividades. São eles, respectivamente, “Continuar a história” e “Ir direto para o jogo”.

Se clicarmos em “Continuar a história”, entenderemos todo o contexto que envolvem as atividades propostas no *software* educativo, mas é importante ressaltar que não é necessário que o aluno leia toda a história para que consiga realizar as atividades. Já ao clicar em “Ir direto para o jogo”, surge uma tela que remete ao porão de dona Edite, no qual há muitos objetos, entre os quais o aluno pode clicar apenas em três, que fazem alusão às três atividades disponíveis no *software*, quais sejam: “Será o lírico”, “Memórias Postais” e “Foi assim...”. Na tela representada na figura 30, podemos ver o que se espera do aluno em cada atividade.

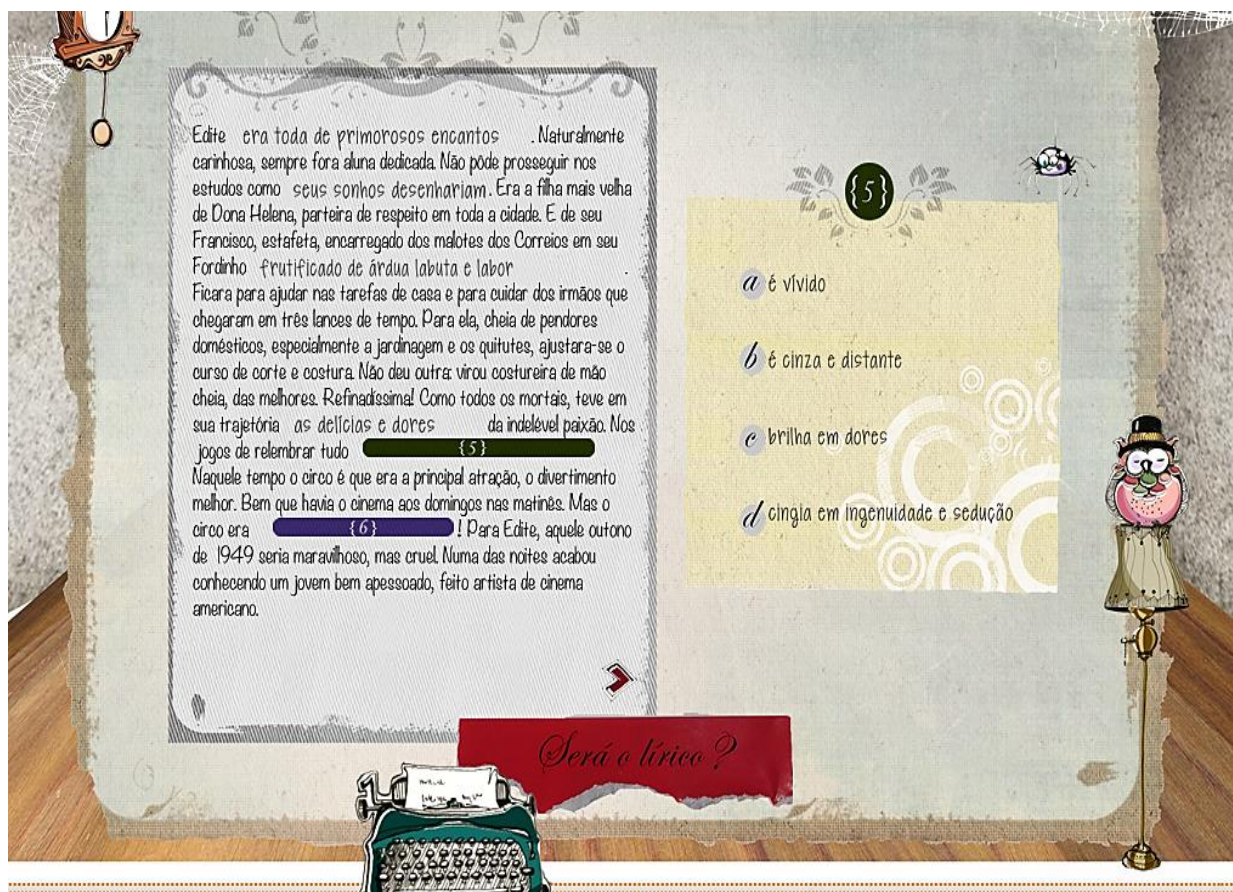
**Figura 30 – Atividades do SE “Casarão Bravo – Memórias Literárias”**



Os três objetos que podem ser escolhidos pelo aluno são uma máquina de escrever (que direciona para a atividade “Será o lírico”), um rádio antigo (por meio do qual o aluno pode entrar na atividade “Foi assim...”) e uma caixa de correspondências (que conduz o discente à atividade intitulada “Memórias Postais”). Há ainda, no cenário, uma corujinha, que, quando clicada, oferece ajuda ao aluno apresentando as atividades.

Apesar de ter testado as três possibilidades de atividades, P2 escolheu “Será o lírico” para avaliar com base em seus critérios. Na figura 31, a seguir, podemos ver como foi configurada a atividade.

**Figura 31 – Tela da atividade “Será o lírico”**



Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/colecao-da-olimpiada/artigo/247/jogos-de-aprendizagem-memorias-literarias>.

No texto escrito por P2 em seu diário reflexivo, a docente relata que, assim que se deparou com a atividade “Será o lírico”, observou os itens dentro do quadro amarelo e logo pensou que estava diante de uma atividade de múltipla escolha, ou seja, que a atividade consistiria na leitura de um texto para, em seguida, escolher a “opção correta”. No entanto,

quando percebeu que o texto apresentava lacunas, entendeu que deveria completar com as opções disponíveis no quadro, mas confessou que não sabia como fazer isso, já que não era possível digitar palavras nos espaços vazios dentro do texto. De acordo com a professora, somente depois de algumas tentativas, ela descobriu que deveria arrastar a opção que julgava mais adequada ao local onde havia a lacuna. A docente, então, observou que não a “corujinha da ajuda”, que fica no lado direito da tela, não tem função alguma, pois não traz informações sobre aquela atividade especificamente, mas traz o mesmo texto a respeito de todas as atividades que pode ser lido na tela em que figura o menu. Por isso, P2, com a qual concordamos, julgou que “o avatar animado [referindo-se à corujinha] não auxilia o aluno”, que poderia se sentir perdido como a própria professora se sentiu, conforme consta em seu diário reflexivo.

Após analisar o *software* educativo com base nos critérios “textos adequados à faixa etária dos alunos” para os quais o SE foi desenvolvido, “tamanho e tipo de letra que facilitem a leitura” e presença de “avatars animados que auxiliem o aluno, para que não se perca na atividade”, a docente escreveu que os demais critérios não puderam ser observados, pois, levando em consideração o gênero trabalhado, não havia possibilidade de o desenvolvedor do SE usar textos atuais, bem como não considerou importante, na atividade analisada, a existência de imagens articuladas a textos verbais nem considerou relevante o critério gêneros para o aluno identificar, já que o título do SE informaria o gênero que seria abordado na atividade. Segundo a professora, após usar o *software*, esses critérios não lhe pareceram tão relevantes<sup>60</sup>. Ainda assim, a docente classificou o SE como sendo de boa qualidade.

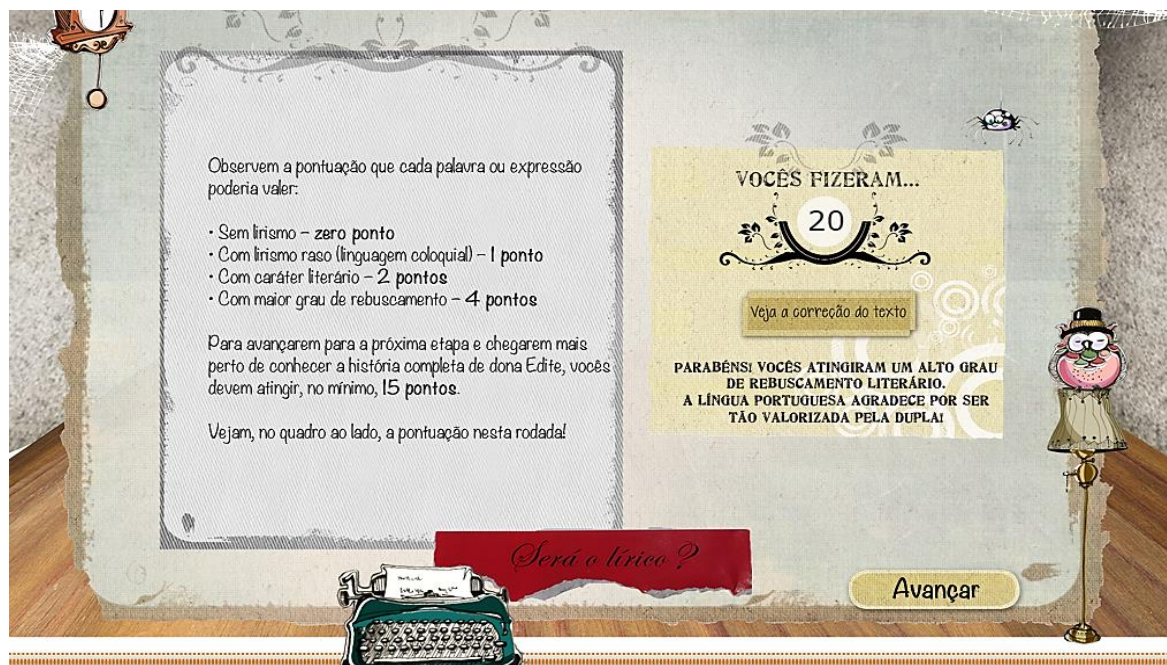
Além dos pontos levantados por P2 a respeito do SE “Casarão Bravo – Memórias Literárias”, compreendemos que há ainda outros pontos importantes sobre a atividade “Será o lírico” que devem ser mencionados. A nosso ver, existem alguns problemas que, se consertados, tornariam a atividade melhor: 1- uma vez inserida determinada opção numa lacuna do texto, não é possível voltar para substituir por outra, não há possibilidade de alteração; 2- na tela que aparece no final da atividade, há uma mensagem direcionada à dupla que atingiu (ou não) um alto grau de rebuscamento, mas não existe, na tela inicial do SE, sugestão de que a atividade deva ser realizada por uma dupla de alunos nem orientações sobre essa dupla precisar alcançar

---

<sup>60</sup> Sobre a relevância dos critérios sugeridos pelas docentes antes de receberem o Protocolo, conversamos no 1.º encontro com o grupo focal, quando discutimos sobre critérios que deveriam ser contemplados em softwares educativos voltados para ensino de leitura de modo geral e nos que se propunham a abordar pontos específicos.

uma pontuação específica para ter acesso a outra atividade; 3- na tela final, após conclusão dessa atividade, temos acesso ao texto original e à pontuação obtida, mas não há a opção de vermos quais opções escolhidas foram consideradas inadequadas; 4- há, entre as possibilidades de opções disponíveis na caixa amarela, aquelas que podem ser escolhidas, mas que não são consideradas, pelo *software* educativo, adequadas; e 5- botões de ajuda e de voltar à introdução, por exemplo, só aparecem na tela após conclusão da atividade. Vejamos, na figura a seguir, uma tela em que é possível ver a mensagem direcionada à dupla que deveria realizar a atividade, bem como a pontuação dessa dupla, por meio da qual os alunos poderiam ou não avançar para ter acesso a outra atividade.

**Figura 32 – Tela final da atividade “Será o lírico”**



Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/colecao-da-olimpiada/artigo/247/jogos-de-aprendizagem-memorias-literarias>.

Com relação à P3, a docente, diferentemente de suas colegas P1 e P2, que seguiram a sugestão de P4 (de procurar *softwares* educativos no portal Escrevendo o Futuro), decidiu buscar, por conta própria, no Google, o *software* educativo que seria analisado por ela. Essa docente, então, encontrou o repositório “Educação Dinâmica” e escolheu o SE “A raposa e o galo”, o qual explora o gênero fábula. Na figura a seguir, vemos algumas telas que compõem o *software*.

Figura 33 – Telas do SE “A raposa e o galo”



Fonte: [http://www.educacaodinamica.com.br/ed/views/game\\_educativo.php?id=12&jogo=A%20Raposa%20e%20o%20Galo](http://www.educacaodinamica.com.br/ed/views/game_educativo.php?id=12&jogo=A%20Raposa%20e%20o%20Galo).

Na figura 33, vemos a tela inicial, em que consta a mensagem “Clique no botão à direita para começar”; a tela em que figura a atividade (lacunada) e as opções para completar as lacunas do texto, bem como dois botões “verificar” e “limpar” e a instrução “Clique e mantenha pressionado o botão do mouse sobre as palavras para arrastá-las”; a tela em que o texto está preenchido, em que há a instrução “Clique no botão verificar”; e as duas telas de *feedback*: “Certa resposta!”, na qual surge o botão “próximo”, para continuar a preencher o texto com outras palavras, e “Ainda não está correto. Tente novamente!”, na qual só é possível clicar no botão “Limpar”.

A docente, que escreveu, em seu diário reflexivo, uma página e meia, organizou seu texto em parágrafos curtos que trazem uma breve descrição do *software* educativo “A raposa e o galo”, apresentação e discussão, com base em seus critérios, de pontos positivos e de pontos negativos do SE e, por fim, no último parágrafo, a atribuição de um conceito que diz da

qualidade do *software*. Na figura 34, a seguir, podemos ver um trecho em que a docente trata dos pontos positivos do *software* educativo.

**Figura 34 - Diário reflexivo (sem instrumento de avaliação) de P3**

aluno logo faria relação, pois a presença dos animais e a forma do texto já relacionam bem ao gênero.

O jogo mostra todos os caminhos, o passo a passo do que fazer com botões indicativos e isso facilitou bastante.

Possibilita ao aluno (a) errar e corrigir o que fez, mas ao limpar uma palavra, perde tudo. Assim, terá que recomeçar o jogo.

Fonte: Elaborada pela autora.

Na figura 34, P3 apresenta, em seu texto, como ponto positivo do *software* educativo, a abordagem do gênero fábula. Segundo a docente, ao ler o título “A raposa e o galo”, o aluno logo o associaria ao gênero trabalhado no SE. Ainda de acordo com a professora, essa hipótese seria confirmada após o aluno ler o texto e se deparar com animais (com características humanas) como personagens e com a “forma do texto” (narrativa em forma de diálogo, com uma moral no final da história).

Conforme P3, o SE “A raposa e o galo” está adequado à faixa etária de seus alunos de 6.º ano, mas, como não há informações no repositório “Educação Dinâmica” a respeito da faixa etária dos discentes para quem foi desenvolvido, não poderia avaliá-lo tendo em vista o critério “textos adequados à faixa etária dos alunos”.

A docente também traz, como ponto positivo, a presença de “botões indicativos” da atividade a ser realizada, que, juntamente com as instruções na parte inferior da tela, orientam o aluno durante o preenchimento das lacunas do texto. Em outros parágrafos, a docente afirma que, no caso do *software* educativo “A raposa e o galo”, devido à “simplicidade da atividade”, o critério “dicas de como jogar (no menu do jogo)” não foi considerado prioritário, já que “os botões, assim como estão, atendem [cumprem] bem” sua função.

Já sobre os pontos negativos, P3 observou que, no caso de o aluno escolher uma palavra para preencher a lacuna do texto e se dar conta de que o trecho ficou sem sentido, apesar

de ser possível corrigir o deslize por meio do botão “limpar”, ao clicar nesse botão, todas as lacunas antes preenchidas são automaticamente apagadas. Essa crítica parece relevante, mas vai de encontro ao que a docente afirma quando avalia que “os botões (...) atendem [cumprem] bem” ao [o] propósito para o qual foram criados. Além disso, tendo em vista que a professora não avaliou o *software* quanto ao critério “interação (entre o aluno e a atividade/*software* educativo)”, concluímos que P3 não se sente segura para avaliar a parte técnica de *softwares* educativos.

A respeito do critério “presença de som (música)”, a docente escreveu que talvez fosse mais interessante articular esse *software* a vídeos, por exemplo, ou a outras fábulas. A professora sugeriu que, como “a atividade é muito simples”, poderia ser usada antes de se apresentar o gênero aos alunos, para que, após jogassem, os discentes encontrassem características próprias das fábulas. Então, a partir desse momento, o professor ensinaria o gênero comparando “a fábula ‘A raposa e o galo’ com outras, [de] Fontaine, Esopo etc.”. Quanto ao critério “textos que suscitem a reflexão”, a docente afirmou que, por se tratar de uma fábula, a reflexão a respeito do texto poderia ser realizada a partir da moral. Já o critério “presença de imagens relacionadas a textos” não foi citado.

No parágrafo final, em que atribui ao SE o conceito “entre ruim e médio”, a docente justifica que atividades que tratem de gêneros são importantes e que as discussões sobre as características dos gêneros “dão pano pra manga... Os alunos gostam [pelo que pudemos entender a partir do texto da docente, de atividades por meio das quais eles possam identificar gêneros e suas características], se divertem”. No entanto, segundo P3, com a qual concordamos, essas atividades precisam ser elaboradas de forma mais crítica e criativa, pois “do jeito como está[estão], parece[m] aquelas atividades que fazíamos no papel”. Com isso, a docente chama atenção para atividades (ou exercícios) que não passam de meras transposições do impresso para a tela. De fato, a crítica parece pertinente, visto que além da maneira como a atividade é sugerida (preenchimento de lacunas)<sup>61</sup>, há que se considerar também que é proposta como uma metáfora do livro didático, em que se deve passar as páginas para avançar na atividade, e que não usufrui das possibilidades que o meio digital oferece, como botões que permitissem ao aluno reler a história ou que encaminhassem para apresentações da fábula em outras mídias ou

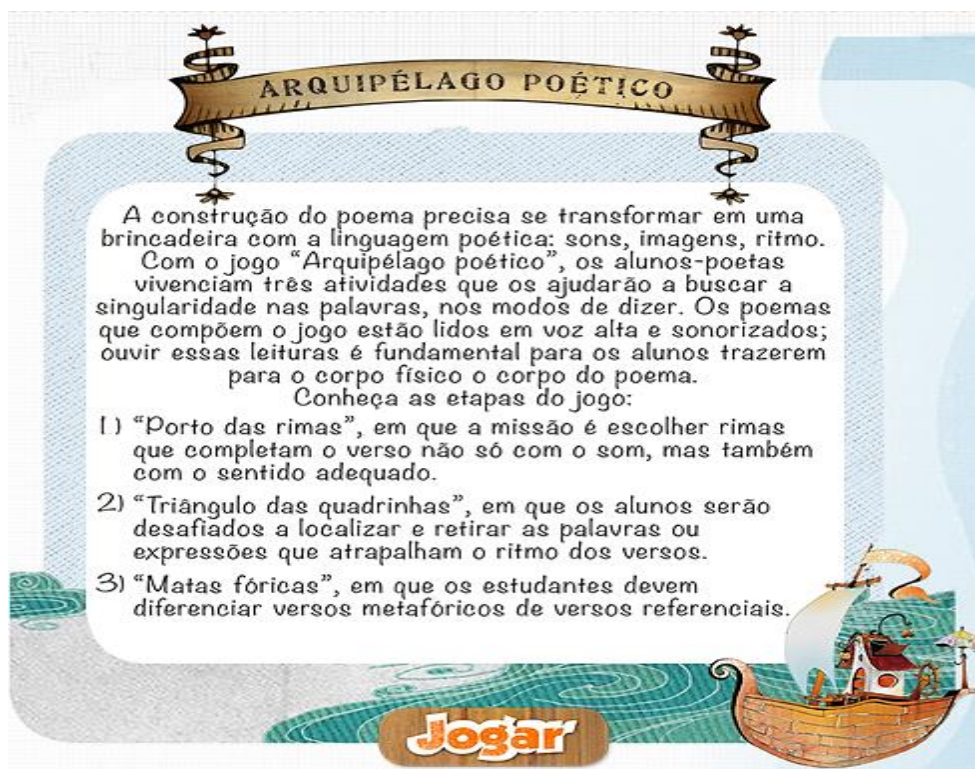
---

<sup>61</sup> Ainda que a atividade “Será o lírico”, analisada por P2 no SE “Casarão Bravo -Memórias literárias”, seja proposta em forma de texto lacunado, essa atividade permite ao aluno que escolha, entre as quatro opções disponíveis, aquela com o “maior grau de rebuscamento literário” que, em determinado contexto discursivo, faça sentido para o leitor.

ainda que direcionassem o aluno para uma página externa em que fosse possível ler a respeito do autor e de suas obras. É também um ponto importante a ser considerado no momento da avaliação o fato de a atividade ser pautada em “certo x errado”, afinal, a nosso ver, o foco passa a ser acertar o local das palavras em vez de aprender sobre o gênero.

Quanto à P4, a docente, que já conhecia o portal Escrevendo o Futuro, escolheu o *software* educativo “Arquipélago poético”, desenvolvido para discentes do 6.º ano, o qual se propõe a trabalhar poemas com “os alunos-poetas”. Na figura 35, a seguir, podemos ver as três atividades que compõem o SE:

**Figura 35 – Atividades do SE “Arquipélago poético”**



Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/colecao-da-olimpiada/artigo/246/jogos-de-aprendizagem-poema>.

A professora, após usar o *software* educativo, escreveu um texto longo (com aproximadamente três páginas), no qual apontou e discutiu pontos positivos e negativos da atividade intitulada “Matas fôricas” e atribuiu ao SE um conceito referente à sua qualidade.

É válido ressaltar que o contexto que envolve o *software* educativo “Arquipélago poético” trata da história de um robzinho, o “Poeco”, que foi desmontado e cujas peças foram espalhadas pelo arquipélago. Devido a esse acontecimento, o mundo teria perdido as cores e



ficado cinza. Como o robô não era capaz de encontrar suas peças sozinho, ele convida duas crianças, Ema e Tico, a embarcar com ele na aventura de encontrar as peças faltantes, para montá-lo novamente e, enfim, devolver as cores ao mundo. O “Arquipélago poético” é composto por três ilhas, cada uma contendo uma atividade-missão. À medida que as crianças obtêm êxito nessas atividades, ganham peças do robô ou “partes de um sofisticado equipamento” (barco e bexigas), capaz de levá-los à ilha onde Poeco habitava antes de perder suas peças.

Tendo em vista que P4 avaliou apenas a atividade “Matas fóricas”, optamos por apresentar, neste espaço, somente essa atividade, antes de revelar e de discutir a análise realizada pela docente. Nas figuras 36 e 37, representadas a seguir, podemos ver, respectivamente, as telas iniciais, em que são apresentadas a maneira como jogar e as regras, e a tela em que consta a atividade proposta.

**Figura 36 – Telas iniciais da atividade “Matas fóricas” ( SE “Arquipélago poético”)**



Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/jogo\\_virtual/poema/jogo.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/jogo_virtual/poema/jogo.html).

**Figura 37 – Atividade “Matas fóricas” ( SE “Arquipélago poético”)**



Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/jogo\\_virtual/poema/jogo.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/jogo_virtual/poema/jogo.html).

Nas telas iniciais, o “aluno-poeta” é orientado a respeito de como obter êxito na atividade, que, como podemos ver na tela 6.15, traz versos de um poema que devem ser classificados como “ao pé da letra” (quando o verso tiver sentido literal) ou “metáfora” (quando assumir sentido figurado).

Ao clicar num ou noutro cesto, os versos são guardados, e a pontuação é computada na barra localizada à direita da tela (na qual as bolinhas verdes indicariam que o verso foi designado ao cesto correto, e as vermelhas, ao cesto errado).

Na figura a seguir, vemos um recorte da análise do SE “Arquipélago poético” e, especificamente, da atividade intitulada “Matas fóricas”, realizada por P4.

**Figura 38 - Diário reflexivo (sem instrumento de avaliação) de P4**

O jogo de poemas da Olimpíada de Língua Portuguesa, "Arquipélago poético", a princípio, parece ser bem interessante, pois visualmente é ~~atrativo~~ <sup>atrativo</sup>, letras em um tamanho bom, as imagens são ~~atrativas~~ <sup>bem feitas</sup>, existe instruções de uso etc. No entanto, tenho algumas observações que, a meu ver, atrapalham a qualidade do jogo, por exemplo, o jogo só pode ser usado quando há conexão de rede, haja vista não ser possível o download. Embora saibamos que o jogo foi desenvolvido pela equipe do "Escrevendo o futuro", não há uma opção (um canal) para indicarmos sugestões de melhoria dos jogos (pelo menos, eu não observei). Além disso, o software não apresenta níveis de dificuldades, o que pode ser desinteressante para leitores/usuários proficientes. Outro fator que eu não gostei foi o fato de não ser possível pausar o jogo.

Fonte: Elaborada pela autora.

Como vimos no trecho representado na figura 38, a docente considera, com base em seus critérios de avaliação, que o SE "Arquipélago poético" tem, como pontos positivos, capacidade de atrair a atenção dos alunos, apresentação de letras com tamanho adequado para leitura na tela, moderação quanto aos elementos visuais (imagens e textos verbais) e presença de instruções a respeito de como usar o *software* educativo. Por outro lado, quanto às limitações do SE, P4 aponta o seguinte: o *software* não está disponível para *download*, o que poderia comprometer o uso desse objeto de aprendizagem em sala de aula, levando em consideração que o sinal da internet na escola costuma oscilar; não disponibiliza informações sobre o(s) desenvolvedor(es), o que impediria uma comunicação entre quem usa o *software* educativo e quem o produz, na expectativa de otimizar esse recurso; as atividades não apresentam níveis de dificuldade (fácil, médio e difícil), o que, de acordo com a docente, poderia resultar em desinteresse por parte de alunos mais avançados; nem possibilita ao aluno pausar a atividade, o que poderia prejudicar alunos com leitura mais lenta.

A docente comentou ainda, em seu diário reflexivo, que a atividade precisa de intervenção do professor, para explicar aos alunos o que são metáforas, por exemplo, e que, apesar de a atividade explorar o gênero poema e de o nível estar adequado à faixa etária de seus

alunos de 6.º ano, ela não considerou uma atividade interessante, pois o poema “Coração-quintal”, explorado na atividade, de acordo com a professora, “é meio bobo, sem sentido”. Ainda conforme a docente, “há muitos poemas riquíssimos que poderiam ter sido explorados, outros mais interessantes, com rimas ricas, aliterações etc.”. Para P4, embora seja importante que o aluno de 6.º ano reconheça, em um poema, a linguagem denotativa e a conotativa, é mais interessante que ele “aprenda sobre a linguagem empregada” em cada verso, por meio de “poemas reais, e não de poemas inventados”, que, sendo “bobos, sem sentido”, poderiam se tornar desinteressantes para os alunos, que, por sua vez, poderiam perder a oportunidade de “aprender com prazer esse gênero tão rico”. Desse modo, de acordo com P4, esse *software* educativo, de modo geral, pode ser considerado ruim.

Os critérios “apresentar música (com opção para desligar)” e “ser interativo” não foram comentados nem discutidos pela professora apesar de o *software* educativo “Arquipélago poético” interagir com o aluno, em todas as atividades, por meio de caixas de texto, como as que foram representadas na figura 36, e de apresentar música e letra, tanto nas telas de apresentação do *software*, quanto em cada uma das três atividades envolvendo poemas (“Porto das rimas” e “Matas fóricas”) e quadrinhas (“Triângulo das quadrinhas”), conforme podemos ver na figura a seguir:

**Figura 39 – Tela final da atividade “Matas fóricas” (SE “Arquipélago poético”)**



Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/jogo\\_virtual/poema/jogo.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/jogo_virtual/poema/jogo.html).

Já quanto ao som do próprio *software* educativo, critério sugerido por P4, não há possibilidade de desativá-lo. A respeito do critério “considerar variações linguísticas”, a docente, apesar de afirmar ser possível explorá-las em alguns poemas, julgou não ser um critério relevante, pois reconhece que “nem todo jogo [*software* educativo] precisa trabalhar com variação”.

Outro ponto que poderia ter sido comentado pela docente diz do enredo do SE “Arquipélago poético”, que, a nosso ver, parece confuso, tendo em vista que traz, como trama que costura as três atividades presentes no *software* educativo, a história de um robô desmontado, vivendo em um mundo sem cores, que precisa da ajuda de duas crianças para encontrar suas peças, que estão perdidas no arquipélago, a fim de que possa, após restaurado, devolver as cores ao mundo. Após a realização de cada atividade, as crianças, que embarcam na missão junto com a “cabeça do robô”, recebem prêmios, que podem ser peças do robô ou parte de uma embarcação especial, elaborada a partir de um barco e algumas bexigas, o “aerobarco”, por meio da qual essas crianças levariam o robozinho de volta à sua casa, na Ilha dos Poemas. Após testarmos o “Arquipélago poético”, percebemos que não há menção, nos textos que aparecem nas telas iniciais do SE, sobre o porquê de haver um robô como um dos personagens da história, bem como não há informação alguma a respeito da razão pela qual (nem da forma como) ele foi desmontado nem da relação entre o robô perder suas peças e o mundo perder as cores, por exemplo.

Sobre a análise que as docentes realizaram de *softwares* educativos sem o auxílio do Protocolo, concluímos que os critérios considerados mais importantes por essas professoras dizem, a) quanto ao aspecto didático-pedagógico: do equilíbrio entre a quantidade de imagens, textos verbais, sons, para não haver sobrecarga de informações; da conformidade entre o nível das atividades do *software* educativo e a faixa etária dos alunos; da presença de assistentes animados ou estáticos que auxiliem o aluno na realização da atividade; b) quanto ao aspecto técnico: da presença de efeitos sonoros (com possibilidade de serem desativados); da possibilidade de aumentar e diminuir o tamanho da fonte; da presença de botões indicativos representativos e significativos da tarefa a ser realizada; do acesso a todas as partes do *software* educativo, sendo possível pausar, avançar ou voltar (caso o aluno ache necessário); da possibilidade de serem articulados com outros objetos de aprendizagem (áudio, vídeo, hipertexto etc.), de modo a ampliar seu potencial de utilização; e c) quanto ao aspecto específico (ensino de leitura em Língua Portuguesa): da possibilidade de o aluno usar sua intuição (ou sua experiência pessoal) como base para fazer conjunturas e elaborar hipóteses sobre os textos.

Tendo apresentado e discutido a análise realizada pelas quatro professoras participantes da pesquisa com base nos critérios sugeridos pelas próprias docentes, isto é, sem auxílio do Protocolo de Avaliação de *Softwares* Pedagógicos voltados para o ensino de Língua Portuguesa, partimos agora para a avaliação dos mesmos SE, mas, dessa vez, fazendo uso do PASP.

### 6.2.2 Avaliação com PASP

Antes de apresentarmos e de discutirmos os dados referentes à análise dos *softwares* educativos realizada pelas docentes com o auxílio do PASP, é válido ressaltar que, durante a análise dos SE com o Protocolo, as professoras escreveram, em seus bloquinhos de notas, dúvidas sobre alguns termos presentes nesse instrumento de avaliação, bem como sugestões para torná-lo melhor, e que, após testarem o *software* educativo, pedimos para que as professoras informassem, em seus diários reflexivos, se houve dificuldades para avaliar os *softwares* com o PASP (pedimos também que informassem essas dificuldades, caso existissem, e que falassem a respeito delas), se elas retirariam ou acrescentariam critérios, ou melhor, se fariam alterações (e quais seriam) no instrumento de avaliação, entre outras sugestões.

Enquanto as professoras escreviam, pudemos perceber que, embora, durante a análise dos *softwares* com o PASP, todas tivessem anotado, em seus bloquinhos, dúvidas sobre esse instrumento e sugestões para melhorá-lo; no momento em que elas deveriam registrar a análise dos SE após o uso do Protocolo e as suas considerações a respeito do instrumento de avaliação, as docentes se preocuparam apenas em responder, em um texto longo, as perguntas do Protocolo<sup>62</sup>.

A respeito de P1, a docente, ao receber o Protocolo de Avaliação de *Softwares* Pedagógicos voltados para o ensino de Língua Portuguesa, leu rapidamente todas as perguntas desse instrumento de avaliação e questionou-nos se elas deveriam ser respondidas com “sim ou não”, “verdadeiro ou falso” ou se deveriam ser respondidas uma a uma. Como respondemos que a docente deveria responder da forma como julgasse melhor, a professora, então, pautou parte da análise do SE “Crogodó respondendo as perguntas do PASP com “verdadeiro ou falso” e parte respondendo essas perguntas com comentários, como “este item não está claro para mim”, “não sei, nunca utilizei, não tenho prática”, “não conheço bem”. Vejamos, na figura 6.18,

---

<sup>62</sup> Cf. APÊNDICE C.

um recorte da análise realizada por P1:

**Figura 40 - Diário reflexivo (com instrumento de avaliação) de P1**

*Aspectos Didáticos - Pedagógicos*

a) *Concepções de linguagem*

✓ - *Concordo com a 2ª opção: "é composta por atividades que promovem o desenvolvimento de habilidades linguísticas". E concordo especialmente por tornar interessante a captação dessas habilidades praticando-as*

c) *Quase-unicidade / Responsabilidade*

- *Este item não está claro para mim!*

d) *Estruturação do conteúdo*

- *Este item também não está claro!*

Obs. *Eu os retiraria. (c e d)*

c) *Interoperabilidade*

- *Não sei, nunca utilizei, mas tenho prática*

d) *Interatividade*

- *Não sei*

e) *Documentação e materiais de apoio*

- *Não conheço bem*

Fonte: Elaborada pela autora.

Como vimos na figura 40, P1 sente dificuldade, mesmo com o auxílio do instrumento de avaliação, para analisar o SE escolhido por ela na fase anterior. Acreditamos que a dificuldade encontrada pela docente pode estar relacionada a dois aspectos: 1- da forma como o PASP foi proposto; e 2- do suposto baixo letramento digital da professora.

No que respeita à forma como o Protocolo foi proposto, pensamos que a linguagem deveria ser reformulada, tendo em vista que P1 aponta, em seu texto, passagens em que critérios de avaliação do PASP não ficaram claros para a docente, como aqueles referentes à granularidade/reusabilidade e à estruturação do conteúdo (itens “c” e “d” dos aspectos didático-pedagógicos respectivamente), os quais P1 sugere que sejam excluídos da versão atualizada do instrumento de avaliação.

Sobre a retirada dos critérios granularidade/reusabilidade e estruturação do conteúdo, como não ficou claro se a docente sugeriu a exclusão desses critérios por não tê-los compreendido ou porque julgou que não são importantes no que tange à avaliação de *softwares* educativos de Língua Portuguesa, optamos por analisar os diários reflexivos das demais professoras e por discutir, no grupo focal, sobre a exclusão ou a manutenção dos dois critérios citados, antes de levar em consideração a sugestão de P1.

Voltando à questão da linguagem, lembramo-nos dos resultados do estudo-piloto, em que as professoras participantes recomendaram que alguns critérios fossem reescritos, visto que o “nível vocabular”, como uma das docentes se referiu à linguagem empregada no Protocolo, atrapalharia a análise. Concluímos, então, que a falta de clareza na proposição dos critérios, bem como a presença de muitos termos técnicos no instrumento de avaliação, poderia levar professores de Língua Portuguesa do ensino básico, para quem o PASP foi pensado, a avaliar de forma insatisfatória os *softwares* educativos de LP.

Ainda em relação à forma como o Protocolo foi concebido, pensamos que falta, no instrumento de avaliação, um cabeçalho para orientar o docente a respeito de como deve usar esse instrumento, uma vez que P1 (e, como veremos a seguir, as demais professoras) não entendeu (entenderam) que as perguntas do PASP foram propostas com o intuito de nortear a análise e que não necessariamente um *software* educativo deveria abranger todos os pontos listados sob a forma de perguntas.

Já sobre o possível baixo letramento digital da professora, acreditamos que isso também contribuiu para uma análise superficial, incompleta do SE. Afinal, a maioria dos critérios referentes à parte técnica do *software* educativo não foram avaliados, pois, como vimos na figura 40, no que respeita à interoperabilidade, à interatividade e à documentação/material de apoio (itens “c”, “d” e “e”, respectivamente, dos aspectos ergonômicos), P1 afirmou que não sabia responder as perguntas e que “não conhecia bem” *softwares* educativos (ou as tecnologias digitais de informação e comunicação, de modo geral), não podendo, portanto, analisar o SE “Crogodó” com base nesses critérios.



Quanto aos demais critérios, tanto referentes ao aspecto didático-pedagógico, quanto ao ergonômico, a docente respondeu de forma confusa, como em “concordo com a 2.<sup>a</sup> opção: ‘é composto por atividades que promovem o desenvolvimento de habilidades linguísticas. E concordo especialmente por tornar interessante a captação dessas habilidades, praticando-as” (sobre a “concepção de linguagem” subjacente ao *software* educativo que escolheu para analisar, critério relacionado ao aspecto didático-pedagógico) e em “o acesso depende do dia em que tenha internet, e não é assim tão competente” (sobre o critério “acessibilidade” pertencente ao aspecto ergonômico).

É possível que a docente tenha tido dificuldades para avaliar o *software* educativo por ela escolhido (não somente sem, mas também) com o auxílio do Protocolo, porque, como mencionamos na subseção referente ao perfil docente, além de P1 não dominar as TDIC, sua prática revela uma abordagem de ensino que perpetua uma compreensão de língua como sistema linguístico desvinculado do contexto sociocultural, pautado na transmissão de mensagens, na apreensão do sistema de códigos da língua. Para essa docente, o ensino de Língua Portuguesa deve privilegiar o ensino (tradicional) de gramática, com base nas normas. Assim, intervenções como a que propusemos (avaliar *softwares* educativos de leitura) são penosas, pois não são contemplados, no planejamento da professora, atividades de leitura que considerem o aluno (e seu conhecimento de mundo) e que demandem reflexão, como nas atividades “Lan do Tom” (que desafia o aluno a contar, em tons humorístico, irônico, crítico e lírico, a mesma história), “Secos e Molhados” (que explora características do gênero crônica a partir de histórias envolvendo sete objetos à venda em uma mercearia) e “Campo de futebol” (que traz pequenos textos com jargões do futebol, para que o aluno descubra-lhes o sentido por meio do contexto), presentes no *software* educativo “Crocodó”.

Outro ponto importante que merece discussão é que não há, no diário reflexivo da docente, após análise do *software* com o Protocolo, menção à qualidade do SE, o que nos fez refletir sobre a necessidade de desenvolver, para a próxima versão do instrumento de avaliação, uma tabela de pontos/conceitos, para facilitar a análise de *softwares* educativos de leitura em Língua Portuguesa realizada pelo professor.

Sobre a avaliação do SE “Memórias literárias – Casarão Bravo”, realizada por P2, a docente escreveu seis páginas, em que respondeu cada uma das perguntas referentes aos onze critérios dos dois aspectos do Protocolo. Na figura 41, representada a seguir, podemos ver um recorte da análise da professora sobre os critérios “granularidade/reusabilidade” e “estruturação do conteúdo” (aspectos didático-pedagógicos).

**Figura 41 - Diário reflexivo (com instrumento de avaliação) de P2**

2 - Acredito que dependendo do jogo - o conteúdo pode ser combinado com outros conteúdos sim, ou pelo menos citados como referências.

3 - O jogo pedagógico pode ser usado em diversas situações; porém, não sei se dentro do ensino-aprendizagem, acho que só em alguns momentos.

d) Estrutura do Conteúdo

1 - Gostei da divisão de todos os jogos propostos; achei muito interessante, porém para pessoas que não têm muito tempo ou não tenham facilidade e/ou compreensão para mexer...

2 - Conteúdo atômico - o que realmente ele significa? Qual a finalidade?

Fonte: Elaborada pela autora.

Como pudemos ver no trecho do texto retirado do diário reflexivo de P2, a docente julga que as atividades presentes no SE “Memórias literárias – Casarão Bravo” podem ser combinadas com outras atividades de outros *softwares* educativos. No entanto, apesar de afirmar que é possível que o SE por ela analisado seja usado em diversas situações, a professora parece não ter compreendido bem a pergunta “O *software* educativo pode ser usado em diversas situações de ensino-aprendizagem?” (referente ao critério granularidade/reusabilidade, do aspecto didático-pedagógico do PASP), pois complementa sua resposta assim: “porém, não sei se dentro do ensino-aprendizagem, acho que só em alguns momentos”. Talvez a docente estivesse se referindo à possibilidade de o aluno usar o *software* educativo “Memórias literárias – Casarão Bravo” para se divertir (e em outros ambientes, desvinculados ao contexto escolar).

A respeito do critério “estruturação do conteúdo”, P2 também respondeu ao questionamento sobre “como o conteúdo do jogo foi dividido” de modo confuso. A docente, após elogiar a forma como foram divididos o conteúdo e as atividades propostas no *software*, completa seu comentário assim: “porém para pessoas que não têm muito tempo ou não tenham

facilidade e/ou compreensão para mexer...”. Acreditamos que a docente esteja fazendo um alerta com relação à possível dificuldade que pessoas [provavelmente se referindo a professores de Língua Portuguesa] que não disponham de muito tempo para aprender a usar o SE ou ainda que não tenham habilidade com as tecnologias digitais possam encontrar ao se propuserem a avaliar o *software* educativo “Memórias literárias – Casarão Bravo”. Ainda sobre esse critério, mais especificamente a respeito da pergunta “É possível saber que o conteúdo atômico faz parte de um conteúdo maior (...)?”, a docente registra que não sabe a que se refere o termo “atômico”, não podendo, por essa razão, analisar o *software* por ela escolhido quanto a esse fator. Pela mesma razão, P2 não avaliou o SE com base no critério “interoperabilidade”; em seu texto, sobre esse critério, a docente escreveu: “essa palavra deveria vir com uma explicação mais clara. Não sei responder nada [no que respeita a esse critério], não sou dessa área.”.

Em relação às perguntas norteadoras referentes aos critérios “concepção de linguagem”, “tipos de ensino” e “objetivos de aprendizagem” (inseridos no aspecto didático-pedagógico), P2 parece não ter compreendido bem algumas delas. Por exemplo, sobre a pergunta “O *software* educativo de Língua Portuguesa é formado por atividades cuja unidade básica de análise é a palavra, a frase ou o texto?”, a docente respondeu “o que eu testei valorizava os textos, pois havia gêneros como as cartas (...), achei muito importante, mas as palavras e as frases também ajudavam na identificação”. Aqui (e em outros trechos do extenso texto escrito por P2), a professora responde com pouca clareza. É provável que a docente não tenha entendido o termo “unidade básica de análise”, e isso pode ter comprometido a análise desse ponto específico.

Outro exemplo, desta vez, relacionado ao critério “tipos de ensino”, diz da resposta dada pela docente à seguinte pergunta “Nos *softwares* educativos para ensino de LP, as atividades estimulam a memorização de elementos linguísticos ou a reflexão acerca da função desses elementos no texto?”, qual seja: “acho que [o *software* educativo “Memórias literárias – Casarão Bravo”] é uma ferramenta maravilhosa e que todos os professores deveriam aprender a usar para ajudar no estímulo e na memorização de elementos linguísticos, ajudando também na reflexão acerca do porquê do uso de certos elementos dentro dos textos”. Essa resposta, que sugere que o SE escolhido para avaliação pela docente é composto por atividades que, ao mesmo tempo, estimulam a memorização e a reflexão, indica que essa professora não conseguiu compreender a pergunta, talvez por não saber a que dizem respeito os termos empregados.

Em relação ao critério “objetivos de aprendizagem”, cujas perguntas abrangem não só pontos referentes à leitura (afinal, a versão original do Protocolo de Avaliação de *Softwares*

Pedagógicos voltados para o ensino de Língua Portuguesa não privilegiava uma ou outra habilidade linguística), mas a escrita, a oralidade, a ortografia e a análise linguística, ainda que o SE “Memórias literárias – Casarão Bravo” se propusesse a desenvolver apenas habilidades de leitura, a docente respondeu a todas as perguntas norteadoras como se esse *software* educativo contemplasse todos os pontos. Tendo em vista que o novo instrumento de avaliação foi voltado apenas para *softwares* educativos de leitura em LP, não precisamos repensar as perguntas relacionadas às demais habilidades linguísticas. Mesmo assim, as respostas da professora às perguntas referentes ao critério “objetivos de aprendizagem” indicam que devemos refletir melhor sobre a linguagem usada no novo instrumento de avaliação.

Por outro lado, a docente fez análises interessantes a respeito dos critérios “sistemas de ajuda” e “documentação e material de apoio”, que se referem aos aspectos didático-pedagógico e ergonômico, respectivamente. Sobre o primeiro critério, P2 assevera:

esses “assistentes” são o que eu chamei de avatares animados. Eles é que auxiliam o aluno a não se perderem na atividade. A corujinha [que aparece nas telas em que figuram as atividades do SE “Memórias literárias – Casarão Bravo”] não tem uma função muito importante. Não ajuda o aluno a se orientar. Se ela desse dicas quando o aluno errasse várias vezes... Era para ter algo assim, que ajudasse mesmo, não que mostrasse sempre a mesma coisa, o mesmo texto. Se as atividades são diferentes, as ajudas tem (sic) que ser diferentes<sup>63</sup>.

Concordamos com a docente a respeito da relevância desse critério, afinal, por meio de sistemas de ajuda, o aluno recebe diretrizes para facilitar a compreensão a respeito da realização da(s) atividade(s), é acompanhado e dirigido durante determinada ação, para que, como afirmou P2, o aluno não se sinta “perdido”, bem como pode ser desafiado a descobrir etapas importantes, visando motivar o discente a concluir essa(s) atividade(s) sem que perca o foco, a atenção.

Já a respeito da documentação e do material de apoio, P2 afirma, em seu texto, que

isso [esse critério] é muito importante. Muitas pessoas podem achar besteira, mas o professor precisa desse apoio. Não falo só por mim que tenho essa dificuldade [em usar TDIC]. Acho que todos os professores de Língua Portuguesa que quiserem usar esses jogos [*softwares* educativos] precisam de um material que informe a gente com uma linguagem fácil. Até os alunos, que partem pro (sic) jogo [SE] precisam de informações, imagina nós... A gente precisa saber pra (sic) qual faixa etária ele foi feito, que conteúdos eles [os alunos] precisam saber para jogar etc.<sup>64</sup>.

Sobre a atribuição de um conceito que dissesse da qualidade do *software* educativo

<sup>63</sup> Trecho extraído do diário reflexivo da P2.

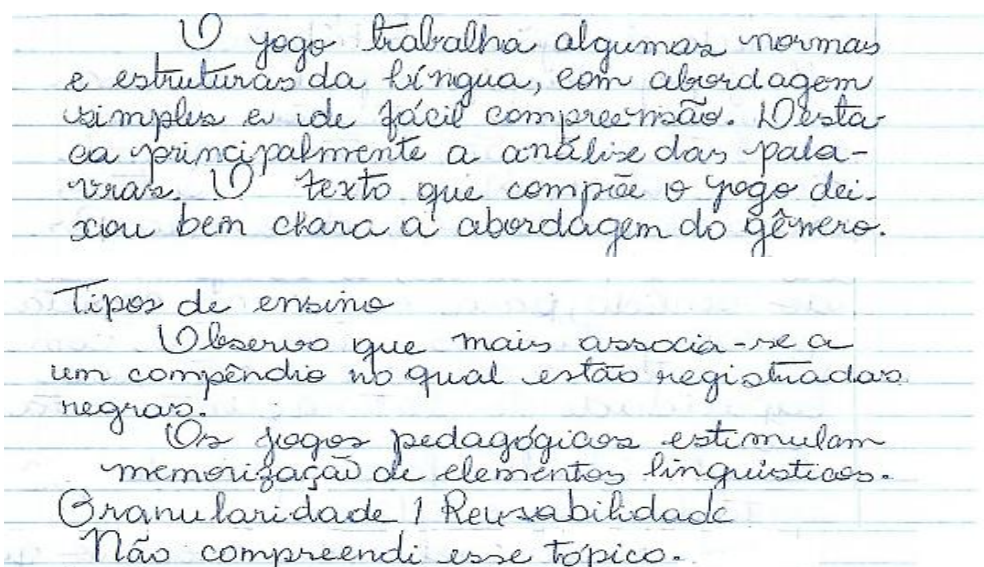
<sup>64</sup> Trecho extraído do diário reflexivo da P2.

avaliado por P2, não houve menção alguma em seu diário reflexivo. No último parágrafo de seu texto, a docente afirma apenas que “levaria [o SE] para a sala de aula sim”, mesmo que não tenha avaliado, de forma pertinente, o *software* educativo “Memórias literárias – Casarão Bravo” quanto ao aspecto didático-pedagógico, o que deixa claro, para nós, a necessidade de uma tabela de pontos para auxiliar os docentes no processo de avaliação de SE de leitura em Língua Portuguesa.

Já a respeito da análise do *software* educativo “A raposa e o galo”, realizada por P3 com o auxílio do PASP, a docente, nas cinco páginas escritas em seu diário reflexivo, respondeu a cada pergunta do instrumento de avaliação, assim como suas colegas, e marcou, no próprio instrumento, o qual estava anexado às folhas do diário reflexivo, os termos que considerou inadequados.

Vejam na figura 42, a seguir, um recorte da análise dessa docente no que tange aos critérios “concepções de linguagem”, “tipos de ensino” e “granularidade/reusabilidade”, os três primeiros critérios do aspecto didático-pedagógico do Protocolo.

**Figura 42 - Diário reflexivo (com instrumento de avaliação) de P3**



Fonte: Elaborada pela autora.

A partir da figura 42, depreendemos que a docente compreendeu as perguntas norteadoras referentes aos critérios “concepções de linguagem” e “tipos de ensino”, afinal, ela reconhece que o SE “A raposa e o galo”, levando em consideração a forma como as questões foram propostas no Protocolo, não prioriza atividades que promovam o desenvolvimento de

habilidades linguísticas e cuja unidade básica de análise não se trata do texto, por exemplo, bem como reconhece que a atividade em si não suscita a reflexão (como a própria docente afirmou no diário reflexivo em que analisou o SE sem o auxílio do PASP, a reflexão a respeito do texto, na atividade do *software* educativo escolhido pela professora, é possível apenas porque o gênero explorado é uma fábula, assim, a moral é que viabilizaria essa reflexão).

Apesar de não ter analisado o *software* educativo mais detalhadamente no que respeita a esses critérios, consideramos importante, para a avaliação não somente do SE escolhido para análise pela professora, mas de todo e qualquer SE que se proponha a desenvolver a habilidade linguística de leitura em Língua Portuguesa, a docente ter em mente qual a concepção de linguagem subjacente às atividades de leitura contempladas em determinado *software educativo*, pois, se, nesse SE, as atividades de leitura girarem em torno da palavra, a abordagem do professor, enquanto mediador no processo de ensino-aprendizagem, deverá ser diferente se comparada à que realizará caso as atividades do *software* educativo permitirem ao aluno a construção de pontos de vista distintos sobre os temas abordados nos textos. Desse modo, uma análise que leve em consideração a “natureza da atividade” de leitura em um SE é importante e deve ser contemplada no planejamento da aula.

Sobre os critérios que não foram considerados relevantes ou cujas perguntas não foram compreendidas por P3, citamos “granularidade/reusabilidade”, com base no qual a docente não avaliou o *software* educativo, pois, como escreveu, não compreendeu [as perguntas referentes a] “esse tópico”. Outro critério que, de acordo com P3, precisa ser revisto é o que diz respeito à “interoperabilidade”, pois, de acordo com a professora, a avaliação do SE não deveria mudar caso ele não cumprisse os pontos abordados nas perguntas que se referem a esse critério, sendo, portanto, considerado desnecessário pela docente.

Tendo em vista que P3 marcou, no Protocolo de Avaliação de *Softwares* Pedagógicos voltados para o ensino de LP, os termos “decodificador de mensagens” e “coprodutor de sentidos” (em “concepção de linguagem”), “conteúdo atômico” (em “granularidade/reusabilidade” e em “estruturação do conteúdo”) e “coerência gráfica” e “metáforas de orientação” (em “usabilidade”), compreendemos que a docente sugere que esses termos sejam repensados quanto à linguagem.

Além disso, merecem também atenção trechos da análise que P3 realizou quanto aos critérios “objetivos de aprendizagem” (aspecto didático-pedagógico) e “interatividade” (aspecto ergonômico). Sobre o primeiro critério, a docente – que respondeu às perguntas referentes à habilidade de escrita, à oralidade, à ortografia e à análise linguística com a frase

“não é o ponto forte do jogo [*software* educativo]”, indicando que essa professora compreendeu que o *software* educativo deveria contemplar todos esses pontos – escreveu que

o maior problema da atividade não é que ela “não favorece a leitura autônoma de diferentes gêneros previstos para o nível de ensino a que se destina” [trecho copiado do PASP], até porque não vejo problema nela (sic) só trabalhar a fábula, o problema é que o aluno é subestimado. É como já falei antes, essa atividade não estimula o pensamento crítico, é como as antigas tarefas que a gente passava, que já mudou muito de lá pra cá<sup>65</sup>.

Desse trecho, julgamos importante também a crítica que a docente faz à pergunta do Protocolo de Avaliação. De fato, nem toda atividade de leitura precisa explorar mais de um gênero. Aliás, é possível desenvolver muitas atividades de leitura interessantes sem necessariamente explorar gêneros, como as que se propõem a aprimorar, por exemplo, o desenvolvimento de estratégias de leitura, como predição de conteúdos de textos<sup>66</sup>, checagem de hipóteses, entre outras possibilidades.

Quanto ao critério “interatividade”, P3 afirma que, a seu ver, existem dois pontos negativos, a saber: a) sobre a correção de erros: “se o aluno se enganar quando arrastar a palavra [para a lacuna do texto], ele não poderá corrigir, ele tem que limpar tudo. Esse problema faz com que o aluno perca o interesse na atividade. É muito chato ter que preencher tudo sempre que colocar a palavra no lugar errado”; e b) sobre o *feedback*: “não existe (sic) ‘feedbacks adaptados e diferenciados’ [trecho copiado do PASP]. É certo ou errado. E se errar, o aluno tem que ficar tentando colocar as palavras no lugar certo até acertar tudo”. Ainda a respeito do *feedback*, a docente acrescenta que sua crítica não se limita ao SE “A raposa e o galo”. Segundo a professora, “isso [a crítica realizada por P3] é para outros jogos [*softwares* educativos]. Não acho que os alunos errem as respostas. A atividade é muito simples”.

A respeito do conceito atribuído ao SE “A raposa e o galo”, a docente escreveu, em seu diário reflexivo, que, antes de usar o PASP, julgava que o *software* educativo poderia ser considerado “entre ruim e médio”, porém, após avaliá-lo com esse instrumento de avaliação, sua percepção mudou. De acordo com a professora, o SE “é fraco, é ruim mesmo”.

Em relação à avaliação de P4 sobre o SE “Arquipélago poético”, a docente escreve

<sup>65</sup> Trecho extraído do diário reflexivo da P3.

<sup>66</sup> Cf. ARAÚJO, N. M. S; RIBEIRO, F. R; SANTOS, S. F. Jogos pedagógicos e responsividade: ludicidade, compreensão leitora e aprendizagem. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 4-23, jun. 2012. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-45732012000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732012000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 14 de agosto de 2019.

aproximadamente quatro páginas nas quais responde às perguntas do Protocolo de Avaliação e atribui, ao *software* educativo, um conceito referente à sua qualidade didático-pedagógica e ergonômica. Vejamos, na figura 43, representada a seguir, um recorte da análise realizada por essa professora.

**Figura 43 - Diário reflexivo (com instrumento de avaliação) de P4**

(continua)

a) Conceção de linguagem

- O jogo "Anquilago poético" é composto por atividades que promovem o desenvolvimento de habilidades linguísticas. Ele procura desenvolver a competência linguística ~~dos~~ nos alunos para ~~os~~ produzir textos poéticos, identificar metáfora, conseguir construir rimas, etc.
- ~~O~~ jogo explora o gênero "Perna".
- Em algumas partes do jogo podemos trabalhar a ideia de sentidos múltiplos, já em outras isso é muito restrito.

E) Existem alguns ícones, em que os usuários podem ver as regras, voltar o jogo para a tela inicial, mas acompanhá-lo não.

- Não, o usuário deve recomençar o jogo depois de saber a resposta daquela fase.



**Figura 43 - Diário reflexivo (com instrumento de avaliação) de P4**

(conclusão)

4) USABILIDADE

- Sim, as telas são bem ilustradas, embora eu achei que, se escrevessem em uma letra um pouco maior, seria mais interessante.
- Sim
- São de fácil compreensão e eficazes
- Sim
- Sim

Interatividade

- (A pergunta poderia ser mais precisa, apresentando por exemplo, uma situação concreta, ou um exemplo.)
- Não compreendi exatamente o que a pergunta quer dizer, mas, se for o que penso, para o participante mudar o exercício ele tem que voltar ao início.
- Não oferece feedbacks adaptados e diferenciados. Na realidade nem sei o que isso quer dizer.

Fonte: Elaborada pela autora.

Como pudemos ver, na figura 43, apresentamos um recorte da análise que a docente realizou do SE “Arquipélago poético” com base nos critérios “concepções de linguagem” e “sistemas de ajuda” (referentes ao aspecto didático-pedagógico) e “usabilidade” e “interatividade” (referentes ao aspecto ergonômico).

A respeito do critério “concepções de linguagem”, P4 reconhece que o SE “Arquipélago poético” é “composto por atividades que promovem o desenvolvimento de habilidades linguísticas [apesar de registrar a forma no plural, a docente deixa claro, na resposta às perguntas do critério “objetivos de aprendizagem”, que a única habilidade linguística que as atividades do SE se propõem a desenvolver é a leitura, escrevendo, como resposta às demais perguntas, que tratavam de outras habilidades linguísticas, a frase “não se aplica!”], por meio de atividades que explorem uso de metáforas e de rimas, por exemplo. A professora também indica que, em algumas atividades, é possível extrair múltiplos sentidos, já em outras, isso não seria possível.

A resposta dessa docente, que é a única entre as quatro professoras participantes da

pesquisa que é especialista em Língua Portuguesa e em Literatura (2012) e mestra em Letras (2015), indica que, de fato, os termos usados no critério “concepções de linguagem” só podem ser facilmente compreendidos por quem está (ou que esteve recentemente) inserido na esfera acadêmica, mais precisamente nas áreas de Letras/Linguística/Linguística Aplicada. Além disso, revela que as perguntas norteadoras da análise são sugeridas numa perspectiva dualista, excludente, o que impede uma análise pertinente com relação a esse critério.

Já quanto aos “sistemas de ajuda”, a docente registra que, apesar de existirem botões por meio dos quais o aluno pode ter acesso às regras do *software* educativo e voltar à tela inicial (a professora não menciona, em seu texto, os botões por meio dos quais o aluno pode obter “ajuda”, que redireciona à tela em que consta uma breve descrição das atividades do SE, e “reiniciar a atividade”), não existem assistentes que auxiliem nem acompanhem o discente na realização da atividade, bem como, segundo P4, não é possível ao aluno, após a conclusão de uma atividade, passar para a próxima etapa (atividade).

No entanto, apesar de concordarmos com a professora a respeito da importância de assistentes (animados ou estáticos) para orientar e conduzir o aluno durante a realização de uma atividade em um *software* educativo voltado para o ensino de leitura em LP, compreendemos que, para a atividade intitulada “Matas fóricas”, que foi avaliada pela docente, por exemplo, não há necessidade desses assistentes, tendo em vista que a forma como foi proposta a atividade não demanda que o aluno seja auxiliado ou acompanhado para compreendê-la e realizá-la. Além disso, nosso pensamento vai de encontro ao de P4 no que tange à impossibilidade de o aluno, tendo finalizado uma atividade, passar para a próxima, sendo necessário “recomeçar o jogo”, ou seja, voltar ao menu; pois, mesmo que seja possível ao aluno escolher, entre as três opções de atividades do “Arquipélago poético”, aquela com a qual quer iniciar, o próprio *software* educativo sugere um caminho, cabendo ao discente apenas clicar nos botões que surgem na tela para continuar.

No que respeita à “usabilidade”, por meio das respostas da professora, é possível concluir que essa docente considera que o SE por ela analisado, quanto a esse critério especificamente, é fácil de ser usado. Como respondeu “sim” para todas as perguntas, P4 considerou que: a) as telas do *software* educativo “Arquipélago poético” apresentam coerência gráfica; b) que o deslocamento entre essas telas se dá de forma fácil e rápida; c) que os botões e as metáforas de orientação são eficazes e de fácil compreensão; e d) a informação e os serviços/recursos são estruturados com coerência, facilitando a compreensão da organização do SE. A única observação que a docente faz é a respeito do tamanho da fonte usada nas atividades

(apesar de essa professora, na análise realizada sem o auxílio do PASP, ter considerado “ponto positivo” do *software* educativo a “apresentação de letras com tamanho adequado para leitura na tela”). Sobre o critério “interatividade”, P4 não conseguiu compreender a maior parte das perguntas, o que sugere que a linguagem usada precisa ser revista.

Além da avaliação realizada pela docente com base nos critérios anteriormente mencionados, julgamos importantes também as análises que a professora realizou, ainda que de forma concisa, com base nos critérios “tipos de ensino” e “granularidade/reusabilidade” (referentes ao aspecto didático-pedagógico) e “interoperabilidade” (referente ao aspecto ergonômico). Segundo P4, quanto à proposição de análise do *software* educativo levando em consideração o critério “tipos de ensino”, a docente escreveu: “Não sei dizer ao certo se os textos estimulam a memorização OU a reflexão. Acho que não é exatamente uma coisa OU outra. Não sei avaliar.” Essa resposta indica que a proposição das perguntas referentes ao “tipo de ensino” de que diriam as atividades são inadequadas. Comprendemos que, em um SE, possam existir atividades que não estimulem a memorização, mas que também não suscitem a reflexão. Julgamos que a manutenção desse critério deve ser repensada.

A respeito da “granularidade/reusabilidade” do SE, mais precisamente respondendo à pergunta “O *software* educativo pode ser usado em diversas situações de ensino-aprendizagem?”, P4 afirma:

Não vejo como esse jogo [*software* educativo] poderia ser usado em muitas situações diferentes, talvez numa aula de figuras de linguagem, em que se explora o sentido de metáforas ou de sentidos do texto – conotação x denotação – ou até mesmo de informação principal x secundária. Apenas<sup>67</sup>.

Diferentemente do que pensa a professora, a nosso ver, a respeito da limitação do SE Arquipélago poético em relação a seu uso em diversas situações diferentes. Se considerarmos que esse SE explora apenas o gênero poema (apresentando assim um conteúdo granular/atômico em relação ao universo do conteúdo de ensino de leitura em Língua Portuguesa), as atividades citadas pela docente, além das que exploram rimas (“Porto das rimas”) e ritmo (“Triângulo das quadrinhas”), principalmente se forem usadas com outras atividades de outros *softwares* educativos de leitura em LP, poderiam, a nosso ver, ser usadas muitas vezes.

Já sobre o critério “interoperabilidade”, a docente respondeu às duas perguntas

---

<sup>67</sup> Trecho extraído do diário reflexivo da P4.

norteadoras sugeridas no PASP, quais sejam “o *software* educativo é executável em sistemas operacionais diferentes (como Windows, Linux, Mac OS)?” e “o *software* educativo é executável em *browsers* diferentes (como Mozilla Firefox, Chrome, Internet Explorer e Safari)?”, com “creio que sim” e “sim”, respectivamente. Essas respostas foram seguidas da observação “acho desnecessário esse critério. Por mim, poderia retirar”. A proposta dessa docente foi levada para discussão no grupo focal.

Por fim, quanto ao conceito atribuído ao *software* educativo “Arquipélago poético”, a docente o considerou mediano tanto no que respeita ao aspecto didático-pedagógico quanto ao ergonômico.

Após a avaliação dos SE realizadas pelas quatro professoras participantes desta pesquisa sem e com o auxílio do PASP, reunimo-nos, pela 1.<sup>a</sup> vez, com o grupo focal, com o intuito de descobrir se instrumentos de avaliação, como o que estamos refinando neste trabalho, são considerados úteis pelas professoras e se, de fato, eles auxiliam-nas no processo de análise de *softwares* educativos. Nesse encontro, perguntamos sobre como havia sido a experiência de avaliar os SE escolhidos pelas docentes.

A P3 foi a primeira a responder. Segundo ela, sem o PASP, “você [o professor] faz uma análise mais rasa, mais aleatória. Por dar noções de como direcionar o olhar sobre questões relacionadas à tecnologia e também às questões pedagógicas, o PASP facilita [a análise de SE de Língua Portuguesa]”.

Enquanto isso, P4 respondeu que ela, “por gostar de tecnologia e achar que (...) é fundamental quando aliada ao fazer pedagógico”, no momento de analisar o *software* educativo escolhido sem o PASP, considerou, na proposição de seus critérios, aspectos “mais técnicos”, mas, ainda conforme essa docente, ela não fez “uma análise tão profunda (...) [e] direcionada”, que, com o Protocolo, de acordo com P4, foi possível realizar. Além disso, a professora ressaltou que, com o PASP, foi possível avaliar melhor o SE “Arquipélago poético”, que, antes da análise com o Protocolo de Avaliação foi considerado ruim e, após o uso desse instrumento, passou a ser considerado mediano.

Sobre isso, P2 disse que se sentiu “um pouco mais segura” usando o instrumento de avaliação, pois não tinha certeza de que os critérios selecionados por ela no momento da avaliação do SE sem o PASP eram relevantes. De acordo com a docente, apesar de ela ter acrescentado, após manipular o *software* educativo, novos critérios aos que tinha pensado antes de usá-lo, ainda assim, não contemplou tantos pontos referentes à parte técnica de um *software*. A docente afirmou ainda que sua análise poderia ter sido melhor se ela tivesse compreendido

“algumas palavras e frases do Protocolo de Avaliação de *Softwares* Pedagógicos”.

Já P1 respondeu apenas que a experiência de avaliar SE foi difícil, tanto sem o PASP quanto com esse instrumento. Quando perguntamos o que especificamente ela tinha achado mais difícil, P1 respondeu que “para quem não tem intimidade com tecnologia, tudo é difícil!”. Segundo essa professora, ela “não conseguiria fazer a avaliação do *software* nem mexer nele sem a ajuda das colegas”. A declaração de P1 responde nossa pergunta, levantada anteriormente, na subseção anterior, mais precisamente após apresentação dos critérios elencados pelas docentes para avaliação de *softwares* educativos sem o auxílio do PASP, a respeito de os professores que não usam esses SE saberem ou não avaliar tais recursos fazendo uso de instrumentos de avaliação, como o PASP e o que intentamos aperfeiçoar por meio deste trabalho. Pelo que pudemos depreender das respostas dadas por P1 durante essa etapa da coleta, o uso de instrumentos de avaliação, como os que foram mencionados, não garante uma boa avaliação de *softwares* educativos, sendo necessário, portanto, que os docentes sejam multiletrados.

No grupo focal, as docentes chegaram a um consenso quanto à exclusão do critério “granularidade/reusabilidade”, como proposto por P1, mas julgaram importante manter o critério “estruturação do conteúdo”, ao contrário do que a professora sugeriu. As quatro docentes também apontaram problemas no que respeita à linguagem empregada no PASP, como em “o *software* educativo apresenta um conteúdo atômico”? (aspecto didático-pedagógico) ou em “o *software* educativo é executável em *browsers* diferentes?” (aspecto ergonômico), sugerindo que, na próxima versão do instrumento avaliativo, tornássemos a linguagem mais acessível.

Após uma discussão levantada por nós a partir de um comentário realizado no diário reflexivo de P4, as professoras concordaram com essa docente a respeito da exclusão do critério “interoperabilidade”, que diz da capacidade de um *software* educativo funcionar bem levando em consideração diferentes sistemas operacionais e navegadores, pois, de acordo com aquela docente, esse critério não informaria sobre a qualidade do SE.

Outro ponto importante para o qual as docentes chamaram atenção foi a necessidade de *softwares* educativos apresentarem “documentação e material de apoio”. De acordo com P2, com a qual as demais professoras concordaram, “os alunos gostam de partir para a ação, mas buscam, quando acham necessário, informações sobre o jogo [*software* educativo], sobre a atividade”. Sobre isso, P3 acrescentou que, nos SE de leitura em Língua Portuguesa, “deveria haver um espaço onde os alunos e os professores pudessem saber mais sobre o conteúdo, sobre

o objetivo das atividades“, e P4 pontou que

esse espaço poderia ser o menu e poderia ser dividido assim: para os alunos, a informação seria [dada de forma] mais objetiva, sobre as regras do jogo, sobre o que vai ser estudado na atividade, [o menu poderia também] trazer uma simulação, e, para o professor, poderia existir um botão ‘espaço do professor’ onde dicas de planejamento de aula usando o jogo [*software* educativo], sugestões de leituras etc. pudessem ser dadas (informação verbal)<sup>68</sup>.

A respeito das sugestões de P4, compreendemos que todas foram contempladas nas perguntas referentes ao critério “documentação e material de apoio” do Protocolo de Avaliação de *Softwares* Pedagógicos voltados para o ensino de Língua Portuguesa.

Após conversar com as professoras sobre as avaliações realizadas por elas com o auxílio do Protocolo de Avaliação de *Softwares* Pedagógicos, concluímos que instrumentos de avaliação, como o PASP, são considerados importantes por essas docentes e que a próxima versão do instrumento de avaliação que buscamos refinar nesta pesquisa deverá apresentar: a) um cabeçalho, para orientar o docente a respeito da forma como o instrumento será utilizado; b) uma linguagem mais acessível, tendo em vista que há professores mais afastados da Academia, os quais poderiam não compreender termos mais técnicos; c) uma extensão reduzida, levando em consideração que os professores, dadas as inúmeras demandas diárias, não dispõem de muito tempo para realizar longas avaliações de *softwares* educativos; d) um conjunto de critérios que sejam, de fato, relevantes no que toca à avaliação de SE voltados para ensino de leitura em LP; e) uma tabela de pontuação/conceitos, para que a avaliação do *software* educativo não seja tão subjetiva.

Além disso, para a primeira versão do novo instrumento de avaliação, que parte do PASP, julgamos pertinente excluir alguns critérios, tais como “concepções de linguagem”, “tipos de ensino”, “granularidade/reusabilidade” e objetivos de aprendizagem”. Vejamos, no quadro a seguir, uma breve análise das perguntas referentes ao critério “concepções de linguagem”<sup>69</sup>.

---

<sup>68</sup> Fala de P4, a respeito da importância de *softwares* educativos apresentarem “documentação e material de apoio”, registrada pela pesquisadora durante o 1.º encontro do grupo focal, realizado no dia 13 de novembro de 2017.

<sup>69</sup> A análise que apresentamos no quadro 13 foi realizada a partir de comentários da Profa. Dra. Jacqueline Barbosa (Unicamp) a respeito da versão original do Protocolo de Avaliação de *Softwares* Pedagógicos no contexto da qualificação desta pesquisa ao final da disciplina de Seminário de Tese.

**Quadro 13 – Crítica às perguntas do critério “Concepções de linguagem”**

<b>PERGUNTAS REFERENTES AO CRITÉRIO “CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM” (ASPECTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DO PASP)</b>	<b>CRÍTICA</b>
<p>O <i>software</i> educativo voltado para o ensino de LP traz atividades cujo objetivo primeiro é ensinar as normas e a estrutura da língua ou é composto por atividades que promovem o desenvolvimento de habilidades linguísticas?</p>	<p>Esse juízo de valor cabe a um material didático mais estruturado, como o livro didático, uma sequência didática, por exemplo, não para um <i>software</i> educativo. A granularidade do SE pode justificar um recorte estrutural.</p>
<p>O <i>software</i> educativo de Língua Portuguesa é formado por atividades cuja unidade básica de análise é a palavra, a frase ou o texto?</p>	<p>Em alguns casos, o trabalho com a palavra não deve ser considerado menos pertinente.</p>
<p>Nos textos (orais e escritos) que compõem os <i>softwares</i> educativos para ensino de Língua Portuguesa, são explorados os gêneros discursivos ou os tipos textuais?</p>	<p>As atividades podem ter outro objetivo, e isso não deve ser encarado como um problema. Afinal, nem toda atividade precisa explorar o gênero ou o tipo de texto.</p>
<p>Qual o papel do sujeito (usuário) <i>softwares</i> educativos voltados para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (O sujeito – o outro – é considerado? É um decodificador de mensagens? É um coprodutor de sentidos?)?</p>	<p>Não há indicadores que possam ser considerados para avaliar esse ponto.</p>

Fonte: Elaborada pela autora.

Além disso, como pudemos ver no quadro 13, as questões são propostas de forma maniqueísta, influenciadas, à época, por Travaglia (2009)<sup>70</sup>, que divide categoricamente a linguagem, o que é incoerente, considerando que, em Ribeiro (2013), onde o PASP foi proposto, sustentamo-nos em Bakhtin/Volochínov. Por esse mesmo motivo, consideramos o critério “tipos de ensino” – vinculado, no trabalho anterior, ao critério “concepções de linguagem” – irrelevante, já que é possível uma mesma atividade apresentar características que digam de um

<sup>70</sup> Cf. TRAVAGLIA, L. C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009.

tipo ensino prescritivo, descritivo e produtivo. Assim, reconhecemos que teria sido mais adequado, no que respeita a essa classificação, considerar a predominância de um em detrimento do outro. Na versão atualizada do instrumento de avaliação, desconsideramos esse critério.

Quanto ao critério, “granularidade/ reusabilidade”, julgamos que não seja pertinente a um professor que queira avaliar *softwares* educativos, mas para quem produz SE ou ainda para curadores de repositórios. Assim, esse critério também foi excluído da próxima versão do instrumento de avaliação.

Já a respeito do critério “objetivos de aprendizagem”, embora ainda consideremos pertinentes as perguntas, assumimos que muitas delas não se relacionam propriamente com objetivos, mas com concepções de linguagem e com recomendações metodológicas (por exemplo, uma atividade pode contemplar algumas habilidades de leitura, mas pode ter como objetivo central o reconhecimento de diferentes gêneros).

A partir das observações das docentes, propusemos a primeira versão do Instrumento de Avaliação de *Softwares* Educativos de Leitura em Língua Portuguesa, o IASELP. Vejamos, a seguir, como esse instrumento foi reconfigurado:

#### **Quadro 14 – Instrumento de Avaliação de Softwares Educativos de Leitura em Língua Portuguesa (1.<sup>a</sup> versão).**

(continua)

<b>INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE <i>SOFTWARES</i> EDUCATIVOS DE LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA</b>
<p><b>Nome do <i>software</i> educativo:</b> <b>Onde encontrar:</b></p> <p><i>Olá, professor(a)! Este instrumento foi desenvolvido para auxiliá-lo(a) no processo de avaliação de softwares educativos voltados para o ensino e a aprendizagem de leitura em Língua Portuguesa. Antes de usá-lo, recomendamos que você teste o software de leitura escolhido, para que sua avaliação seja mais confiável. Depois de testar o software, marque os descritores que correspondem à sua avaliação para cada critério. Por fim, some a pontuação para saber o conceito do software educativo.</i></p> <p><b>OBS.:</b> Marque “não se aplica” quando o critério for dispensável (ex.: nem todo software educativo de leitura precisa explorar elos coesivos, como consta em uma das perguntas norteadoras do aspecto específico deste instrumento) e “nunca” quando o critério for necessário, mas não for contemplado no software educativo (ex.: softwares educativos de leitura cujos ícones e botões são eficazes, de fácil compreensão, assim como são representativos e significativos da tarefa a ser realizada, como consta em uma das perguntas norteadoras do aspecto técnico deste instrumento).</p>



**Quadro 14 – Instrumento de Avaliação de Softwares Educativos de Leitura em Língua Portuguesa (1.ª versão).**

(continuação)

<i>Aspectos Didático-Pedagógicos (P1)</i>		
<i>Critérios de avaliação</i>	<i>Descritores</i>	
1. As imagens, o texto, os sons e as animações presentes no <i>software</i> educativo permitem ao aluno uma aprendizagem sem sobrecarga ou deficiência de informações?	<input type="radio"/> Não se aplica <input type="radio"/> Raramente <input type="radio"/> Geralmente	<input type="radio"/> Nunca <input type="radio"/> Neutro <input type="radio"/> Sempre
2. O conteúdo do <i>software</i> educativo, bem como a linguagem empregada na(s) atividade(s), estão adequados ao público-alvo?	<input type="radio"/> Não se aplica <input type="radio"/> Raramente <input type="radio"/> Geralmente	<input type="radio"/> Nunca <input type="radio"/> Neutro <input type="radio"/> Sempre
3. O <i>software</i> educativo apresenta desafios que estimulem o aluno a superá-los sem que perca o interesse pela atividade e pelo conteúdo explorado?	<input type="radio"/> Não se aplica <input type="radio"/> Raramente <input type="radio"/> Geralmente	<input type="radio"/> Nunca <input type="radio"/> Neutro <input type="radio"/> Sempre
4. O <i>software</i> educativo apresenta um material de apoio ao professor que trate dos objetivos pedagógicos da(s) atividade(s), da definição do público-alvo e das sugestões de uso em diferentes situações de aprendizagem?	<input type="radio"/> Não se aplica <input type="radio"/> Raramente <input type="radio"/> Geralmente	<input type="radio"/> Nunca <input type="radio"/> Neutro <input type="radio"/> Sempre
5. As ajudas, os assistentes (animados e estáticos) e as demonstrações explicativas que acompanham as tarefas facilitam a realização de uma ação por parte do aluno?	<input type="radio"/> Não se aplica <input type="radio"/> Raramente <input type="radio"/> Geralmente	<input type="radio"/> Nunca <input type="radio"/> Neutro <input type="radio"/> Sempre
6. O <i>feedback</i> dado pelo <i>software</i> educativo durante e/ou no final da(s) atividade(s) permite que o aluno avalie seu desempenho?	<input type="radio"/> Não se aplica <input type="radio"/> Raramente <input type="radio"/> Geralmente	<input type="radio"/> Nunca <input type="radio"/> Neutro <input type="radio"/> Sempre
<i>Aspectos Técnicos (P1)</i>		
<i>Critérios de avaliação</i>	<i>Descritores</i>	
1. O <i>software</i> educativo apresenta textos bem distribuídos, imagens e animações pertinentes ao contexto da(s) atividade(s) e efeitos sonoros oportunos?	<input type="radio"/> Não se aplica <input type="radio"/> Raramente <input type="radio"/> Geralmente	<input type="radio"/> Nunca <input type="radio"/> Neutro <input type="radio"/> Sempre
2. O <i>software</i> educativo possibilita a escuta e a leitura dos textos ao mesmo tempo, bem como permite que o aluno aumente e diminua o tamanho da fonte?	<input type="radio"/> Não se aplica <input type="radio"/> Raramente <input type="radio"/> Geralmente	<input type="radio"/> Nunca <input type="radio"/> Neutro <input type="radio"/> Sempre
3. Os ícones e os botões presentes no <i>software</i> educativo são eficazes, de fácil compreensão, assim como são representativos e significativos da tarefa a ser realizada?	<input type="radio"/> Não se aplica <input type="radio"/> Raramente <input type="radio"/> Geralmente	<input type="radio"/> Nunca <input type="radio"/> Neutro <input type="radio"/> Sempre
4. O aluno pode passar o tempo que desejar nas diferentes partes do programa?	<input type="radio"/> Não se aplica <input type="radio"/> Raramente <input type="radio"/> Geralmente	<input type="radio"/> Nunca <input type="radio"/> Neutro <input type="radio"/> Sempre
5. O aluno pode acessar com facilidade todas as partes do <i>software</i> educativo, podendo pausar, avançar ou voltar caso ache necessário?	<input type="radio"/> Não se aplica <input type="radio"/> Raramente <input type="radio"/> Geralmente	<input type="radio"/> Nunca <input type="radio"/> Neutro <input type="radio"/> Sempre
6. O <i>software</i> educativo pode ser articulado com outros recursos tecnológicos disponíveis (áudio, vídeo, hipertexto etc.), de modo que amplie seu potencial de utilização?	<input type="radio"/> Não se aplica <input type="radio"/> Raramente <input type="radio"/> Geralmente	<input type="radio"/> Nunca <input type="radio"/> Neutro <input type="radio"/> Sempre
<i>Aspectos Específicos (P2)</i>		
<i>Critérios de avaliação</i>	<i>Descritores</i>	
1. O objetivo da atividade de leitura presente no <i>software</i> educativo está claro para o aluno?	<input type="radio"/> Não se aplica <input type="radio"/> Raramente <input type="radio"/> Geralmente	<input type="radio"/> Nunca <input type="radio"/> Neutro <input type="radio"/> Sempre

**Quadro 14 – Instrumento de Avaliação de Softwares Educativos de Leitura em Língua Portuguesa (1.<sup>a</sup> versão).**

(conclusão)

2. O <i>software</i> educativo possibilita ao aluno compreender as relações entre texto verbal e não verbal?	<input type="radio"/> Não se aplica <input type="radio"/> Raramente <input type="radio"/> Geralmente	<input type="radio"/> Nunca <input type="radio"/> Neutro <input type="radio"/> Sempre	
3. A(s) atividade(s) de leitura do <i>software</i> educativo exploram os elos coesivos dos textos nos momentos de retomada de informações e/ou de referência a outros textos?	<input type="radio"/> Não se aplica <input type="radio"/> Raramente <input type="radio"/> Geralmente	<input type="radio"/> Nunca <input type="radio"/> Neutro <input type="radio"/> Sempre	
4. A(s) atividade(s) de leitura do <i>software</i> educativo permite(m) a localização e a identificação de informações explícitas, como ideias principais, sequência de ações, relações de causa e efeito e traços de personagens?	<input type="radio"/> Não se aplica <input type="radio"/> Raramente <input type="radio"/> Geralmente	<input type="radio"/> Nunca <input type="radio"/> Neutro <input type="radio"/> Sempre	
5. A(s) atividade(s) de leitura do <i>software</i> educativo permitem que o aluno use sua intuição e experiência pessoal como base para fazer conjunturas e elaborar hipóteses sobre os textos?	<input type="radio"/> Não se aplica <input type="radio"/> Raramente <input type="radio"/> Geralmente	<input type="radio"/> Nunca <input type="radio"/> Neutro <input type="radio"/> Sempre	
6. A(s) atividade(s) de leitura do <i>software</i> educativo permitem a construção de pontos de vista distintos sobre os temas abordados nos textos?	<input type="radio"/> Não se aplica <input type="radio"/> Raramente <input type="radio"/> Geralmente	<input type="radio"/> Nunca <input type="radio"/> Neutro <input type="radio"/> Sempre	
<b>LEGENDA</b>			
<p><b>Não se aplica</b> = zero ponto; <b>Nunca</b> = 1 ponto; <b>Raramente</b> = 2 pontos;  <b>Neutro</b> = 3 pontos; <b>Geralmente</b> = 4 pontos; <b>Sempre</b> = 5 pontos.  <b>P1</b> = Peso 1x (multiplicação por 1)    <b>P2</b> = Peso 2x (multiplicação por 2)</p>			
<b>TABELA DE PONTOS (ASPECTO – CONCEITO)</b>			
<b>Didático-pedagógicos</b>	<b>Técnicos</b>	<b>Específicos</b>	<b>Classificação</b>
0 a 12 pontos	0 a 12 pontos	0 a 24 pontos	RUIM
13 a 18 pontos	13 a 18 pontos	25 a 36 pontos	REGULAR
19 a 24 pontos	19 a 24 pontos	37 a 48 pontos	BOM
25 a 30 pontos	25 a 30 pontos	49 a 60 pontos	ÓTIMO

Fonte: Elaborada pela autora.

Conforme pudemos ver, a primeira versão do Instrumento de Avaliação de *Softwares* Educativos de Leitura em Língua Portuguesa é bastante diferente do PASP. Afinal, a 1.<sup>a</sup> versão do IASELP contempla pontos importantes sugeridos pelas docentes, bem como elementos considerados pertinentes pela pesquisadora após análise dos dados coletados.

Nesse novo instrumento, então, nós:

- a) inserimos um cabeçalho, por meio do qual apresentamos a 1.<sup>a</sup> versão do IASELP e orientamos o docente a usá-lo;
- b) dividimos o instrumento de avaliação em “aspectos didático-pedagógicos”, “aspectos técnicos” e “aspectos específicos”;
- c) acrescentamos os descritores “não se aplica”, “nunca”, “raramente”, “neutro”, “geralmente”, “sempre”, bem como uma legenda na qual relacionamos esses

- descritores à respectiva pontuação, e uma tabela de pontos na qual relacionamos, para cada aspecto do instrumento de avaliação, uma faixa de pontuação com os conceitos equivalentes, quais sejam “ruim”, “regular”, “bom” e “ótimo”;
- d) atribuímos pesos iguais (P1) para os aspectos didático-pedagógicos e técnicos e peso diferenciado (P2) para o aspecto específico, que equivaleria ao dobro do valor obtido por meio da concessão de pontos referentes aos descritores selecionados pelo docente durante a avaliação de um *software* educativo;
- e) enxugamos o instrumento de avaliação, que, nessa versão, conta com 18 critérios totais, divididos em seis critérios por aspecto;
- f) revimos a linguagem usada nas perguntas norteadoras;
- g) mantivemos, do Protocolo de Avaliação de *Softwares* Pedagógicos voltados para o ensino de Língua Portuguesa, apenas os critérios considerados relevantes por todas as docentes, bem como inserimos aqueles que julgamos pertinentes após discussão com o grupo focal e análise dos diários reflexivos das professoras.

Tendo apresentado a 1.<sup>a</sup> versão do IASELP, partiremos, agora, para as análises de *softwares* educativos de leitura em Língua Portuguesa realizadas pelas quatro docentes participantes desta pesquisa com o auxílio desse instrumento de avaliação.

### 6.2.3 Avaliação com 1.<sup>a</sup> versão do IASELP

Antes de apresentar e de discutir as análises realizadas pelas quatro docentes, consideramos importante relembrar ao leitor que, somente após receberem a 1.<sup>a</sup> versão do Instrumento de Avaliação de *Softwares* Educativos de Leitura em Língua Portuguesa e de lerem todas as perguntas norteadoras da análise, as professoras escolheram os SE com os quais trabalharam nesta etapa. Nesta rodada, então, P1 analisou o “Jogo das cantigas”; P2, “Grêmio”; P3 escolheu “O foca”; e P4, “Lajenga”.

O *software* educativo escolhido por P1, “Jogo das cantigas”, é composto por uma atividade (que aborda cantigas brasileiras, como “marcha, soldado”, “o cravo e a rosa”, “atirei o pau no gato”, “se essa rua fosse minha”, “sapo jururu” etc.) proposta em forma de texto lacunado, o qual o aluno deverá preencher com as palavras listadas em um espaço à parte, à direita do texto.

Ainda que o SE “Jogo das cantigas” tenha sido acessado por meio do repositório “Jogos da Escola”, percebemos que foi desenvolvido pela equipe de outro repositório, o

“Educação Dinâmica”, cujo logo pode ser visto no canto inferior esquerdo da tela desse *software* educativo. Talvez, por essa razão, a atividade proposta no “Jogo das cantigas” seja tão semelhante à sugerida em “A raposa e o galo”, que foi avaliada por P3 na etapa anterior e que também foi elaborada pelos membros desse repositório. Nas figuras 44, 45 e 46, podemos ver, respectivamente, a tela inicial do SE e as telas em que há *feedback* (de erro e de acerto). Vejamos:

**Figura 44 – Tela inicial do SE “Jogo das cantigas”**



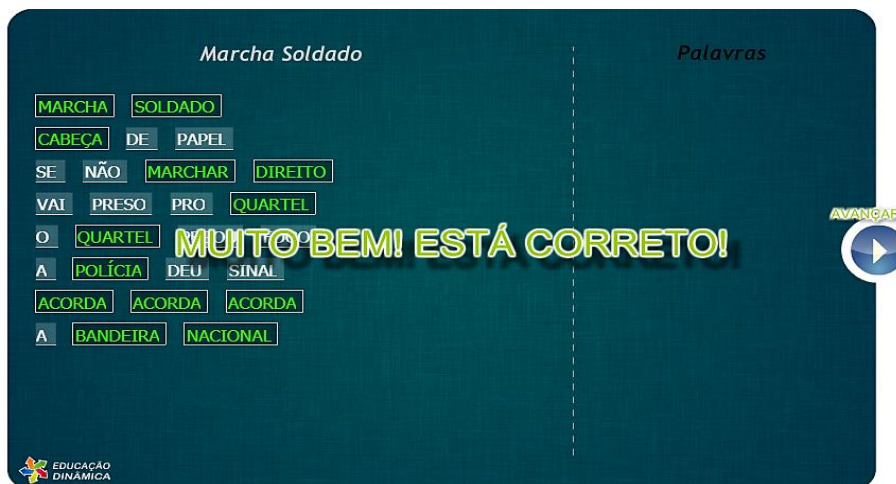
Fonte: <https://www.jogosdaescola.com.br/jogo-das-cantigas/>.

**Figura 45 – Tela de *feedback* (erro) do SE “Jogo das cantigas”**



Fonte: <https://www.jogosdaescola.com.br/jogo-das-cantigas/>

**Figura 46 - Tela de *feedback* (acerto) do SE “Jogo das cantigas”**



Fonte: <https://www.jogosdaescola.com.br/jogo-das-cantigas/>

Nas figuras 45 e 46, vemos dois tipos de *feedback* do *software* educativo “Jogo das cantigas”. Na figura 45, quando arrastamos a palavra e inserimo-la equivocadamente em uma lacuna, a cor da palavra muda de branco para laranja, indicando erro. Caso o aluno acerte o local em que a palavra deve estar alocada, a cor dessa palavra muda novamente, ficando verde. Se o aluno preencher todo o texto de modo que as palavras fiquem destacadas em verde, surge a mensagem “Muito bem! Está correto!”. Após preencher todos os textos ou trechos de textos corretamente, surge, na tela final, a mensagem: “Parabéns! Você venceu!”, conforme podemos ver na figura 47.

**Figura 47 – Tela final do SE “Jogo das cantigas”**



Fonte: <https://www.jogosdaescola.com.br/jogo-das-cantigas/>

A respeito da avaliação do SE “Jogo das cantigas” realizada pela P1, apresentamos, na figura 48, um recorte da análise desse *software* educativo com a 1.<sup>a</sup> versão do IASELP e, na figura 49, o texto escrito por essa docente a respeito dessa análise em seu diário reflexivo. Vejamos as figuras a seguir, para, posteriormente, discutirmos a análise efetuada pela professora.

**Figura 48 – Recorte da análise (com 1.<sup>a</sup> versão do IASELP) de P1**

<i>Aspectos Específicos (P2)</i>			
<i>Critérios de avaliação</i>	<i>Descritores</i>		
1. O objetivo da atividade de leitura presente no <i>software</i> educativo está claro para o aluno?	<input type="radio"/> Não se aplica <input type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Nunca <input type="radio"/> Geralmente	<input type="radio"/> Raramente <input type="radio"/> Sempre
2. O <i>software</i> educativo possibilita ao aluno compreender as relações entre texto verbal e não verbal?	<input type="radio"/> Não se aplica <input type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Nunca <input type="radio"/> Geralmente	<input type="radio"/> Raramente <input type="radio"/> Sempre
3. A(s) atividade(s) de leitura do <i>software</i> educativo exploram os elos coesivos dos textos nos momentos de retomada de informações e/ou de referência a outros textos?	<input type="radio"/> Não se aplica <input type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Nunca <input type="radio"/> Geralmente	<input type="radio"/> Raramente <input type="radio"/> Sempre
4. A(s) atividade(s) de leitura do <i>software</i> educativo permitem a localização e a identificação de informações explícitas, como ideias principais, sequência de ações, relações de causa e efeito e traços de personagens?	<input type="radio"/> Não se aplica <input type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Nunca <input type="radio"/> Geralmente	<input type="radio"/> Raramente <input type="radio"/> Sempre
5. A(s) atividade(s) de leitura do <i>software</i> educativo permitem que o aluno use sua intuição e experiência pessoal como base para fazer conjunturas e elaborar hipóteses sobre os textos?	<input type="radio"/> Não se aplica <input type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Nunca <input type="radio"/> Geralmente	<input type="radio"/> Raramente <input type="radio"/> Sempre
6. A(s) atividade(s) de leitura do <i>software</i> educativo permitem a construção de pontos de vista distintos sobre os temas abordados nos textos?	<input type="radio"/> Não se aplica <input type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Nunca <input type="radio"/> Geralmente	<input checked="" type="radio"/> Raramente <input type="radio"/> Sempre

Fonte: Elaborada pela autora.

**Figura 49 – Diário reflexivo (com 1.<sup>a</sup> versão do IASELP) de P1**

O segundo instrumento agora utilizado é bem melhor que o primeiro, pois é mais esclarecedor, objetivo. Com isso o instrumento ficou mais direcionado, mais específico, abrangendo aspectos necessários a avaliação, portanto facilitou bastante.

Os aspectos técnicos devem ser dimensionados, ou seja, cada jogo deve ter seus próprios critérios e não uma generalização. Todos devem ser aplicados, mas cada jogo deve corresponder a determinados critérios. Por exemplo as cantigas: Os critérios 1 e 2 não corresponde ao gênero.

Quanto à linguagem é acessível, técnica porque também não pode ser diferente, faz parte. Os descritores estão adequados.

Fonte: Elaborada pela autora.

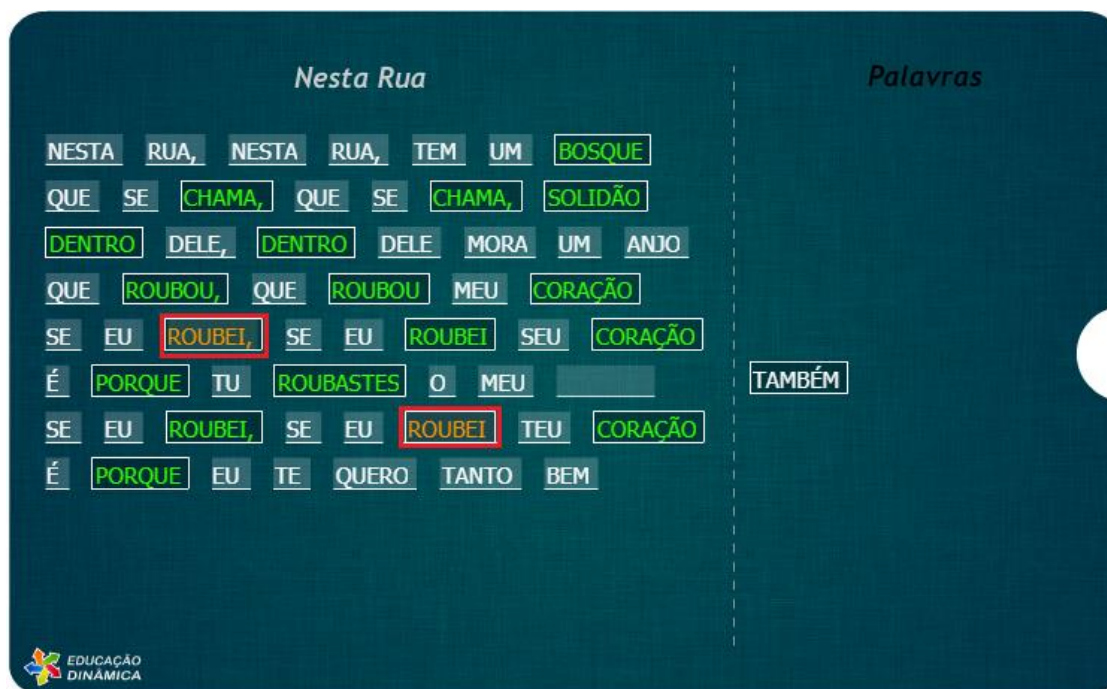
Como pudemos ver na figura 49, P1 observou que, na primeira versão do instrumento de avaliação, alguns pontos foram modificados em relação ao PASP, conforme decidimos no primeiro encontro com o grupo focal, os quais dizem da presença do cabeçalho (“é mais esclarecedor), da extensão do instrumento (“[é mais] objetivo”, “mais direcionado”, mais específico”), dos critérios (“abrangendo aspectos necessários a (sic) avaliação” [compreendemos, a partir do texto da docente e das observações realizadas no 1.º encontro do grupo focal, que essa professora se referia a *critérios* quando, nesse trecho, escreveu *aspectos*]), da linguagem (“é acessível”), dos descritores (“estão adequados”). A docente ainda registra que a primeira versão do Instrumento de Avaliação de *Softwares* Educativos de Leitura em Língua Portuguesa “é bem melhor que o primeiro [PASP]”, o que sugere que a docente se sentiu mais confiante ao avaliar o *software* educativo com o auxílio da primeira versão do IASELP.

No entanto, apesar de reconhecermos que o IASELP, em relação ao PASP, facilitou a avaliação que P1 realizou do *software* educativo “Jogo das cantigas”, compreendemos também que a docente não analisou esse SE de forma adequada; afinal, como podemos ver no recorte representado na figura 50, em que a professora avaliou o *software* quanto ao aspecto específico, ainda que o somatório dos pontos atribuídos pela docente enquadrasse o “Jogo das cantigas” na faixa de pontuação que remete ao conceito “ruim” na tabela de pontos (com o qual concordamos), existem algumas inconsistências, como atribuição de 4 pontos (referentes ao descritor “geralmente”) para os critérios 1 e 4, que dizem, respectivamente, da clareza do objetivo da atividade de leitura e da possibilidade de se localizar e de se identificar, nessa atividade, informações explícitas. A nosso ver, P1 deveria marcar “nunca”, já que o objetivo que se pretende alcançar na atividade não é mencionado nem a atividade permite que o aluno localize e identifique informações, tendo em vista que o preenchimento das lacunas é realizado sem que seja necessário ler o texto (ou o trecho do texto), que diz respeito a uma cantiga certamente conhecida pelo discente.

Julgamos pertinente ressaltar que, a respeito da atividade proposta no SE “Jogo das cantigas”, a única orientação a que temos acesso está disponível abaixo da tela inicial do *software* educativo e traz a seguinte mensagem: “Informações sobre o jogo: O que fazer? Complete as cantigas. Bom jogo! Utilize o mouse para jogar.” Não há, portanto, outras informações – sobre a faixa etária a que o SE se destina ou sobre o objetivo que se pretende alcançar com a atividade, por exemplo. Além disso, julgamos que os trechos de cantigas escolhidos para compor essa atividade não foram revisados, de modo que há problemas, em algumas passagens, com a acentuação (como em “atirei o *páu* no gato”, a rosa *pos-se* a chorar”,

a mulher do sapo deve estar *la dentro*”), a pontuação (como a elipse de vírgulas em “marcha soldado”, “acorda acorda acorda”, “se não marchar direito vai preso pro quartel”) e a conjugação de alguns verbos (como em “o anel que tu me *destes*”). Ademais, não foi percebido pela docente problemas de ordem técnica, como o que apresentamos na figura 50, a seguir. Vejamos:

**Figura 50 – Tela da atividade do SE “Jogo das cantigas”**



Fonte: <https://www.jogosdaescola.com.br/jogo-das-cantigas/>

Como podemos ver na figura 50, ainda que as duas ocorrências da palavra “roubei” estejam alocadas nos locais certos, o *software* educativo indica, por meio da cor laranja, que a escolha do aluno está errada. Assim, para avançar na atividade, o discente precisaria trocar as palavras de lugar. Além desse problema, há também outros que dizem da pontuação, como em “que se chama, solidão” e “se eu roubei, teu coração (considerando o reposicionamento da palavra “roubei” nas lacunas do texto); bem como da conjugação verbal em “tu roubastes”.

Quanto à análise realizada com os demais critérios do novo instrumento de avaliação, no que respeita ao aspecto didático-pedagógico, P1 considerou o “Jogo das cantigas” como “bom”, somando 22 pontos (para o 1.º critério, 1 ponto; para o 2.º e o 5.º, 5 pontos; para o 3.º e o 4.º, 4 pontos; e para o 6.º, 3 pontos) e, no que tange ao aspecto técnico, como “ruim”, somando 4 pontos (referentes ao descritor “geralmente” marcado no 3.º critério, qual seja “os



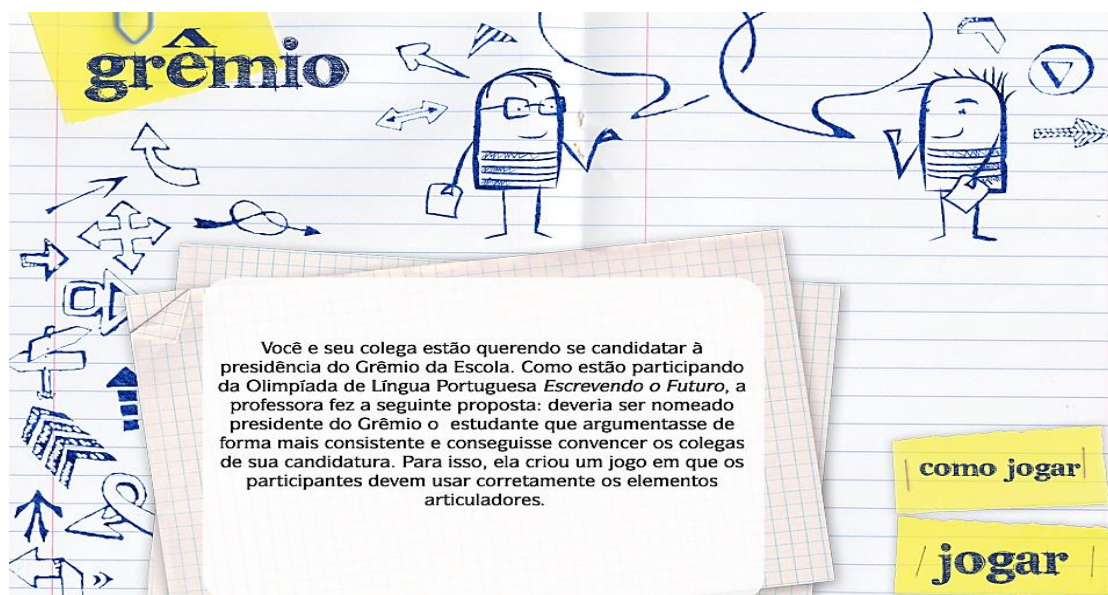
ícones e os botões presentes no *software* educativo são eficazes, de fácil compreensão, assim como são representativos da tarefa a ser realizada?”).

É importante ressaltar que, a nosso ver, esse *software* educativo, no que respeita aos três aspectos do IASELP, deveria ser considerado ruim. Além disso, consideramos relevante mencionar também que a avaliação da docente fez-nos refletir sobre a adequação dos descritores, que poderiam ter causado confusão no momento da análise usando a primeira versão do novo instrumento. Decidimos, então, conversar a respeito da pertinência desses descritores no segundo encontro com o grupo focal.

Já o *software* educativo escolhido por P2, o “Grêmio”, está disponível no repositório “Escrevendo o Futuro” e é formado por uma atividade que deve ser realizada em dupla e que visa a desenvolver a argumentação dos alunos. De acordo com as informações disponíveis no repositório a respeito desse *software* educativo, o “Grêmio” se propõe a explorar características do gênero artigo de opinião.

Na figura 51, podemos ver a tela inicial desse *software* educativo, em que consta uma breve explicação a respeito do objetivo da atividade, bem como dois botões, quais sejam: “como jogar” e “jogar”. Vejamos:

**Figura 51 - Tela inicial do SE “Grêmio”**

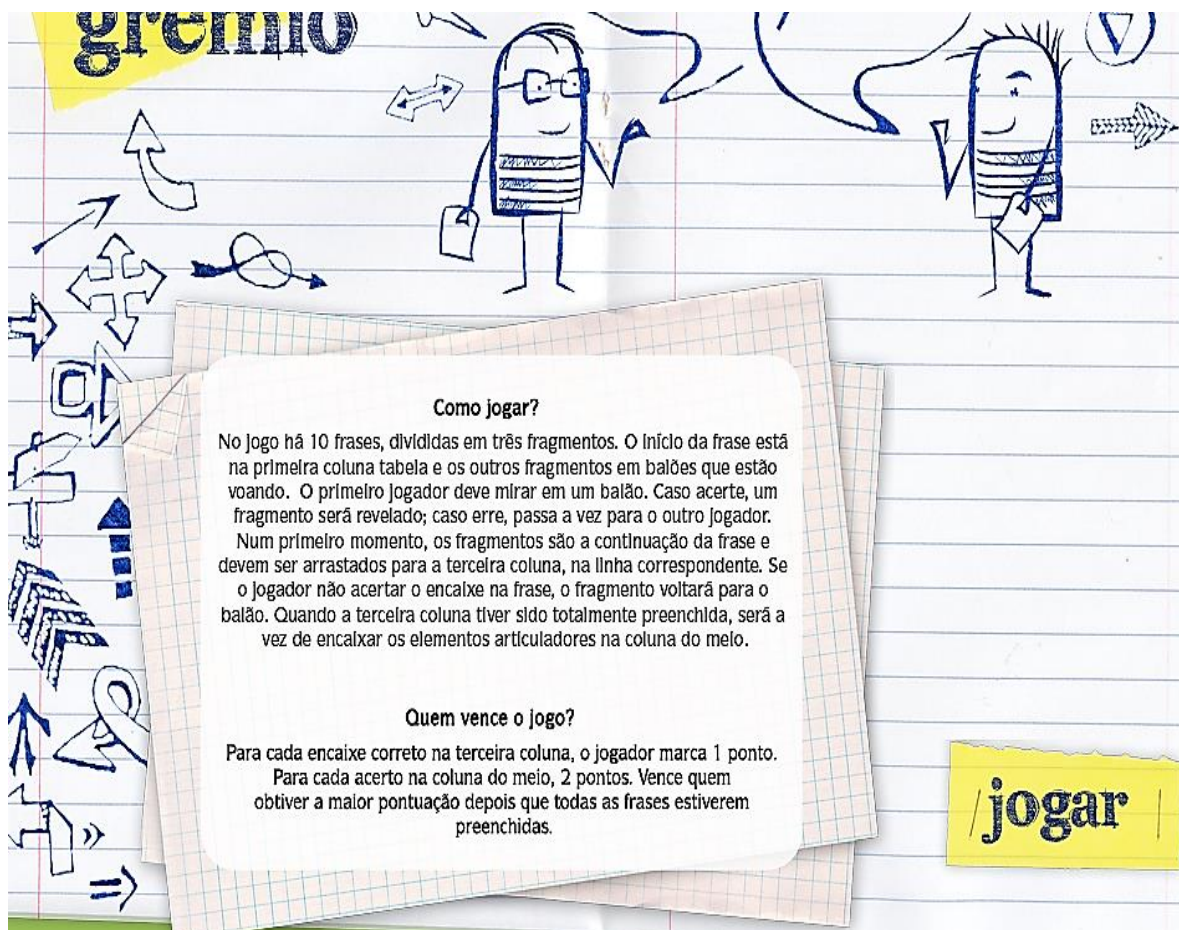


Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/jogo\\_virtual/opinioao/Balloons.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/jogo_virtual/opinioao/Balloons.html)

Ao clicar em “como jogar”, o aluno se depara com a tela representada na figura 6.30, que orienta o discente a respeito de como realizar a atividade proposta. Nessa tela, explica-

se a atividade, por meio da qual o aluno aprenderia sobre elos coesivos. Vejamos, então, na figura a seguir, a descrição da atividade que constitui o *software* educativo “Grêmio”.

**Figura 52 - Tela “como jogar” do SE “Grêmio”**



Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/jogo\\_virtual/opiniaao/Balloons.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/jogo_virtual/opiniaao/Balloons.html)

Ainda na tela representada pela figura 52, podemos ler sobre “quem vence o jogo”, que, no caso, diz respeito àquele que somar o maior número de pontos, computados todas as vezes que os alunos acertarem a continuação de uma frase (1.<sup>a</sup> parte da atividade) e o elo coesivo entre as orações que compõem essa frase (2.<sup>a</sup> parte da atividade).

Nas telas 53 e 54, que apresentamos a seguir, podemos ver como a atividade do *software* educativo “Grêmio” foi proposta.

Figura 53 - Tela da atividade do SE “Grêmio” (continuação da frase)

Devemos ajudar nossos pais,		a cooperação é um valor fundamental para a convivência familiar.
As propagandas mostram produtos atraentes indispensáveis para a nossa vida,		cabe ao consumidor analisar aquilo de que realmente necessita e selecionar o que é bom.
O fumo faz mal a saúde.		????????????????
A água doce, por causa dos abusos cometidos, poderá acabar em nosso planeta.		????????????????
A limpeza dos terrenos e casas é necessária para impedir a propagação do mosquito da dengue.		é importante que se façam campanhas de conscientização para que as pessoas não deixem que a água se acumule em vasos e outros recipientes.
Se o desmatamento não diminuir,		que a Amazônia se transforme em um imenso deserto.
É indispensável que se intensifiquem campanhas de coleta seletiva de lixo nas escolas, famílias e comunidades,		a responsabilidade cidadã crescerá entre os moradores.
A pena de morte não é solução para a criminalidade.		está comprovado que os crimes hediondos não deixaram de ocorrer nos países que a adotaram
A pena de morte não é solução para a criminalidade.		não matar os semelhantes é um princípio ético fundamental.
A pena de morte não é solução para a criminalidade.		????????????????

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/jogo\\_virtual/opinioao/Balloons.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/jogo_virtual/opinioao/Balloons.html)

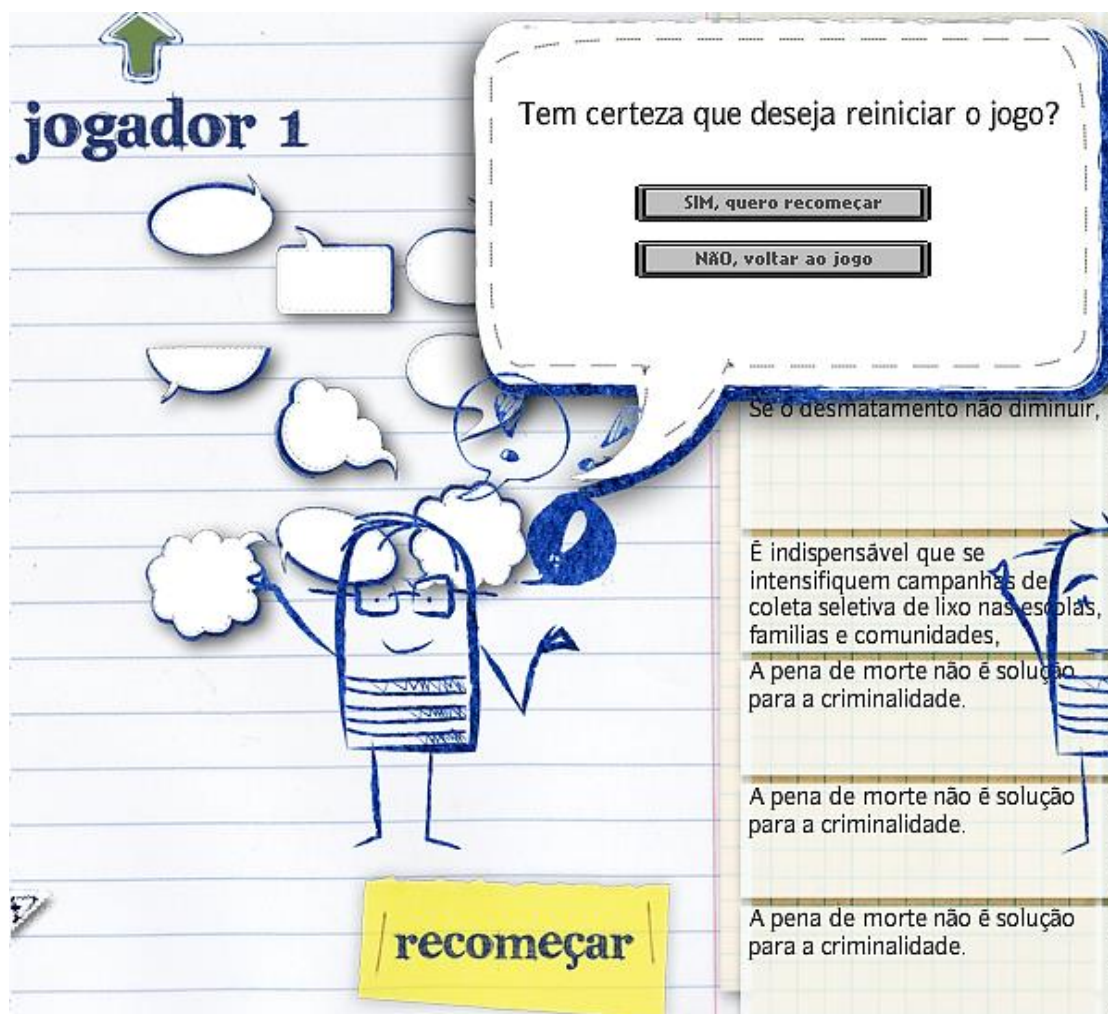
Figura 54 - Tela da atividade do SE “Grêmio” (articuladores)

Devemos ajudar nossos pais,	pois, sem dúvida,	a cooperação é um valor fundamental para a convivência familiar.
As propagandas mostram produtos atraentes indispensáveis para a nossa vida,	mas	cabe ao consumidor analisar aquilo de que realmente necessita e selecionar o que é bom.
O fumo faz mal a saúde.	Portanto,	as pessoas deveriam parar de fumar.
A água doce, por causa dos abusos cometidos, poderá acabar em nosso planeta.	Assim,	é preciso definir algumas regras para o uso racional da água.
A limpeza dos terrenos e casas é necessária para impedir a propagação do mosquito da dengue.	Além disso,	é importante que se façam campanhas de conscientização para que as pessoas não deixem que a água se acumule em vasos e outros recipientes.
Se o desmatamento não diminuir,	é provável	que a Amazônia se transforme em um imenso deserto.
É indispensável que se intensifiquem campanhas de coleta seletiva de lixo nas escolas, famílias e comunidades,	????????????????	a responsabilidade cidadã crescerá entre os moradores.
A pena de morte não é solução para a criminalidade.	Primeiramente,	está comprovado que os crimes hediondos não deixaram de ocorrer nos países que a adotaram
A pena de morte não é solução para a criminalidade.	????????????????	não matar os semelhantes é um princípio ético fundamental.
A pena de morte não é solução para a criminalidade.	Em segundo lugar,	porque muitos dos que foram executados tiveram, posteriormente, sua inocência comprovada.

Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/jogo\\_virtual/opinioao/Balloons.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/jogo_virtual/opinioao/Balloons.html)

Na tela em que figura a atividade, além dos personagens que correspondem aos dois jogadores e da pontuação de cada um, há também o botão “recomeçar”, que pode ser clicado a qualquer momento da atividade. Quando o aluno clica nesse botão, surge um balão com a frase “Tem certeza que (sic) deseja reiniciar o jogo?” e com duas opções para escolha: “SIM, quero recomeçar” e “NÃO, voltar ao jogo”. Vejamos a figura 55.

**Figura 55 - Tela “recomeçar” do SE “Grêmio”**



Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/jogo\\_virtual/opinioao/Balloons.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/jogo_virtual/opinioao/Balloons.html)

Após o preenchimento de todas as lacunas da atividade (com as continuações de frase e com os elementos articuladores), surge a tela final do *software* educativo, em que há um *feedback* a respeito do desempenho dos dois jogadores, conforme podemos ver na figura 56, a seguir.

Figura 56 - Tela final/de *feedback* do SE “Grêmio”



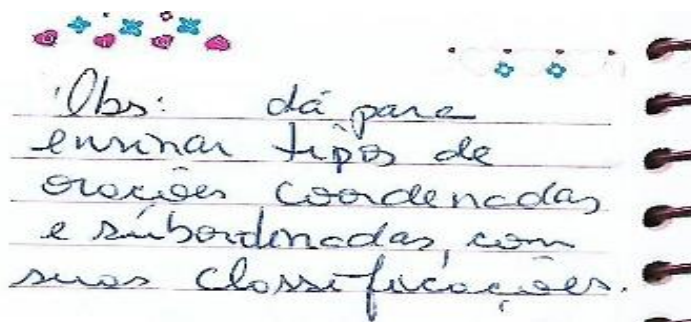
Fonte: [https://www.escrevendoofuturo.org.br/jogo\\_virtual/opiniao/Balloons.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/jogo_virtual/opiniao/Balloons.html)

Como pudemos ver na figura 56, no caso de empate, os jogadores são convidados a jogar “mais uma partida, para decidir quem será o presidente do Grêmio”. No entanto, ao clicarmos no botão “recomeçar”, o único presente na tela, voltamos à mesma atividade (com as mesmas frases), o que nos faz pensar que a atividade está incompleta, pois, se um empate entre os dois concorrentes foi previsto pelo(s) desenvolvedor(es) do SE, o desempate deveria se dar a partir da realização de outra atividade, como completar um artigo de opinião com elos coesivos intra e interparágrafos, por exemplo) ou da mesma atividade com frases diferentes (seguindo a proposta de atividade do *software* educativo).

Assim, tendo em vista que, de acordo com o texto disponível na tela inicial do *software* educativo, só é possível haver um presidente do grêmio, isto é, um ganhador, consideramos que não faz sentido sugerir à dupla que obteve a mesma pontuação na atividade que a repita, com o intuito de desempatar a partida.

A respeito da avaliação do SE “Grêmio” realizada por P2, a docente registrou, em seu bloco de notas, algumas informações referentes ao *software* educativo, como “É em dupla. Vence quem tem melhor argumento. A atividade explora elos coesivos e sequência dos textos”, além de observações sobre o contexto de ensino e de aprendizagem em que o “Grêmio” poderia ser usado, conforme podemos ver na figura 57, a seguir.

**Figura 57 - Notas no bloco de P2 (sobre a atividade do SE “Grêmio”)**



Fonte: Elaborada pela autora.

A respeito da observação de P2 sobre o uso do *software* educativo “Grêmio” associado ao ensino de orações coordenadas e subordinadas, julgamos pertinente, pois reconhecemos que o conhecimento das orações e dos mecanismos de coesão sequencial facilita o processo de compreensão de estratégias argumentativas nos textos. Por meio de atividades granulares, como a proposta no “Grêmio”, que abordem esses recursos linguísticos responsáveis pelas ligações que se estabelecem entre os termos de uma frase, entre orações referentes a um período, o aluno aprende sobre coesão e coerência textual.

Sobre a análise do SE “Grêmio”, na figura 58, a seguir, vemos um recorte da avaliação do *software* educativo, a qual foi realizada por P2, com o auxílio da 1.ª versão do IASELP, no que respeita ao aspecto específico.

**Figura 58 – Recorte da análise (com 1.ª versão do IASELP) de P2**

<i>Aspectos Específicos (P2)</i>			
<i>CrITÉRIOS de avaliação</i>	<i>Descritores</i>		
1. O objetivo da atividade de leitura presente no <i>software</i> educativo está claro para o aluno?	<input type="radio"/> Não se aplica <input type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Nunca <input type="radio"/> Geralmente	<input type="radio"/> Raramente <input checked="" type="radio"/> Sempre
2. O <i>software</i> educativo possibilita ao aluno compreender as relações entre texto verbal e não verbal?	<input type="radio"/> Não se aplica <input checked="" type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Nunca <input type="radio"/> Geralmente	<input type="radio"/> Raramente <input type="radio"/> Sempre
3. A(s) atividade(s) de leitura do <i>software</i> educativo exploram os elos coesivos dos textos nos momentos de retomada de informações e/ou de referência a outros textos?	<input type="radio"/> Não se aplica <input type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Nunca <input type="radio"/> Geralmente	<input type="radio"/> Raramente <input checked="" type="radio"/> Sempre
4. A(s) atividade(s) de leitura do <i>software</i> educativo permitem a localização e a identificação de informações explícitas, como ideias principais, sequência de ações, relações de causa e efeito e traços de personagens?	<input type="radio"/> Não se aplica <input type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Nunca <input checked="" type="radio"/> Geralmente	<input type="radio"/> Raramente <input type="radio"/> Sempre
5. A(s) atividade(s) de leitura do <i>software</i> educativo permitem que o aluno use sua intuição e experiência pessoal como base para fazer conjunturas e elaborar hipóteses sobre os textos?	<input type="radio"/> Não se aplica <input type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Nunca <input checked="" type="radio"/> Geralmente	<input type="radio"/> Raramente <input type="radio"/> Sempre
6. A(s) atividade(s) de leitura do <i>software</i> educativo permitem a construção de pontos de vista distintos sobre os temas abordados nos textos?	<input type="radio"/> Não se aplica <input type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Nunca <input type="radio"/> Geralmente	<input type="radio"/> Raramente <input checked="" type="radio"/> Sempre

Fonte: Elaborada pela autora.

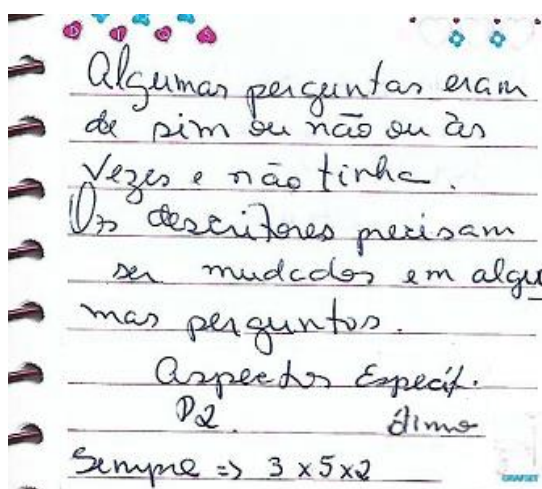
Como podemos ver na figura 58, a partir da pontuação obtida por meio do somatório de pontos referentes a cada um dos descritores marcados, quanto ao aspecto específico, o SE foi considerado “ótimo”, alcançando 52 pontos. A docente marcou “sempre” como resposta às perguntas norteadoras a respeito da clareza do objetivo da atividade no *software* educativo, da abordagem de elos coesivos para retomar informações e da possibilidade de construção de diferentes pontos de vista sobre os temas abordados na atividade; “geralmente”, às perguntas que tratam da possibilidade de o aluno localizar e de identificar informações explícitas no texto e da possibilidade de o discente usar sua intuição e sua experiência pessoal para fazer conjunturas e elaborar hipóteses sobre o texto; e “neutro” como resposta ao questionamento a respeito da relação entre texto verbal e não verbal.

Quanto à análise do SE “Grêmio” a partir dos critérios referentes aos aspectos didático-pedagógicos e técnicos, a professora atribuiu, para ambos, o conceito “bom”. No que tange ao primeiro aspecto, o *software* educativo somou 21 pontos (para o 1.º critério, o 2.º e o 3.º critérios, 5 pontos; para o 4.º e o 5.º, 1 ponto; e, para o 6.º, 4 pontos); já no que respeita ao segundo, 22 pontos (para o 1.º, o 3.º, o 4.º e o 6.º critérios, 5 pontos; e, para o 2.º e o 5.º, 1 ponto).

A análise realizada pela P2 confirmou o que suspeitávamos sobre a inadequação dos descritores. Apesar de julgar importante o ponto de vista de todas as professoras (P1, por exemplo, julgou-os adequados) e de levar a discussão a respeito da eficiência na proposição dos descritores ao grupo focal, já sabíamos que a próxima versão do Instrumento de Avaliação de *Softwares* Educativos de Leitura de Língua Portuguesa deveria contemplar outros descritores. Afinal, considerando as perguntas referentes aos critérios de avaliação desse instrumento, a que diriam respeito os descritores “raramente”, “neutro” e “geralmente”?

Ainda a respeito dos descritores, P2 sugeriu que fossem substituídos por “sim”, “não” e “às vezes”, como podemos ver na figura 59, a seguir:

**Figura 59 - Notas no bloco de P2 (sobre a 1.<sup>a</sup> versão do IASELP)**



Fonte: Elaborada pela autora.

Ainda sobre a avaliação realizada pela P2, acreditamos que a inadequação dos descritores levou a docente a atribuir ao *software* educativo “Grêmio” uma pontuação superior à que, a nosso ver, esse *software* merece. No que respeita ao aspecto específico, julgamos que esse SE seja ruim, pois, além de contemplar apenas dois critérios de avaliação (que dizem respeito à informação sobre o objetivo da atividade e ao trabalho com elos coesivos), a atividade foi sugerida a partir de trechos descontextualizados. Já quanto aos demais aspectos, didático-pedagógico e técnico, acreditamos que o *software* educativo seja regular, visto que não apresenta material de apoio, sistema de ajuda, um *feedback* que permita ao aluno avaliar seu desempenho nem dispõe de outras atividades (etapas), para o caso de empate (critérios relacionados ao aspecto didático-pedagógico), bem como não apresenta textos bem distribuídos, não possibilita a escuta e a leitura dos textos ao mesmo tempo nem apresenta tamanho de fonte adequado (critérios que dizem do aspecto técnico).

Já quanto à análise que a professora realizou a respeito da 1.<sup>a</sup> versão do novo instrumento de avaliação, vejamos o que essa docente registrou em seu diário reflexivo, representado na figura 60, a seguir.



**Figura 60 - Diário reflexivo (com 1.<sup>a</sup> versão do IASELP) de P2**

1. Quanto aos critérios de avaliação: está mais fácil de compreender as perguntas, e acredito que não há o que tirar, talvez há o que acrescentar, porém não sei bem o quê.

2. Quanto ao instrumento agora utilizado para ser avaliado, achei muito interessante e mais fácil para responder, ganhando-se tempo.

3. Adorei... fica mais fácil de avaliar o software e perceber se algo ficou a desejar, como, por exemplo: os descritores precisam, para mim, ser Sim / não, pois neutro e nunca fica uma margem de dúvida ou não clareza.

4. Quanto à extensão, achei ótimo, é mais fácil de compreender, ler e claro mais curto, sendo mais prático e ganhando tempo p/ observar melhor o software.

Fonte: Elaborada pela autora.

Conforme pudemos ver, na figura 60, P2 organizou seu texto com base em uma análise que leva em consideração quatro pontos, que dizem da linguagem usada na primeira versão do novo instrumento de avaliação e da pertinência dos critérios que o constituem, assim como da tabela de pontos/conceitos, dos descritores adotados e da extensão do IASELP.

Embora a docente tenha assumido que a primeira versão do novo instrumento de avaliação seja mais fácil de compreender e mais curta em relação a versão anterior, ao PASP, facilitando o processo de análise de *softwares* educativos, já que demandaria menos tempo da docente, chamou-nos a atenção a observação que essa professora fez em relação à pertinência dos critérios, em “acredito que não há (sic) o que tirar, talvez há (sic) o que acrescentar, porém não sei bem o quê”, dos descritores, em “os descritores precisam, para mim, ser sim/não, pois neutro e nunca fica (sic) uma margem de dúvida ou não clareza (sic)”.

A respeito da possibilidade de inserção e de exclusão de critérios da primeira versão do IASELP, bem como sobre a sugestão de proposição de novos descritores “sim/não”, conversamos no segundo encontro com o grupo focal, cujas deliberações são citadas ao final

desta seção.

No que tange ao *software* educativo que P3 escolheu para analisar, “O foca” está alocado no portal “Escrevendo o Futuro” e se propõe a explorar o gênero artigo de opinião, assim como o SE avaliado por P2. Por meio desse *software* educativo, o aluno juntamente com um colega, os quais estariam participando de um processo seletivo para concorrer à vaga de jornalista na redação de um jornal, são desafiados a analisar trechos de um artigo de opinião, para distinguirem, nesses trechos, aqueles que dizem da “opinião do articulista”, do “contato com a notícia” ou “nenhuma das [opções] anteriores”, conforme podemos ver na tela inicial do SE representada na figura 61.

**Figura 61 - Tela inicial do SE “O foca”**

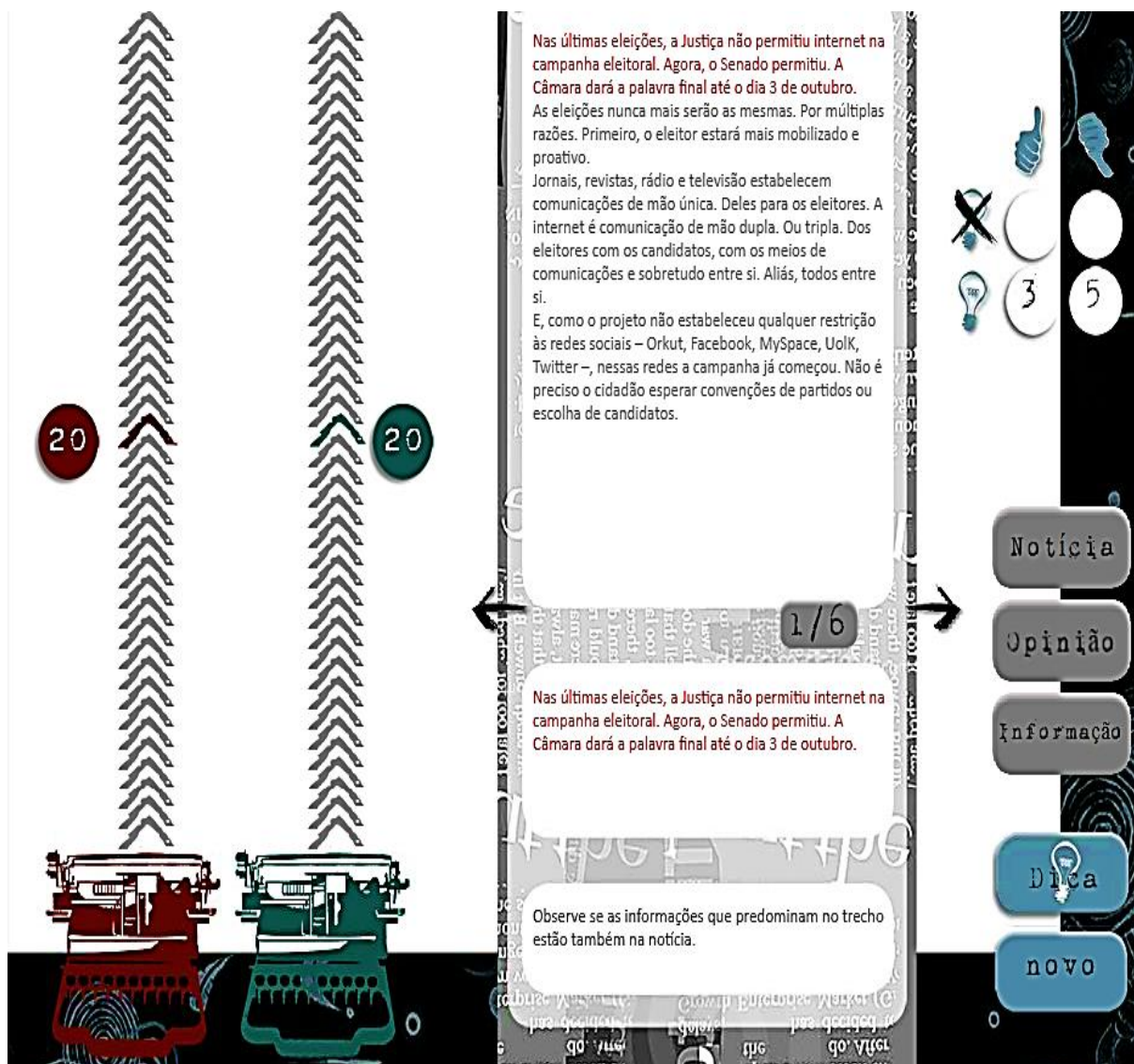


Fonte: <[https://www.escrevendoofuturo.org.br/jogo\\_virtual/opiniaio/Ceu.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/jogo_virtual/opiniaio/Ceu.html)>

Ainda sobre a tela inicial do “O foca”, há, nessa tela, dois espaços preenchidos com

informações sobre “como jogar” e um botão “jogar”, que redireciona para a atividade, cujo recorte pode ser visto na figura 62, a seguir:

**Figura 62 - Tela da atividade do SE “O foca”**



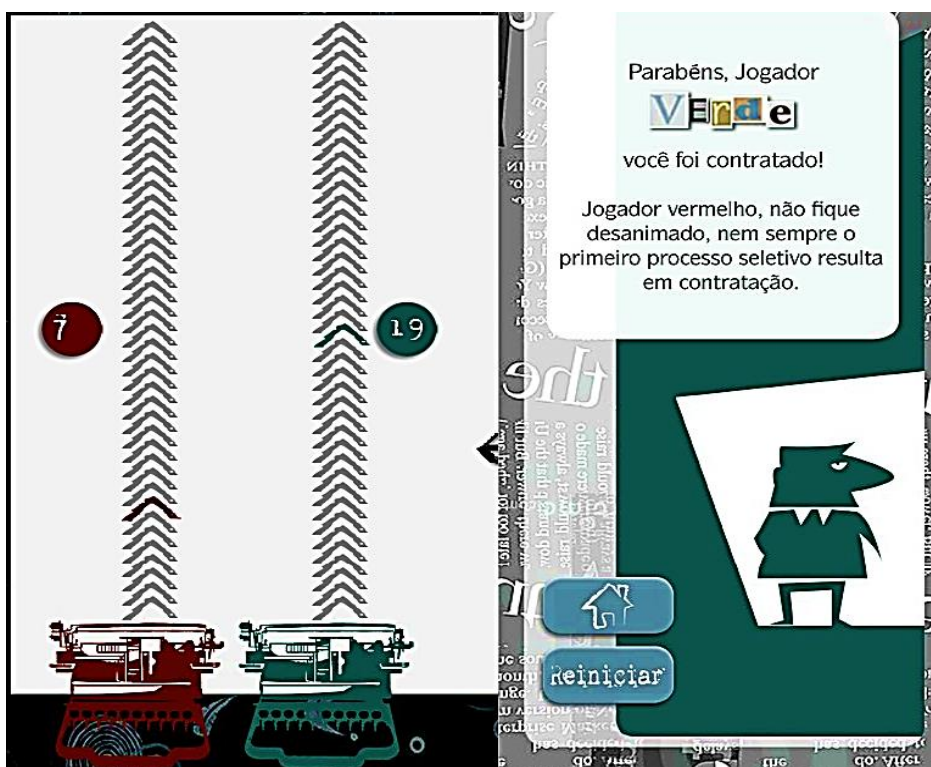
Fonte: <[https://www.escrevendoofuturo.org.br/jogo\\_virtual/opinioao/Ceu.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/jogo_virtual/opinioao/Ceu.html)>

Na tela em que figura a atividade, podemos ver, no canto inferior esquerdo, duas máquinas de escrever, uma vermelha e uma verde, as quais representam os dois concorrentes que disputam a vaga de jornalista. A essas máquinas estão ligadas duas trilhas, que indicam a pontuação dos jogadores (os quais iniciam a atividade com 20 pontos); já no canto superior direito, vemos ícones (uma lâmpada com um xis e outra sem xis, uma mão com um polegar para cima e outra, para baixo) que indicam a pontuação obtida com e sem o auxílio da dica (se

o aluno usar a dica e acertar a resposta, ganha 3 pontos, mas se errar, perde 5 pontos; já se o discente não usar a dica e acertar a resposta, ganha 5 pontos e, se errar, perde 3); no inferior direito, cinco botões (“notícia”, “opinião” e “informação”, “dica” e “novo”); e, no centro, três espaços, nos quais estão inseridos o artigo de opinião que deverá ser analisado (o artigo é dividido em seis “páginas” para caber no espaço a ele destinado; por isso, existem setas, para que seja possível avançar ou retroceder na leitura), um trecho retirado do texto e marcado em vermelho e a dica a respeito do trecho em análise (caso o aluno opte por usá-la). À medida que os alunos acertam a resposta (“notícia”, “opinião” ou “informação”) referente a um determinado trecho do texto, a pontuação aumenta; já se erram a resposta, a pontuação diminui. Quanto ao botão “novo”, deve ser usado no caso de o aluno desejar reiniciar a atividade.

A atividade é concluída quando todos os parágrafos do artigo forem analisados ou quando um dos alunos chegar ao topo da trilha. Na figura 63, a seguir, podemos ver a tela de *feedback* do SE “O foca”.

**Figura 63 - Tela final/de *feedback* do SE “O foca”**



Fonte: <[https://www.escrevendoofuturo.org.br/jogo\\_virtual/opiniaio/Ceu.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/jogo_virtual/opiniaio/Ceu.html)>

Conforme podemos ver ainda na figura 63, surgem, na tela final/de *feedback*, dois

botões, um deles com o símbolo de uma casa, sugerindo retorno à tela inicial, e outro em que há escrito “reiniciar”. Quando clicados, ambos redirecionam o jogador à tela da atividade.

No que tange à análise do SE “O foca”, na figura 64, a seguir, vemos um recorte da avaliação do *software* educativo, realizada por P3, com o auxílio da 1.<sup>a</sup> versão do IASELP, no que respeita ao aspecto específico.

**Figura 64 – Recorte da análise (com 1.<sup>a</sup> versão do IASELP) de P3**

<i>Aspectos Específicos (P2)</i>			
<i>Crítérios de avaliação</i>	<i>Descritores</i>		
1. O objetivo da atividade de leitura presente no <i>software</i> educativo está claro para o aluno?	<input type="radio"/> Não se aplica <input type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Nunca <input checked="" type="radio"/> Geralmente	<input type="radio"/> Raramente <input type="radio"/> Sempre
2. O <i>software</i> educativo possibilita ao aluno compreender as relações entre texto verbal e não verbal?	<input type="radio"/> Não se aplica <input type="radio"/> Neutro	<input checked="" type="radio"/> Nunca <input type="radio"/> Geralmente	<input type="radio"/> Raramente <input type="radio"/> Sempre
3. A(s) atividade(s) de leitura do <i>software</i> educativo exploram os elos coesivos dos textos nos momentos de retomada de informações e/ou de referência a outros textos?	<input type="radio"/> Não se aplica <input type="radio"/> Neutro	<input checked="" type="radio"/> Nunca <input type="radio"/> Geralmente	<input type="radio"/> Raramente <input type="radio"/> Sempre
4. A(s) atividade(s) de leitura do <i>software</i> educativo permitem a localização e a identificação de informações explícitas, como ideias principais, sequência de ações, relações de causa e efeito e traços de personagens?	<input type="radio"/> Não se aplica <input checked="" type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Nunca <input type="radio"/> Geralmente	<input type="radio"/> Raramente <input type="radio"/> Sempre
5. A(s) atividade(s) de leitura do <i>software</i> educativo permitem que o aluno use sua intuição e experiência pessoal como base para fazer conjunturas e elaborar hipóteses sobre os textos?	<input type="radio"/> Não se aplica <input type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Nunca <input checked="" type="radio"/> Geralmente	<input type="radio"/> Raramente <input type="radio"/> Sempre
6. A(s) atividade(s) de leitura do <i>software</i> educativo permitem a construção de pontos de vista distintos sobre os temas abordados nos textos?	<input type="radio"/> Não se aplica <input type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Nunca <input checked="" type="radio"/> Geralmente	<input type="radio"/> Raramente <input type="radio"/> Sempre

Fonte: Elaborada pela autora.

Como pudemos ver na figura 64, P3 considerou o *software* educativo “O foca” regular, somando 34 pontos, no que toca ao aspecto específico. A respeito dos aspectos didático-pedagógicos e técnicos, “O foca” também foi avaliado como regular. Quanto ao primeiro aspecto, de acordo com a análise da docente, o SE recebeu 17 pontos (para o 1.<sup>o</sup> critério, 4 pontos; para o 2.<sup>o</sup>, 5 pontos; para o 3.<sup>o</sup>, 3 pontos; para o 4.<sup>o</sup>, 1 ponto; e para o 5.<sup>o</sup> e o 6.<sup>o</sup>, 2 pontos). Já quanto ao segundo aspecto, “O foca” recebeu 18 pontos (para o 1.<sup>o</sup> e o 6.<sup>o</sup> critérios, 3 pontos; para o 2.<sup>o</sup> e o 3.<sup>o</sup>, 1 ponto; para o 4.<sup>o</sup> e o 5.<sup>o</sup>, 5 pontos).

É importante salientar que concordamos com a avaliação realizada por P3. A nosso ver, “O foca” se trata mesmo de um *software* educativo regular (no que respeita aos três aspectos do IASELP). Julgamos que, no que respeita ao aspecto didático pedagógico, faltam: a) material de apoio para o professor; b) *feedbacks* adaptados e diferenciados; e c) ajudas que auxiliem os alunos na realização da atividade.

A respeito das ajudas, especificamente, citamos as dicas, que – em vez de ajudarem os discentes a escolher, entre os botões “notícia”, “opinião” ou “informação”, aquele que corresponde ao trecho analisado – podem, algumas vezes, atrapalhar os alunos, como é o caso do seguinte trecho extraído do texto explorado na atividade “O risco, pequeno talvez, é de exportar a campanha eleitoral, para sites globais onde (sic) a lei brasileira não chega”, ao qual está relacionada a seguinte dica “Lembre-se de que o autor pode expor o seu ponto de vista ao usar certos adjetivos para qualificar uma a (sic) situação”. Nesse caso, ao ler a dica, o aluno tende a marcar, entre as três possibilidades já mencionadas, a opção “opinião”, que é tida como incorreta, levando o aluno a perder pontos.

Além disso, o texto não parece ter sido revisado, já que há problemas tanto de escrita, como ausência de vírgulas em alguns trechos, quanto textuais, como ausência de elos coesivos entre parágrafos, por exemplo. Ainda sobre o texto, julgamos que foi desenvolvido para a atividade especificamente, já que não acompanha uma fonte. Talvez, fosse mais interessante usar um artigo de opinião publicado em um jornal real, para que os alunos tivessem contato com o gênero em situação real de uso, em vez da versão escolarizada desse gênero.

Sobre o aspecto técnico, o tamanho da letra impede uma leitura fluida do texto, pois é muito pequena e não é possível ao aluno aumentá-la. Outros pontos que merecem destaque dizem da a) inadequação dos ícones (como os que se referem à pontuação com e sem o auxílio de dicas), os quais consideramos confusos, e botões (como os que surgem na tela final/de *feedback*), que redirecionam para a mesma tela; e b) da impossibilidade de escuta e leitura do texto ao mesmo tempo.

No que tange ao aspecto específico, o objetivo da atividade de leitura, analisar trechos de um texto e identificá-los como “notícia”, “opinião” e “informação”, parece confuso, tendo em vista que notícias trazem informações; além disso, tendo em vista que faltam muitos elos coesivos no texto, alguns trechos parecem não estar relacionados com outros, o que dificulta a compreensão do texto como um todo, bem como a realização da atividade.

Já a respeito da análise que P3 realizou da 1.<sup>a</sup> versão do Instrumento de Avaliação de *Softwares* Educativos de Leitura em Língua Portuguesa, podemos ver, na figura 65, a seguir, o que a docente registrou em seu diário reflexivo.

**Figura 65 – Diário reflexivo (com 1.ª versão do IASELP) de P3**

Ao comparar o instrumento de avaliação inicial com o atual (reformulado), foi possível ser mais criteriosa e analisar mais detalhadamente o jogo "foca". Considero o jogo regular pois não consegui compreender facilmente os objetivos, assim como não consegui regressar para chegar ao MENU. O jogo era um pouco confuso, pouco explicativo e com poucas orientações.

gostei da forma bem mais prática e do resultado da reformulação. Está mais simples, com palavras e termos mais compreensíveis em tamanho, número de questões; é também menor, o que facilita bastante. E para nós, professores, respondermos mais facilmente e em menos tempo.

Gostei do método de contagem de pontos, pois os resultados são mais (p) adequados, resultando no que realmente consideramos do jogo.

Fonte: Elaborada pela autora.

Como vimos na figura 65, P3 considerou que fez uma análise criteriosa e detalhada do *software* educativo "O foca", apesar de a 1.ª versão do novo instrumento de avaliação estar "mais simples" (mais enxuto) e com menos questões norteadoras (critérios). A docente ainda julgou essa nova versão mais prática, pois demandaria menos tempo dos professores que a utilizassem, bem como aprovou a linguagem usada no IASELP ("palavras e termos mais compreensíveis") e "o método de contagem de pontos", uma vez que, de acordo com essa professora, os resultados (os conceitos atribuídos ao *software* educativo) seriam mais pertinentes (pelo que pudemos depreender do texto, se comparados aos conceitos que os professores atribuiriam com o PASP).

Já quanto ao SE avaliado por P4, o "Lajenga – que, assim como os *softwares* educativos analisados por P2 e P3, está disponível no portal "Escrevendo o Futuro" e se propõe

a explorar o gênero artigo de opinião – é uma releitura do jogo “Jenga”, o qual consiste na subtração de blocos de madeira empilhados uns sobre os outros, formando uma torre, de modo que as peças que sustentam os andares dessa torre sejam mantidas, a fim de que ela não desmorone. Apesar de haver possibilidade de uma ou mais pessoas jogarem o jogo “Jenga”, o “Lajenga” foi desenvolvido para ser jogado em dupla.

Na figura 66, a seguir, podemos ver a tela inicial do *software* educativo escolhido por P4, na qual o objetivo da atividade é apresentado, qual seja: identificar, em trechos referentes aos parágrafos que compõem o texto do artigo de opinião “Corrupção cultural ou organizada”, as frases que melhor resumam o conteúdo desses trechos.

**Figura 66 – Tela inicial do SE “Lajenga”**

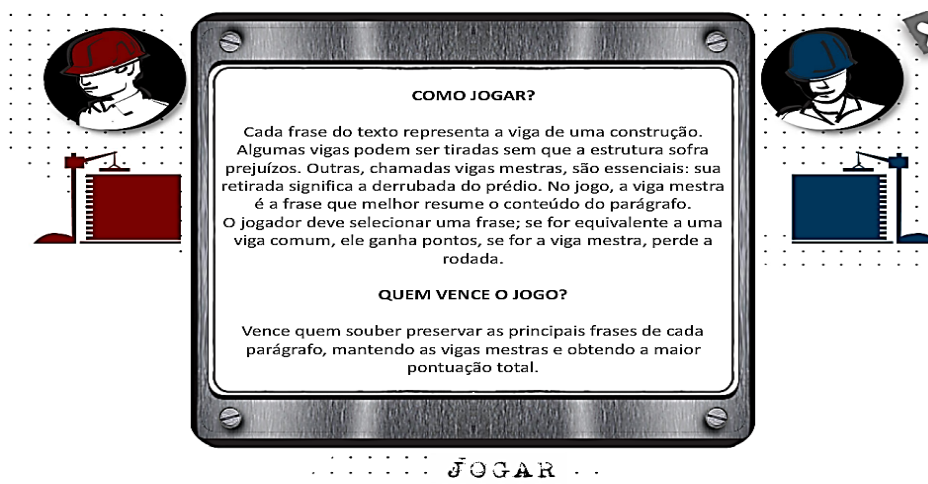


Fonte: <[https://www.escrevendoofuturo.org.br/jogo\\_virtual/opiniaio/Lajenga.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/jogo_virtual/opiniaio/Lajenga.html)>

Ainda na tela inicial, é possível vermos dois botões: “como jogar” e “jogar”. Quando clicamos no primeiro, surge a tela representada na figura 67, a seguir.



Figura 67 – Tela “como jogar” do SE “Lajenga”



Fonte: <[https://www.escrevendoofuturo.org.br/jogo\\_virtual/opiniao/Lajenga.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/jogo_virtual/opiniao/Lajenga.html)>

Após realizada a leitura a respeito do modo como se deve jogar e de quem vence o jogo, o aluno deve clicar no único botão presente na tela (“jogar”), que redireciona à tela em que figura a atividade do *software* educativo.

Figura 68 – Tela da atividade do SE “Lajenga”



Fonte: <[https://www.escrevendoofuturo.org.br/jogo\\_virtual/opiniao/Lajenga.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/jogo_virtual/opiniao/Lajenga.html)>

Na tela da atividade, como pudemos ver, há dois engenheiros, que usam equipamentos de proteção nas cores vermelho e azul, representando os alunos que disputarão a vaga para representar o “segmento dos alunos” na reunião promovida pelo diretor da escola, conforme consta no texto da tela inicial do “Lajenga”. Logo abaixo, numa figura que remete a

um bloco erguido por um guindaste, podemos visualizar a pontuação de cada jogador. Descensionalmente, vemos ainda uma torre formada por colunas de concreto, com quatro andares de altura, que correspondem ao número de parágrafos analisados por rodada.

Já no centro da tela, há dois espaços, nos quais constam: a) um trecho (parágrafo) do texto intitulado “Corrupção cultural ou organizada?” (ao qual podemos ter acesso, na íntegra, por meio do botão “texto completo”, no canto inferior direito da tela) seguido de uma informação a respeito do número da página em que poderíamos encontrar esse trecho na versão do texto completo); e b) frases do trecho isoladas, com possibilidade de seleção, correlacionadas às colunas de concreto (vigas comuns e viga mestra) que formam a torre.

Na figura 69, a seguir, podemos ver a tela que surge quando clicamos no botão “texto completo”, cuja leitura poderia ser indicada antes da realização da atividade.

**Figura 69 – Diário reflexivo (com 1.ª versão do IASELP) de P3**

**Corrupção cultural ou organizada?**

Ficamos muito atentos, nos últimos anos, a um tipo de corrupção que é muito frequente em nossa sociedade: o pequeno ato, que muitos praticam, de pedir um favor, corromper um guarda ou, mesmo, violar a lei e o bem comum para obter uma vantagem pessoal. Foi e é importante prestar atenção a essa responsabilidade que temos, quase todos, pela corrupção política – por sinal, praticada por gente eleita por nós.

Esclareço que, por corrupção, não entendo sua definição legal, mas ética. Corrupção é o que existe de mais antirrepublicano, isto é, mais contrário ao bem comum e à coisa pública.

Por isso, pertence à mesma família que trafegar pelo acostamento, furar a fila, passar na frente dos outros.

Às vezes é proibida por lei, outras, não.

Mas, aqui, o que conta é seu lado ético, não legal. Deputados brasileiros e britânicos fizeram despesas legais, mas não éticas. É desse universo que trato.

O problema é que a corrupção “cultural”, pequena, disseminada – que mencionel acima – não é a única que existe.

Aliás, sua existência nos poderes públicos tem sido devassada por inúmeras iniciativas da sociedade, do Ministério Público, da Controladoria Geral da União (órgão do Executivo) e do Tribunal de Contas da União (que serve ao Legislativo).

Chamei-a de “corrupção cultural” pois expressa uma cultura forte em nosso país, que é a busca do privilégio pessoal somada a uma relação com o outro permeada pelo favor. É, sim, antirrepublicana.

Dissolve ou impede a criação de laços importantes. Mas não faz sistema, não faz estrutura.

Porque há outra corrupção que, essa, sim, organiza-se sob a forma de complô para pilhar os cofres públicos – e mal deixa rastros.

A corrupção “cultural” é visível para qualquer um. Suas pegadas são evidentes. Bastou colocar as contas do governo na internet para saltarem aos olhos vários gastos indevidos, os quais a mídia apontou no ano passado.

Mas nem a taploca de R\$ 8 de um ministro nem o apartamento de um reitor – gastos não republicanos – montam um complô.

Não fazem parte de um sistema que vise a desviar vultosas somas dos cofres públicos. Quem desvia essas grandes somas não aparece, a não ser depois de investigações demoradas, que requerem talentos bem aprimorados – da polícia, de auditores de crimes financeiros ou mesmo de jornalistas muito especializados.

problema é que, ao darmos tanta atenção ao que é fácil de enxergar (a corrupção “cultural”), acabamos esquecendo a enorme dimensão da corrupção estrutural, estruturada ou, como eu a chamaria, organizada.

Ora, podemos ter certeza de uma coisa: um grande corrupto não usa cartão corporativo nem gasta dinheiro da Câmara com a faxineira.

Para que val se expor com migalhas?

Ele ataca somas enormes. E só pode ser pego com dificuldade.

Se lembrarmos que Al Capone acabou na cadeia por ter fraudado o imposto de Renda, crime bem menor do que as chacinas que promoveu, é de imaginar que um megacorrupto tome cuidado com suas contas, com os detalhes que possam levá-lo à cadeia – e trate de esconder bem os caminhos que levam a seus negócios.

Penso que devemos combater os dois tipos de corrupção.

A corrupção enquanto cultura nos desmoraliza como povo.

Ela nos torna “blasé”. Faz-nos perder o empenho em cultivar valores éticos.

Porque a república é o regime por excelência da ética na política: aquele que educa as pessoas para que prefiram o bem geral à vantagem individual.

Dai a importância dos exemplos, altamente pedagógicos.

Valorizar o laço social exige o fim da corrupção cultural, e isso só se consegue pela educação.

Temos de fazer que as novas gerações sintam pela corrupção a mesma ojeriza que uma formação ética nos faz sentir pelo crime em geral.

Mas falar só na corrupção cultural acaba nos indignando com o pequeno criminoso e poupando o macrocorrupto.

Mesmo uma sociedade como a norte-americana, em que corromper o fiscal da prefeitura é bem mais raro, teve há pouco um governo cujo vice-presidente favoreceu, anteticamente, uma empresa de suas relações na ocupação do Iraque.

A corrupção secreta e organizada não é privilégio de país pobre, “atrasado”.

Porém, se pensarmos que corrupção mata – porque desvia dinheiro de hospitais, de escolas, da segurança –, então a mais homicida é a corrupção estruturada.

Precisamos evitar que a necessária indignação com as microcorruições “culturais” nos leve a ignorar a grande corrupção.

É mais difícil de descobrir. Mas é ela que mata mais gente.

10

Texto completo

Fonte: <[https://www.escrevendoofuturo.org.br/jogo\\_virtual/opiniaio/Lajenga.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/jogo_virtual/opiniaio/Lajenga.html)>

Após realizada a leitura do texto, o aluno pode voltar à tela da atividade (apertando no xis no canto superior direito da tela). A atividade é concluída quando quatro parágrafos do texto representado na figura 69, os quais são selecionados randomicamente, forem avaliados. Nas figuras 70 e 71, a seguir, vemos duas possibilidades de *feedback*, uma em que existe um

vencedor e outra em que há um empate.

**Figura 70 – Tela final/de *feedback* do SE “Lajenga” (vencedor)**



Fonte: <[https://www.escrevendoofuturo.org.br/jogo\\_virtual/opinioao/Lajenga.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/jogo_virtual/opinioao/Lajenga.html)>

**Figura 71 – Tela final/de *feedback* do SE “Lajenga” (empate)**



Fonte: <[https://www.escrevendoofuturo.org.br/jogo\\_virtual/opinioao/Lajenga.html](https://www.escrevendoofuturo.org.br/jogo_virtual/opinioao/Lajenga.html)>

A respeito da análise do SE “Lajenga”, realizada por P4, com o auxílio da 1.<sup>a</sup> versão do IASELP, apresentamos, na figura 72, a seguir, um recorte da avaliação desse *software* educativo no que respeita ao aspecto específico.

**Figura 72 – Recorte da análise (com 1.<sup>a</sup> versão do IASELP) de P4**

<i>Aspectos Específicos (P2)</i>			
<i>Critérios de avaliação</i>	<i>Descritores</i>		
1. O objetivo da atividade de leitura presente no <i>software</i> educativo está claro para o aluno?	<input type="radio"/> Não se aplica <input type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Nunca <input checked="" type="radio"/> Geralmente	<input type="radio"/> Raramente <input type="radio"/> Sempre
2. O <i>software</i> educativo possibilita ao aluno compreender as relações entre texto verbal e não verbal?	<input checked="" type="radio"/> Não se aplica <input type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Nunca <input type="radio"/> Geralmente	<input type="radio"/> Raramente <input type="radio"/> Sempre
3. A(s) atividade(s) de leitura do <i>software</i> educativo exploram os elos coesivos dos textos nos momentos de retomada de informações e/ou de referência a outros textos?	<input type="radio"/> Não se aplica <input type="radio"/> Neutro	<input checked="" type="radio"/> Nunca <input type="radio"/> Geralmente	<input type="radio"/> Raramente <input type="radio"/> Sempre
4. A(s) atividade(s) de leitura do <i>software</i> educativo permitem a localização e a identificação de informações explícitas, como ideias principais, sequência de ações, relações de causa e efeito e traços de personagens?	<input type="radio"/> Não se aplica <input type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Nunca <input type="radio"/> Geralmente	<input type="radio"/> Raramente <input checked="" type="radio"/> Sempre
5. A(s) atividade(s) de leitura do <i>software</i> educativo permitem que o aluno use sua intuição e experiência pessoal como base para fazer conjunturas e elaborar hipóteses sobre os textos?	<input checked="" type="radio"/> Não se aplica <input type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Nunca <input type="radio"/> Geralmente	<input type="radio"/> Raramente <input type="radio"/> Sempre
6. A(s) atividade(s) de leitura do <i>software</i> educativo permitem a construção de pontos de vista distintos sobre os temas abordados nos textos?	<input checked="" type="radio"/> Não se aplica <input type="radio"/> Neutro	<input type="radio"/> Nunca <input type="radio"/> Geralmente	<input type="radio"/> Raramente <input type="radio"/> Sempre

Fonte: Elaborada pela autora.

Como pudemos ver na figura 72, P4 avaliou o *software* educativo “Lajenga” como ruim, com base nos critérios referentes ao aspecto específico, somando 20 pontos. A respeito dos aspectos didático-pedagógicos e técnicos, “Lajenga” foi considerado regular por essa docente. Quanto ao primeiro aspecto, de acordo com a análise de P4, o *software* educativo recebeu 15 pontos (para o 1.º e o 4.º critérios, 1 ponto; para o 2.º, 4 pontos; para o 3.º, o 5.º e o 6.º critérios, 3 pontos). Já quanto ao segundo aspecto, “Lajenga” recebeu 17 pontos (para o 1.º e o 2.º critérios, 1 ponto; para o 3.º, 4 pontos; para o 4.º, 5 pontos; e para o 5.º e o 6.º, 3 pontos).

Ressaltamos que, assim como P4, julgamos que o *software* educativo avaliado por essa docente seja regular quanto aos aspectos didático-pedagógicos e técnicos, tendo em vista que: a) sobre a parte didático-pedagógica, há uma sobrecarga de informações quando selecionamos o botão referente à leitura do texto completo; não existe um material de apoio ao professor; não existem assistentes que orientem o aluno enquanto realiza a atividade (tendo em vista que ele pode retirar uma viga mestra, perder a rodada, e continuar sem saber o porquê de ter sido penalizado); e b) em relação aos aspectos técnicos, os textos não estão bem distribuídos; não é possível ler e ouvir os textos ao mesmo tempo; o tamanho da fonte é muito pequeno; bem como, mesmo havendo, no espaço referente ao trecho a ser analisado, uma informação que diria da página em que esse trecho estaria disponível, não é possível o aluno localizá-lo, pois não há botões de avançar ou retroceder, o que forçaria o discente a procurar o texto completo, que,

além de conter muita informação, de ser escrito com uma fonte pequena, ainda não apresenta, em destaque, o trecho em análise.

Por outro lado, quanto ao aspecto específico, não consideramos o “Lajenga” ruim, mas regular. Tendo em vista que o SE apresenta um conteúdo granular (localização de informações principais e secundárias), os critérios que dizem de relações estabelecidas entre texto verbal e não verbal e da abordagem de elos coesivos, para retomar informações ou fazer referências a outros textos, por exemplo, não são aplicáveis, não sendo justo, dessa maneira, que o *software* educativo perdesse pontos referentes a esses critérios. A avaliação de P4 nos permitiu refletir sobre a pertinência desses critérios, sobre os quais discutimos no segundo encontro com o grupo focal.

Já no que tange à avaliação que P4 realizou da 1.ª versão do IASELP, vejamos, na figura 73, a seguir, um recorte do registro dessa docente, extraído de seu diário reflexivo.

**Figura 73 – Diário reflexivo (com 1.ª versão do IASELP) de P4**

trabalhar o potencial resumidor do texto). Para minha surpresa, ao analisar o ~~PASP~~ SE com o PASP percebi que o jogo sequer chega a ser bom em algum dos aspectos a serem levados em consideração na hora de avaliar a qualidade e funcionalidade de um software educativo. O PASP me deu uma objetividade maior em minha análise.

O instrumento está mais específico, de fácil uso e compreensão, mais <sup>claro e objetivo</sup> específico, enfim, deu uma melhorada extremamente significativa e essencial, além de tudo, facilitou e objetivou a análise do SE, o que realmente ajuda a um professor. Em relação à linguagem empregada no PASP, creio que está adequada ao que se propõe, todavia, continuo achando ~~que~~ em relação aos descritores avaliados ~~na~~ parte de análise dos aspectos específicos, ~~estes~~ que estão meio confusos (Gostaria de ~~retificar~~

Fonte: Elaborada pela autora.

Como vimos na figura 73, P4 afirma ter realizado uma avaliação mais objetiva com o auxílio do Instrumento de Avaliação de *Softwares* Educativos de Leitura em Língua Portuguesa, o IASELP, ao qual a docente se referiu como PASP, a versão original a partir da qual sugerimos o novo instrumento refinado nesta pesquisa.

Embora tenha, de modo geral, aprovado a 1.ª versão do IASELP, a professora

chamou-nos a atenção apenas para os descritores desse instrumento, pois, de acordo com essa docente, estariam “meio confusos”. Outra observação realizada por P4 diz da pertinência de alguns critérios do aspecto específico. Em seu diário reflexivo, a docente sugere que “as questões 3, 4 e 5 sejam refeitas, mais delimitadas quanto ao objetivo da pergunta”.

No segundo encontro com o grupo focal, conversamos com as docentes a respeito das sugestões de alteração na 1.<sup>a</sup> versão do IASELP. Levando em consideração o que cada professora escreveu em seus diários reflexivos, iniciamos nossa conversa pedindo para que as quatro docentes explicassem melhor o que a versão final do IASELP deveria contemplar para que, enfim, fosse considerada adequada.

A primeira a responder foi P4. Segundo essa professora, “o instrumento não precisa de muitas alterações. Do primeiro para o segundo, já dá para ver uma boa diferença. O atual é menor e tem um *layout* que facilita o uso pelo professor”, porém, “no aspecto específico à leitura, há critérios que englobam mais de uma pergunta, que quer descobrir mais de uma informação, o que deixa confuso. Nesse caso, dá para resolver aumentando o número de questões”. P2 completa dizendo que “a pontuação também pode ficar prejudicada com esses descritores. Às vezes, deixar mais simples, usando só sim, não e às vezes, pode facilitar”. Ainda de acordo com essa docente, “Se continuar com muitos descritores, seria bom tirar esse ‘não se aplica’ porque pode confundir com ‘não’”. Já P1 achou que “em algumas partes, como no aspecto específico, a linguagem ainda está de difícil entendimento”.

No mesmo instante, P4 rebateu: “Discordo! Eu já acho que não tem como a linguagem ser outra, os aspectos específicos devem ter termos mais específicos. Acho que o problema era quando a linguagem era difícil no instrumento como um todo”. P3 concordou com o argumento de P4 e acrescentou: “pode não ser mesmo a linguagem o problema, mas as questões poderiam ser mais claras, poderia ter uma coluna para exemplos talvez”.

Quando questionamos especificamente à P1 o que ela alteraria na primeira versão do novo instrumento, ela respondeu que “diferente[mente] das colegas, (...) [ela julga] que não existem muitas coisas para mudar. Na verdade, do jeito como está, [para ela,] está bom! Mas, ouvindo o que as colegas dizem, se fizer esses ajustes, vai ficar melhor!”.

Depois de conversarmos, chegamos a um entendimento a respeito da versão final do novo instrumento de avaliação, que pode ser visto no quadro a seguir.

**Quadro 15 – Instrumento de Avaliação de Softwares Educativos de Leitura em Língua Portuguesa (versão final).**

(continua)

<b>INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE <i>SOFTWARES</i> EDUCATIVOS DE LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA</b>		
<b>Nome do <i>software</i> educativo:</b>		
<b>Onde encontrar:</b>		
<i>Olá, professor(a)! Este instrumento foi desenvolvido para auxiliá-lo(a) no processo de avaliação de softwares educativos voltados para o ensino e a aprendizagem de leitura em Língua Portuguesa. Antes de usá-lo, recomendamos que você teste o software de leitura escolhido, para que sua avaliação seja mais confiável. Depois de testar o software, marque os descritores que correspondem à sua avaliação para cada critério. Por fim, some a pontuação para saber o conceito do software educativo.</i>		
<b>Aspectos Didático-Pedagógicos (P1)</b>		
<i>Critérios de avaliação</i>	<i>Descritores</i>	
1. As imagens, o texto, os sons e as animações presentes no <i>software</i> educativo permitem ao aluno uma aprendizagem sem sobrecarga ou deficiência de informações?	<input type="radio"/> Não	<input type="radio"/> Parcialmente <input type="radio"/> Sim
2. O conteúdo do <i>software</i> educativo, bem como a linguagem empregada na(s) atividade(s), estão adequados ao público-alvo?	<input type="radio"/> Não	<input type="radio"/> Parcialmente <input type="radio"/> Sim
3. O <i>software</i> educativo apresenta desafios que estimulem o aluno a superá-los sem que perca o interesse pela atividade e pelo conteúdo explorado?	<input type="radio"/> Não	<input type="radio"/> Parcialmente <input type="radio"/> Sim
4. O <i>software</i> educativo apresenta um material de apoio ao professor que trate dos objetivos pedagógicos da(s) atividade(s), da definição do público-alvo e das sugestões de uso em diferentes situações de aprendizagem?	<input type="radio"/> Não	<input type="radio"/> Parcialmente <input type="radio"/> Sim
5. As ajudas, os assistentes (animados e estáticos) e as demonstrações explicativas que acompanham as tarefas facilitam a realização de uma ação por parte do aluno?	<input type="radio"/> Não	<input type="radio"/> Parcialmente <input type="radio"/> Sim
6. O <i>feedback</i> dado pelo <i>software</i> educativo durante e/ou no final da(s) atividade(s) permite que o aluno avalie seu desempenho?	<input type="radio"/> Não	<input type="radio"/> Parcialmente <input type="radio"/> Sim
<b>Aspectos Técnicos (P1)</b>		
<i>Critérios de avaliação</i>	<i>Descritores</i>	
1. O <i>software</i> educativo apresenta textos bem distribuídos, imagens e animações pertinentes ao contexto da(s) atividade(s) e efeitos sonoros oportunos?	<input type="radio"/> Não	<input type="radio"/> Parcialmente <input type="radio"/> Sim
2. O <i>software</i> educativo possibilita a escuta e a leitura dos textos ao mesmo tempo, bem como permite que o aluno aumente e diminua o tamanho da fonte?	<input type="radio"/> Não	<input type="radio"/> Parcialmente <input type="radio"/> Sim
3. Os ícones e os botões presentes no <i>software</i> educativo são eficazes, de fácil compreensão, assim como são representativos e significativos da tarefa a ser realizada?	<input type="radio"/> Não	<input type="radio"/> Parcialmente <input type="radio"/> Sim
4. O aluno pode passar o tempo que desejar nas diferentes partes do programa?	<input type="radio"/> Não	<input type="radio"/> Parcialmente <input type="radio"/> Sim

**Quadro 15 – Instrumento de Avaliação de Softwares Educativos de Leitura em Língua Portuguesa (versão final).**

(conclusão)

<i>Aspectos Técnicos (P1)</i>			
<i>Critérios de avaliação</i>		<i>Descritores</i>	
5. O aluno pode acessar com facilidade todas as partes do <i>software</i> educativo, podendo pausar, avançar ou voltar caso ache necessário?		<input type="radio"/> Não	<input type="radio"/> Parcialmente <input type="radio"/> Sim
6. O <i>software</i> educativo pode ser articulado com outros recursos tecnológicos disponíveis (áudio, vídeo, hipertexto etc.), de modo que amplie seu potencial de utilização?		<input type="radio"/> Não	<input type="radio"/> Parcialmente <input type="radio"/> Sim
<i>Aspectos Específicos (P2)</i>			
<i>Critérios de avaliação</i>		<i>Descritores</i>	
1. O objetivo da atividade de leitura presente no <i>software</i> educativo está claro para o aluno?		<input type="radio"/> Não	<input type="radio"/> Parcialmente <input type="radio"/> Sim
2. A(s) atividade(s) de leitura do <i>software</i> educativo permitem a localização e a identificação de informações explícitas, como ideias principais, sequência de ações, relações de causa e efeito e traços de personagens, entre outros aspectos do nível de compreensão literal dos textos?		<input type="radio"/> Não	<input type="radio"/> Parcialmente <input type="radio"/> Sim
3. A(s) atividade(s) de leitura do <i>software</i> educativo permitem a compreensão de informações implícitas nos textos?		<input type="radio"/> Não	<input type="radio"/> Parcialmente <input type="radio"/> Sim
4. O(s) texto(s) da(s) atividade(s) do <i>software</i> educativo trazem informações sobre o contexto de produção, tais como autoria, lugar de circulação, data de publicação?		<input type="radio"/> Não	<input type="radio"/> Parcialmente <input type="radio"/> Sim
5. A(s) atividade(s) de leitura do <i>software</i> educativo permitem que o aluno use sua intuição e experiência pessoal como base para fazer conjunturas e elaborar hipóteses sobre os textos?		<input type="radio"/> Não	<input type="radio"/> Parcialmente <input type="radio"/> Sim
6. A(s) atividade(s) de leitura do <i>software</i> educativo permitem a construção de pontos de vista distintos sobre os temas abordados nos textos?		<input type="radio"/> Não	<input type="radio"/> Parcialmente <input type="radio"/> Sim
LEGENDA			
Não = 0 ponto; Às vezes = 3 pontos; Sim = 6 pontos.			
P1 = Peso 1x (multiplica por 1) P2 = Peso 2x (multiplica por 2)			
TABELA DE PONTOS (ASPECTO – CONCEITO)			
Didático-pedagógicos	Técnicos	Específicos	Classificação
0 a 12 pontos	0 a 12 pontos	0 a 24 pontos	RUIM
13 a 21 pontos	13 a 21 pontos	26 a 42 pontos	REGULAR
22 a 29 pontos	22 a 29 pontos	44 a 58 pontos	BOM
30 a 36 pontos	30 a 36 pontos	60 a 72 pontos	ÓTIMO
TABELA DE PONTOS (GERAL)			
0 a 48 pontos		RUIM	
52 a 84 pontos		REGULAR	
88 a 116 pontos		BOM	
120 a 144 pontos		ÓTIMO	

Fonte: Elaborada pela autora.



Como pudemos ver no quadro 15, na versão final do Instrumento de Avaliação de *Softwares* Educativos de Leitura em Língua Portuguesa, realizamos alguns ajustes conforme sugeriram as discentes participantes desta pesquisa. Desse modo, na versão refinada e validada do IASELP:

- a) apresentamos novos descritores, quais sejam “sim”, “parcialmente” e “não”;
- b) atualizamos a faixa de pontuação;
- c) retiramos o descritor “não se aplica”;
- d) consertamos alguns critérios de avaliação referentes ao aspecto específico.

Além dessas alterações, propusemos uma tabela de pontos/conceito geral, pois não faria sentido atribuir pesos diferentes aos aspectos que constituem o IASELP (peso simples para os aspectos didático-pedagógico e técnico e peso duplo para o aspecto específico) se eles não fossem avaliados em conjunto. No entanto, julgamos pertinente ressaltar que, apesar de propormos uma tabela geral de pontos, cuja faixa de pontuação corresponderia ao conceito geral do SE, o professor tem autonomia para decidir se o *software* educativo avaliado deve ou não ser aplicado em sala de aula.

A respeito da exclusão do descritor “não se aplica”, embora o consideremos relevante, pois reconhecemos que nem todos os *softwares* educativos devem contemplar todos os pontos previstos nas perguntas norteadoras referentes aos critérios de avaliação, acatamos a sugestão das docentes, não somente para evitar problemas com relação ao uso desse descritor, mas também – principalmente – porque percebemos que o cálculo para atribuição de pontos, se levarmos em conta o descritor “não se aplica”, deveria ser um pouco mais complexo em relação ao que propusemos. Como os critérios que dizem dos aspectos didático-pedagógico e técnico são mais gerais, optamos por substituir apenas os critérios relacionados ao aspecto específico que estivessem mais restritos, com o intuito de torná-los aplicáveis à maioria dos *softwares* educativos de leitura em Língua Portuguesa.

Já a respeito da sugestão de aumentar o número de perguntas, decidimos não acatar, pois a maioria das professoras considerou adequada a quantidade de critérios de avaliação (propostas sob a forma de questões norteadoras) do IASELP. Além disso, foram as próprias docentes que recomendaram que a nova versão do instrumento de avaliação fosse mais enxuta.

Por fim, no que tange à proposição de uma “coluna para exemplos”, optamos por não acatar também, tendo em vista que o espaço, no IASELP, é limitado. Entretanto, as perguntas norteadoras foram adaptadas para contemplar alguns exemplos.

Passemos, agora, às considerações finais deste trabalho.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para nós, este é o fim da história, e podemos dizer, com absoluta certeza, que todos viveram felizes para sempre. Para ele, porém, este foi apenas o começo da verdadeira história. Toda a vida deles neste mundo e todas as suas aventuras em Nárnia haveriam sido apenas a capa e a primeira página do livro. Agora, finalmente, estava começando o Capítulo Um da Grande História que ninguém na Terra jamais leu: a história que continua eternamente e na qual cada capítulo é muito melhor do que o anterior.

(C.S. Lewis, em *As Crônicas de Nárnia*)

Nesta pesquisa de tese, que atualiza e acrescenta nosso trabalho anterior realizado no âmbito do Mestrado, no qual apresentamos o Protocolo de Avaliação de *Softwares* Pedagógicos como uma ferramenta de apoio aos professores de Língua Portuguesa da Educação Básica no processo de análise de *softwares* educativos quanto à sua qualidade didático-pedagógica e técnica, visamos refinar e validar esse instrumento de avaliação. Para isso, submetemos o PASP à análise, primeiramente, em um estudo piloto, do qual participaram duas docentes vinculadas a uma instituição de ensino pública diferente daquela em que as quatro participantes desta investigação trabalham.

No estudo piloto, em que testamos o questionário, a entrevista e a versão original do PASP, foram sugeridas pelas docentes mudanças no Protocolo no que respeita à linguagem nele empregada e à abrangência de apenas um domínio da língua, de modo que a versão atualizada do instrumento fosse considerada menos geral se comparada à sua versão anterior. Levando, então, em consideração nossa experiência com *softwares* educativos de leitura em Língua Portuguesa, decidimos que a versão atualizada do instrumento de avaliação proposto neste trabalho deveria contemplar, além dos aspectos que já existiam no Protocolo, um aspecto específico à habilidade de leitura.

Tendo em vista a proposta de afinamento do novo instrumento de avaliação, embasamos a fundamentação teórica desta pesquisa nos conceitos da teoria dialógica do discurso (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009), de leitura (KOCH, 2006; KOCH; ELIAS, 2007; SOLÉ, 1998), de compreensão leitora (DUKE; PEARSON, 2002; ROJO, 2004) e de multiletramentos (BRASIL, 2017; COPE; KALANTZIS, 2000, 2013; ROJO,

2009; ROJO; BARBOSA, 2015; ROJO; MOURA, 2012). Além disso, apresentamos e discutimos dois instrumentos de avaliação de *softwares* educativos (RODRIGUES, 2014; SILVA, 2012), cuja proposta se assemelha à nossa, já que ambos foram desenvolvidos para auxiliar docentes na avaliação de SE voltados para o ensino de Língua Portuguesa, com o fim de compreender as contribuições e as restrições desses modelos avaliativos, para que pudéssemos, com base na análise crítica desses modelos, refletir sobre o caminho a ser trilhado para aprimorar o nosso instrumento de avaliação.

Nesse mesmo sentido, pensamos em uma questão que pudesse ser investigada nesta pesquisa de tese: Quais são os potenciais e as limitações que os professores da Educação Básica que ensinam Língua Portuguesa em uma escola pública de Fortaleza encontram quando usam o PASP com o fim de selecionar softwares educativos para o ensino de leitura em L.P? Esse questionamento nos levou ao objetivo geral deste trabalho, que foi analisar o Protocolo de Avaliação de Softwares Pedagógicos na seleção de softwares educativos voltados para o ensino de leitura em Língua Portuguesa durante o seu uso por professores de instituições públicas de ensino que lecionem essa disciplina na Educação Básica.

A partir dessa pergunta central, que direcionou a pesquisa, lançamos três objetivos específicos, os quais, por sua vez, sustentaram-na: *a) identificar os critérios de que fazem uso os professores ao selecionarem softwares educativos como ferramentas complementares ao ensino de leitura em L.P; b) investigar, durante e após o processo de avaliação do PASP, o que leva os docentes participantes da pesquisa a sugerir alterações nesse instrumento; e c) propor, a partir das análises realizadas pelos docentes que participarão da pesquisa, a versão final do instrumento de avaliação, a qual deverá facilitar a seleção de softwares educativos para ensino de leitura em L.P.*

Para alcançarmos esses objetivos, entrevistamos e aplicamos um questionário com as quatro docentes participantes desta pesquisa de tese, para conhecê-las com relação ao seu perfil enquanto docentes, enquanto professoras de leitura em Língua Portuguesa e enquanto usuárias das tecnologias digitais da informação e comunicação. Em seguida, sugerimos que essas docentes analisassem *softwares* educativos sem o auxílio do PASP, para que pudéssemos entender os critérios de que as professoras partiriam para analisar SE voltados para o ensino de leitura em LP, quais elas considerariam mais importantes. Posteriormente, propusemos que essas docentes avaliassem os mesmos *softwares* educativos, mas, desta vez, com o auxílio do Protocolo, com o objetivo de compararmos as duas avaliações, para descobrirmos os critérios que, de acordo com as participantes da pesquisa, deveriam (ou não) permanecer nesse

instrumento. Após a realização das avaliações, discutimos com o grupo focal a respeito do que deveria ser privilegiado na proposição da primeira versão do instrumento de avaliação de *softwares* educativos para ensino de leitura em Língua Portuguesa, o IASELP, que, após sugerido, foi também analisado pelas participantes da pesquisa, antes da proposição da versão final desse instrumento.

Pela análise do corpus (constituído pelo questionário, pela entrevista individual, pelas notas de campo, pelas anotações das professoras nos blocos de notas, pelos diários reflexivos e pelos registros das discussões no grupo focal), compreendemos que o *perfil docente* tem grande influência na maneira como a avaliação usando instrumentos como o que sugerimos neste trabalho é realizada. Percebemos que os critérios elencados pelas professoras na fase em que se dispuseram a avaliar *softwares* educativos sem o auxílio do Protocolo de Avaliação de *Softwares* Pedagógicos eram heterogêneos.

Os resultados da análise nos permitiram inferir que professores com um perfil semelhante ao da P1 (que planeja suas aulas com base na sequência de conteúdos presentes no livro didático e na leitura de livros de literatura sobre os quais a docente faz perguntas nas provas bimestrais, cujo foco do ensino reside na nota dos discentes, e que apresenta *pouco domínio* das tecnologias digitais de informação e comunicação) teriam muitas dificuldades para avaliar *softwares* educativos sem o auxílio de um instrumento de avaliação desenvolvido para esse fim.

Ainda a partir dos resultados da análise, pudemos depreender que, por outro lado, perfis mais próximos ao de P2 (que considera relevante levar em consideração, no planejamento de suas aulas, não só o ensino pautado em estratégias lúdicas para facilitar a aprendizagem, mas também os contextos sociais, culturais e econômicos nos quais os alunos estão inseridos, pois esses contextos influenciariam na forma de esses alunos aprenderem, de se comunicarem e de participarem das atividades propostas, assumindo, portanto, o aluno “enquanto ser humano” como foco de suas aulas, e cujo domínio das TDIC pode ser considerado razoável), bem como os perfis de P3 e de P4 (cujo foco de suas aulas reside na *aprendizagem* e na *autonomia do aluno-leitor-cidadão* – o que revela um perfil docente *crítico* – e cujo domínio das tecnologias digitais – *razoável*, no caso de P3, e *bom*, no caso de P4) teriam menos dificuldades ao avaliar *softwares* educativos de leitura em LP sem auxílio de instrumentos de avaliação, ainda que a análise realizada não contemplasse pontos importantes que dizem de aspectos didático-pedagógico, técnico e específico desses *softwares*.

Quanto aos resultados da análise de SE de leitura em Língua Portuguesa com o

auxílio do Protocolo, embora as docentes (P2, P3 e P4) tivessem afirmado ser possível, com o PASP, realizar uma avaliação mais “direcionada”, o que as teria deixado mais seguras, essas professoras apontaram problemas importantes que dizem: *a) da inadequação da linguagem; b) da extensão do instrumento; c) da pertinência de alguns critérios; e d) da ausência de tabela de conceitos/pontuação.*

Por meio dos textos das professoras em seus diários reflexivos, concluímos que, na versão original do PASP, existem alguns critérios (principalmente os que se referem ao aspecto didático-pedagógico) que seriam mais coerentes à análise de um material didático mais estruturado, como o livro didático, uma sequência didática, por exemplo, não de um *software* educativo, bem como há critérios que talvez fossem mais pertinentes a quem produz SE ou para curadores de repositórios, como “granularidade/ reusabilidade, por exemplo”.

Os resultados em relação às deficiências do PASP, de certo modo, confirmaram o que suspeitávamos antes de realizarmos esta pesquisa, quando avaliávamos os instrumentos de avaliação de Silva (2012) e de Rodrigues (2014). Visando, então, aprimorar nosso instrumento, seguimos as sugestões das docentes e propusemos a primeira versão do IASELP, na qual: a) inserimos um cabeçalho, para orientar o docente a usar esse instrumento de avaliação; b) inserimos o aspecto específico, referente ao ensino e a aprendizagem de leitura; c) acrescentamos descritores, como “não se aplica”, “nunca”, “raramente”, “neutro”, “geralmente”, “sempre”, além de uma legenda em que relacionamos esses descritores à respectiva pontuação, e de uma tabela de pontos na qual relacionamos, para cada aspecto do instrumento de avaliação, uma faixa de pontuação com os conceitos equivalentes: “ruim”, “regular”, “bom” e “ótimo”; d) atribuímos pesos iguais (peso 1) para os aspectos didático-pedagógicos e técnicos e peso diferenciado (peso 2) para o aspecto específico; e) enxugamos o instrumento de avaliação, que passa a ter 18 critérios totais (seis critérios por aspecto); f) revimos a linguagem usada nas perguntas norteadoras; e g) mantivemos, do Protocolo de Avaliação de *Softwares* Pedagógicos voltados para o ensino de Língua Portuguesa, apenas os critérios considerados relevantes por todas as docentes, bem como inserimos aqueles que julgamos pertinentes após discussão com o grupo focal e análise dos diários reflexivos das professoras.

Quanto à avaliação de *softwares* educativos com o uso da primeira versão do IASELP, os resultados apontaram que, apesar de as professoras terem aprovado, de modo geral, os ajustes realizados, visto que o novo instrumento “é menor e tem um *layout* que facilita o uso pelo professor”, algumas modificações ainda precisariam ser realizadas, as quais foram

indicadas pelas docentes no segundo encontro com o grupo focal. Para essas professoras, na versão refinada e validada do IASELP, deveríamos a) apresentar novos descritores: “sim”, “parcialmente” e “não”, tendo em vista que os descritores sugeridos na versão anterior estariam inadequados em relação à forma como foram propostas as questões norteadoras referentes aos 18 critérios de avaliação; b) atualizar a faixa de pontuação, pois atribuímos pontos diferentes aos descritores “sim”, “parcialmente” e “não”; c) retirar o descritor “não se aplica”, não somente porque uma das professoras (P2) sugeriu que outros docentes poderiam não saber diferenciá-lo do descritor “não”, mesmo que houvesse uma observação a respeito disso no cabeçalho, mas principalmente porque percebemos um problema na atribuição de pontos levando em consideração a presença desse descritor; e d) consertar alguns critérios de avaliação referentes ao aspecto específico, que, por englobarem mais de uma pergunta, poderia confundir o docente no momento da avaliação do *software* educativo.

Realizados todos os ajustes sugeridos pelas docentes, consideramos que o Instrumento de Avaliação de *Softwares* Educativos de Leitura em Língua Portuguesa, validado pelas quatro professoras participantes da pesquisa, as quais representam os docentes da Educação Básica brasileira, para quem esse instrumento foi desenvolvido, facilitará a análise da qualidade de *softwares* educativos voltados para ensino e a aprendizagem de leitura em L.P.

No entanto, julgamos importante ressaltar que, a nosso ver, não existirá um *software* educativo que contemple *todos* os pontos que consideramos relevantes, isto é, que seja excelente em todos os aspectos (didático-pedagógico, técnico e específico). Assim, apesar de instrumentos de avaliação como o que refinamos nesta pesquisa serem importantes, porque norteiam a análise de SE voltados ao ensino de leitura em Língua Portuguesa, os quais devem ser avaliados pelos docentes antes de levados à sala de aula, acreditamos que cabe aos professores decidir se e em que situação devem usar esses *softwares*. Desse modo, um SE considerado mediano, quanto ao aspecto didático-pedagógico ou específico, por exemplo, quando usado com outro objeto de aprendizagem ou ainda quando usado enquanto o professor faz intervenções por meio de explicações a respeito do conteúdo explorado no SE, pode tornar a aula mais rica e, conseqüentemente, facilitar o aprendizado.

No que se refere às contribuições da tese, que abrange o campo de estudos da tecnologia educacional, dos (multi)letramentos e do ensino e da aprendizagem em língua materna, que compõem a área de estudos da Linguística Aplicada, acreditamos que o instrumento de avaliação que propusemos neste trabalho possibilita que os professores de Língua Portuguesa, no momento de escolherem os *softwares* educativos com os quais

pretendem trabalhar em suas aulas, tenham mais consciência das potencialidades e das carências desses SE, para que sejam plenamente capazes de fazer as mediações necessárias para promover aprendizagens. Para isso, acreditamos que são necessárias as formações continuadas que abordem os usos das tecnologias digitais de informação e comunicação em ambiente escolar, bem como as possibilidades de ensino por meio dessas tecnologias.

No que concerne às sugestões de trabalhos futuros, trazemos três possibilidades:

- a) Proposição de Instrumentos de Avaliação com aspectos específicos referentes a outras habilidades linguísticas: a partir da análise das duas professoras que participaram do estudo piloto, as quais testaram o software educativo Chuva de Pronomes, pensamos que provavelmente um SE que trate do emprego de pronomes não deva se prestar ao mesmo julgamento que um SE de ortografia, por exemplo, assim como esses dois softwares educativos não deveriam se prestar ao mesmo julgamento atribuído a um SE que focalizasse a compreensão textual. Isso implicaria que cada dimensão do ensino-aprendizagem deveria ter critérios específicos. Além disso, talvez seja interessante investigar se softwares educativos que investem na construção do conhecimento devem ser avaliados de modo diferente em relação aos SE que investem na verificação de aprendizagem, o que demandaria instrumentos de avaliação distintos;
- b) Desenvolvimento de SE com base nos critérios do Instrumento de Avaliação de Softwares Educativos de Leitura em Língua Portuguesa: pensamos também que valeria a pena realizar uma pesquisa que seguisse pelo caminho contrário ao que nos lançamos nesta tese, com o objetivo de investigar se a criação de softwares educativos de leitura em Língua Portuguesa, a partir dos critérios sugeridos por meio das questões norteadoras do IASELP, tornaria esses SE mais eficazes;
- c) *Elaboração da versão digital do IASELP*: conforme mencionamos no final da seção de análise desta tese, consideramos relevante o descritor “não se aplica”, tendo em vista que, mesmo que tenhamos selecionado os critérios que julgamos mais pertinentes, reconhecemos que os *softwares* educativos disponíveis atualmente não contemplarão todos os pontos previstos nas perguntas norteadoras de cada aspecto do IASELP. No entanto, como percebemos que a presença desse descritor demandaria uma expressão matemática mais complexa para atribuição mais coerente dos pontos referentes a cada aspecto, talvez fosse interessante propor uma versão digital do IASELP, considerando esse descritor,

pois, assim, o docente não precisaria realizar contas, já que o próprio programa o faria, para, em seguida, apresentar, de acordo com os itens marcados pelo professor, o conceito do *software* educativo no que respeita não só a cada aspecto separadamente, mas também ao seu conceito geral.

Após sugeridas algumas possibilidades de trabalhos futuros, finalizamos esta tese assumindo que ter voltado à escola como pesquisadora, depois de tanto tempo (desde a graduação), bem como ter tido a oportunidade de provocar inquietações nas professoras participantes desta pesquisa, por meio das reflexões sobre perspectivas de tornar mais produtivo o ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente, o de leitura, na escola, levando em consideração “não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica” (ROJO, 2009, p. 12) foi muito gratificante! Perceber que, a partir de pesquisas, como esta que desenvolvemos, podemos transformar realidades dentro e fora dos muros da escola, enche-nos de orgulho. “E isso não é coisa de outro mundo, é [ou deveria ser, para o professor, de certa forma,] o que dá sentido à vida!”, como disse, certa vez, Cora Coralina.



## REFERÊNCIAS

- ALLARD-POESI, Florence; PERRET, Véronique. Fondements épistémologiques de la recherche. *In*: THIÉTART, Raymond-Alain. **Méthodes de recherche en management**. 4. ed. Paris: Dunod, 2014. p. 14-46.
- AMARAL, Luiz Henrique; AMARAL, Carmem Lúcia Costa. Tecnologias de Comunicação Aplicadas à Educação. *In*: MARQUESI, Sueli Crsitina; ELIAS, Vanda Maria da Silva; CABRAL, Ana Lucia Tinoco. (org.). **Interações virtuais: perspectivas para o ensino de língua portuguesa a distância**. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 11-20.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- AONO, Jhecy Caroline; LEAL, Luciana. Ferreira. Modalidades didáticas: a leitura em voz alta de textos literários em foco. **Anais do XI Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas**. São Paulo: BSSP, 2016. p. 1453-1461.
- ARAÚJO, Núkacia Meiry Silva; FREITAS, Fernanda Rodrigues Ribeiro. Protocolo de avaliação de softwares pedagógicos: analisando um jogo educacional digital para o ensino de língua portuguesa. **Alfa: Revista de Linguística**. São Paulo, v. 61, n. 2, p. 467-494, set. 2017.
- ATAYDE, Ana Paula Ribeiro. **Metodologia de avaliação de qualidade de software educacional infantil**. 2003. 155 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Computação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. O discurso no romance. *In*: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec/EdUNESP, 1988. p. 71-210.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOCHÍNOV, Valentín Nikoláievitch. **Marxismo e filosofia de linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2009.
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. Análise do discurso: leitura e produção textual. *In*: SANTANA NETO, João Antônio de. **Discursos e análises**. Salvador: Universidade Católica de Salvador, 2001. p. 11 -22.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 107 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: educação infantil e ensino fundamental. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2017. 600 p.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Introduction: multiliteracies: the beginnings of an idea. *In*: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000. p. 3-8.

COSTA, Fernando Albuquerque. **Avaliação de software educativo**: ensinam-me a pescar!. Lisboa, 2005. p. 45-51. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/241452989\\_Avaliacao\\_de\\_Software\\_Educativo\\_Ensinam-me\\_a\\_pescar](https://www.researchgate.net/publication/241452989_Avaliacao_de_Software_Educativo_Ensinam-me_a_pescar). Acesso em: 30 jun. 2017.

COSTA VAL, Maria da Graça. Texto, textualidade e textualização. *In*: CECCANTINI, João Luís; PEREIRA, Rony Farto; ZANCHETTA JUNIOR., Juvenal. **Pedagogia cidadã**: cadernos de formação: língua portuguesa. São Paulo: UNESP, 2004. p. 113-128.

COUTINHO, Clara Pereira *et al.* Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. **Revista Psicologia, Educação e Cultura**.v. 13, n. 2, p. 355- 379, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/10148>. Acesso em: 12 ago. 2017.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. *In*: KARWOSKI, Acir Mario; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011. p. 137-52.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: SHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DUKE, Nell.; PEARSON, Paul David. Effective practices for developing reading comprehension. *In*: FARSTRUP, Alan; SAMUELS, Jay (orgs.). **What research has to say about reading instruction**. 3. ed. Newark: Internacional Reading Association, 2002. p. 205-242.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Identidade e alteridade em Bakhtin. *In*: PAULA, Luciane de; STAFFUZA, Grenissa. (Org.). **Círculo de Bakhtin: pensamento interacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. v. 3, p. 183-199.

GAMEZ, Luciano. **TICESE - Técnica de inspeção de conformidade ergonômica de software educacional**. 1998. 219 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Humana) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia Humana, Universidade do Minho, Portugal, Braga, 1998. Disponível em: <http://www.labiutil.inf.ufsc.br/estilo/Ticese.htm>. Acesso em: 2 set. 2017

GIASSON, Jocelyne. **La compréhension em lecture: pratiques pédagogiques**. Bruxelles: Groupe de Boeck S.A, 2011.

GLADCHEFF, Ana Paula; ZUFFI, Edna Maura; SILVA, Dilma Menezes da. Um instrumento para avaliação da qualidade de softwares educacionais de matemática para o ensino fundamental. *In: Workshop de Informática na Escola*, 7., 2001, Fortaleza. **Anais do VII workshop de informática na escola**. Fortaleza: SBC, 2001. Disponível em: [http:// https://br-ie.org/pub/index.php/wie](http://https://br-ie.org/pub/index.php/wie). Acesso em: 15 jun. 2018.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *In: Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertextos multimodais: o percurso de apropriação de uma modalidade com fins pedagógicos**. 2007. 202 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270552>. Acesso em: 10 ago. 2019.

GUIMARÃES, Ângelo de Moura; DIAS, Renildes. Ambiente de aprendizagem: reengenharia da sala de aula. *In: COSCARELLI, Carla Viana. (org). Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, DF, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai./ago. 2006.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: desvendando os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007. 216 p.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 7, 1998. p. 19-41.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MCINTOSH, Angus; STREVENS, Peter. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Tradução Myriam Freire Moran. Petrópolis: Vozes, 1974.

LATORRE, Antonio. **La Investigación-Acción: conocer y cambiar la práctica educativa**. Barcelo: Graó, Espanha, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: DIONISIO, Ângela Paiva et al (orgs). Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUZZO, Patricia. O papel da leitura crítica no ensino de inglês como língua estrangeira. **Linguagens & Cidadania**, v. 6, n. 2, 2004.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MENDES, Rozi Mara; SOUSA, Vanessa Inácio; CAREGNATO, Sonia Elisa. A propriedade intelectual na elaboração de objetos de aprendizagem. *In: ENCONTRO NACIONAL DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO*, 5., 2004, Salvador. **Anais do V Encontro Nacional de Ciência da Informação**, Salvador: CIFORM, 2004. Disponível em: [http://dici.ibict.br/archive/00000578/01/propriedade\\_intelectual.pdf](http://dici.ibict.br/archive/00000578/01/propriedade_intelectual.pdf). Acesso em: 12 de jun. 2019.

MICHAEL, David; CHEN, Sandra. **Serious games: games that educate, train, and inform**. Canada: Thomson Course Technology PTR, 2006.

MORAIS, Felipe Castanheira; SILVA, Cristiano Maciel. **Desenvolvimento de jogos eletrônicos**. 2009. 11 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Ciências da Computação) – Setor de Ciências da Computação, Universidade de Belo Horizonte, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://revistas.unibh.br/index.php/dcet/article/view/242/134>. Acesso em: 14 jul. 2017.

OLIVEIRA, Celina Couto de; COSTA, José Wilson da; MOREIRA, Márcia. **Ambientes informatizados de aprendizagem: produção e avaliação de software educativo**. Campinas: Papirus, 2001.

PEARSON, David; JOHNSON, Dale. **Teaching reading comprehension**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1978.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.

PRIETO, Lilian Medianeira *et al.* Uso das Tecnologias Digitais em Atividades Didáticas nas Séries Iniciais. **Revista novas tecnologias na educação**. Porto Alegre, v. 3, n. 1, mar 2005. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13934/7837>. Acesso em: 4 ago. 2017.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, Fernanda Rodrigues. **Jogos educacionais digitais para ensino de língua portuguesa: uma proposta de avaliação didático-pedagógica e ergonômica**. 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

RODRIGUES, Geovana Cristina Falcão Soares. **Instrumento para avaliação de jogos eletrônicos educativos do ensino fundamental I**. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) – Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa, 2014.

ROJO, Rosane Helena Rodrigues. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

ROJO, Rosane. Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Gêneros do discurso, multiletramentos e hipermodernidade. *In*: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Elci.; MORAIS, Carlos; PAIVA, João. Formação de professores para a integração das TIC no ensino da matemática: um estudo na região autónoma da madeira. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, 6., 2004, Cáceres. **Anais do 6º Simpósio Internacional de Informática Educativa**, Cáceres: 2004. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/153403152>. Acesso em: 30 de mai. de 2017.

SAVI, Rafaela *et al.* Proposta de um modelo de avaliação de Jogos Educacionais. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias**. v.8, n.3, p. 1-10, dez. 2010.

SERRANO, Gloria Pérez. **Investigación cualitativa: métodos y técnicas**. Buenos Aires: Editorial Docencia, 1994.

SILVA, Ana Cristina Barbosa da. **Softwares educativos: critérios de avaliação a partir discursos da interface, da esfera comunicativa e do objeto de ensino**. 2012. 345 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12987>. Acesso em: 8 mar. 2018.

SILVA, Cassandra Ribeiro de Oliveira. **MAEP: um método ergopedagógico interativo de avaliação para produtos educacionais informatizados**. 2002. 224 f. Tese (Doutorado em Engenharia de produção) – Centro Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/84254>. Acesso em: 25 abr. 2017

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e Leitura: ensaios**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2002.

SOUSA, Maria Fernanda Ribeiro Botelho de. **Educação para a televisão e aprendizagem do português: um estudo prospectivo**. 2002. 239 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade Aberta, Lisboa, 2002. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/2519>. Acesso em: 12 ago. 2017.

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos**. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre, Artmed, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2006.

VELOSO-SILVA, Rosângela Ramos *et al.* A educação física como proposta interdisciplinar: o jogo em uma intervenção matemática. *In:* CONGRESSO NORTE MINEIRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2011, Montes Claros. **Anais do Congresso Norte Mineiro de Pesquisa em Educação**. v. 1. p. 1-13. Montes Claros: Unimontes, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/motriz/v16/vn3/a30v16n3.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2018.

WILEY, David. Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. *In:* WILEY, David (Ed.). **The Instructional Use of Learning Objects: Online Version**. Utah. 2000. Disponível em: <http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>. Acesso em: 19 jul. 2017.

ZARDINI, Adriana Sales. Software educativo para ensino de inglês: análise e considerações sobre seu uso. *In:* ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 2009, Belo Horizonte. **Anais do III Encontro Nacional Sobre Hipertexto**. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://nehte.com.br/hipertexto2009/anais/p-w/software-educativo.pdf>. Acesso em: 1 mai. 2019.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

*Olá, professor(a)!*

*Meu nome é Fernanda Ribeiro, sou doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará e, atualmente, estou investigando a relação que docentes da rede pública que ministrem aulas para alunos(as) do Ensino Fundamental assumem com as tecnologias digitais de informação e comunicação (as TDIC).*

*Assim, convido-lhe a responder este questionário, cujo preenchimento terá uma duração de aproximadamente 20 minutos. Ressalto que as questões apresentadas não têm respostas certas nem erradas, pois, por meio delas, a pesquisadora pretende apenas conhecer suas opiniões pessoais.*

*Para facilitar a organização deste instrumento, dividimos o questionário em duas partes:*

*Na **Parte I**, você responderá algumas perguntas sobre si próprio(a):*

*Na **Parte II**, você responderá algumas questões sobre sua experiência com tecnologias educativas.*

*Ressalto ainda que suas respostas são confidenciais e serão usadas exclusivamente para fins desta investigação. Portanto, é de extrema importância que você seja sincero(a) ao responder todas as perguntas.*

*Desde já, agradeço a sua colaboração.*

*Em caso de dúvidas, não hesite em me contatar (e-mail: [fernanda.posla@gmail.com](mailto:fernanda.posla@gmail.com)/ celular: 85-988064502).*

**PARTE 1 – INFORMAÇÕES PESSOAIS****Questão 1**

Qual é a sua idade?

- Menos de 25 anos
- Entre 26 e 35 anos
- Entre 36 e 45 anos
- Entre 46 e 55 anos
- Mais de 55 anos

**Questão 2**

Qual é a sua formação acadêmica?

- Graduação
- Graduação + Pós-graduação (especialização)
- Graduação + Pós graduação (mestrado)
- Graduação + Pós graduação (especialização e mestrado)
- Graduação + Pós graduação (mestrado e doutorado)
- Graduação + Pós graduação (especialização, mestrado e doutorado)
- Graduação + Pós graduação (mestrado, doutorado e pós-doutorado)
- Graduação + Pós graduação (especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado)

**Questão 3**

Quando e onde você concluiu (ou está concluindo) a graduação e a pós-graduação, se houver?

(ANO) – INSTITUIÇÃO

(    ) - \_\_\_\_\_

(    ) - \_\_\_\_\_

(    ) - \_\_\_\_\_

(    ) - \_\_\_\_\_

(    ) - \_\_\_\_\_

**Questão 4**

Há quanto tempo você desempenha a docência?

- Menos de 5 anos
- Entre 6 e 15 anos
- Entre 16 e 25 anos
- Entre 26 e 35 anos
- Mais de 35 anos.



Questão 5

Com que anos do Ensino Fundamental você trabalha?

- Anos iniciais
- Anos finais

Especifique os anos: \_\_\_\_\_

**PARTE 2 – RELAÇÃO COM AS TDIC**Questão 6

Quanto tempo você passa diariamente:

- No computador
  - Menos de 1 hora
  - Entre 2 e 4 horas
  - Mais de 4h
- No celular
  - Menos de 1 hora
  - Entre 2 e 4 horas
  - Mais de 4h

Questão 7

Que grau de importância você acha que as TDIC têm no processo de ensino e de aprendizagem?

<b>Relevância/ Programa</b>	<b>Não é importante</b>	<b>É pouco importante</b>	<b>É importante</b>	<b>É muito importante</b>
1) Cooperação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Colaboração	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Reutilização de recursos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Possibilidade de acesso em vários locais geográficos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) Possibilidade de acesso com múltiplos equipamentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Questão 8

Marque a opção que melhor define a sua experiência com as TDIC.

<b>Grau de concordância/ Afirmações</b>	<b>Discordo Plenamente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo Plenamente</b>
1) É difícil aprender a usá-las	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Tenho conhecimen- tos necessários para usar as TDIC no meu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

trabalho					
3) As TDIC podem tornar o meu trabalho mais interessante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Evito usar as TDIC quando sei que posso cometer erros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) As pessoas que considero como referência usam TDIC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Questão 9

Assinale o grau de confiança que você acredita ter sobre as seguintes ferramentas proporcionadas pelas TDIC:

Frequência/ Ferramentas	USO			NÃO USO, MAS CONHEÇO	DESCONHEÇO
	Sempre	Às vezes	Pouco		
1) E-mail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2) Objetos de aprendizagem (áudio, vídeo, animação, <i>software</i> educativo etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) Recursos educacionais abertos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Videoconferência	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5) Chat e conversação <i>online</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6) <i>Blogs</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7) <i>Youtube</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8) Redes sociais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9) Ambientes virtuais de aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10) Dropbox, Google Drive, OneDrive etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Questão 10

Na sua opinião, quais são as vantagens e as desvantagens de utilizar as TDIC no processo de ensino e aprendizagem na escola?

VANTAGENS

---

---

---

---

---

---

DESVANTAGENS

---

---

---

---

---

---

Questão 11

Você usa as TDIC nas atividades docentes, como forma de preparação e planejamento das aulas, recurso didático, pesquisa, troca de informações etc.? Se sim, explique como. Se não, informe o porquê.

---

---

---

---

Questão 12

Você já fez uso de TDIC nas disciplinas de Língua Portuguesa (recursos de áudio, vídeo, *softwares* educativos etc.)? Se sim, fale sobre sua experiência. Se não, relate o motivo de não ter usado.

---

---

---

---

Questão 13

Como você acha que podemos potencializar o uso das TDIC no ensino?

---

---

---

---

*Você chegou ao fim deste questionário!  
Obrigada por colaborar!*

## APÊNDICE B – ENTREVISTA

Identificação do sujeito (código alfanumérico): \_\_\_\_\_

Data da entrevista: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Tipo de entrevista: Semiestruturada (modalidade: presencial)

### FASE 1

**Objetivo:** *Conhecer o(a) professor(a) em relação aos seus comportamentos, atividades e experiências do presente.*

1. Como você se define enquanto professor(a) de Língua Portuguesa?
2. Que recursos tecnológicos você costuma usar na escola? Além dos recursos citados, você gostaria de trabalhar com outros? Se sim, quais? Se não, por quê?
3. Você se sente seguro em utilizar computadores para realizar atividades com seus alunos(as) na escola? A que você atribui essa (in)segurança?
4. Quais são suas principais dificuldades em relação ao uso das TDIC em sala de aula?
5. Como você acredita que essas dificuldades poderiam ser contornadas?

### FASE 2

**Objetivo:** *Identificar as opiniões do(a) professor(a) sobre o ensino por meio das TDIC.*

6. O que é ser um educador nos dias atuais?
7. Como você entende as TDIC?
8. Você acredita que as TDIC podem mudar o modelo de escola atual? Se não, explique o porquê. Se sim, qual seria o papel delas no processo de ensino e aprendizagem das atuais gerações?
9. Você acredita que já houve ou que ainda precisa haver uma mudança no papel do professor nesta “era digital”?
10. Qual é o impacto do uso dessas tecnologias no aprendizado dos alunos?

### FASE 3

**Objetivo:** *Averiguar os conhecimentos e as habilidades do(a) professor(a) entrevistado(a) em relação ao uso de recursos digitais no contexto do ensino de Língua Portuguesa.*

11. Como deve ser o(a) professor(a) de Língua Portuguesa nos dias de hoje?
12. Como esse professor deve ensinar leitura?
13. Se você usa (ou já usou) recursos digitais para complementar o ensino em sala, onde você costuma procurá-los?
14. Você já usou *softwares* educativos nas suas aulas? Se não, explique o porquê. Se sim, informe em que critérios você baseia sua escolha.
15. O que é preciso fazer para integrar efetivamente esses recursos digitais ao currículo escolar e ao projeto pedagógico?

## APÊNDICE C - PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DE SOFTWARES PEDAGÓGICOS VOLTADOS PARA ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA (VERSÃO ORIGINAL)

**Nome do jogo educacional digital:**

**Descrição:**

**Onde encontrar:**

### ASPECTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

#### a) Concepção de língua(gem)

- ✓ O jogo educacional digital voltado para o ensino de LP traz atividades cujo objetivo primeiro é ensinar as normas e a estrutura da língua ou é composto por atividades que promovem o desenvolvimento de habilidades linguísticas?
- ✓ O jogo educacional digital de Língua Portuguesa é formado por atividades cuja unidade básica de análise é a palavra, a frase ou o texto?
- ✓ Nos textos (orais e escritos) que compõem os jogos pedagógicos digitais para ensino de Língua Portuguesa são explorados os gêneros discursivos ou os tipos textuais?
- ✓ Nas atividades propostas a partir de textos escritos, valoriza-se a ideia de que se pode extrair do texto um sentido único ou múltiplos sentidos?
- ✓ Qual o papel do sujeito (usuário) nos jogos pedagógicos digitais voltados para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (O sujeito – o outro – é considerado? É um decodificador de mensagens? É um coprodutor de sentidos?)?

#### b) Tipos de ensino

- ✓ O *software* pedagógico de tipo jogo de Língua Portuguesa, nas atividades que envolvem textos, valoriza a visão maniqueísta do certo x errado ou parte do pressuposto de que há enunciações adequadas x inadequadas a depender do contexto, objetivos e circunstâncias?
- ✓ As atividades presentes nos jogos educacionais digitais trabalham a gramática como um manual portador de um conjunto de regras que devem ser seguidas ou como um compêndio no qual estão registradas regras que o falante domina e usa com seus interlocutores em contextos reais de comunicação?
- ✓ Nos jogos pedagógicos digitais para ensino de LP, as atividades estimulam a memorização de elementos linguísticos ou a reflexão acerca da função desses elementos no texto?

#### c) Granularidade/ Reusabilidade

- ✓ O jogo tem um conteúdo atômico se considerado o universo do conteúdo de ensino de Língua Portuguesa (ensino de leitura, escrita, oralidade e análise linguística)?
- ✓ O conteúdo pode ser combinado com outros conteúdos de LP em situações de ensino diferentes?
- ✓ O jogo pedagógico digital pode ser usado em diversas situações de ensino-aprendizagem?

#### d) Estruturação do conteúdo

- ✓ Como foi dividido o conteúdo trabalhado no jogo?
- ✓ É possível saber que o conteúdo atômico faz parte de um conteúdo maior e qual a relevância do conteúdo do jogo para o ensino de LP?
- ✓ As atividades foram criadas levando em consideração a faixa etária e o nível dos alunos-usuários a quem se destinam?
- ✓ Os pontos essenciais do conteúdo são apresentados em evidência?

**e) Sistemas de ajuda**

- ✓ As ajudas facilitam a realização da tarefa?
- ✓ Existem assistentes (animados ou estáticos) que colocam questões ao usuário visando acompanhá-lo e dirigi-lo na realização de uma ação?
- ✓ As demonstrações explicativas que acompanham as tarefas mostram ao usuário as diferentes etapas para completar uma tarefa com operações simples, bastando clicar para continuar?

**f) Objetivos de aprendizagem**

- ✓ Que habilidade(s) da língua (de compreensão: leitura/escuta, produção: fala/escrita) é/ são trabalhada(s) no jogo?
- ✓ Em relação a habilidade de leitura, o *software* propõe atividades que favoreçam a leitura autônoma de diferentes gêneros previstos para o nível de ensino a que se destina?
- ✓ Em relação à habilidade de escrita, o *software* proporciona atividades em que se permita a produção de textos coerentes e adequados para as diversas situações de uso a serem experimentadas por um usuário da língua no nível escolar em que o aprendiz se encontra?
- ✓ No que tange à oralidade (fala/escuta), as atividades do *software* desenvolvem habilidades em que se faça diferenciação de diversos registros de fala, planejamento do discurso, reconhecimento de intenções/finalidades em textos orais?
- ✓ Em relação à ortografia, o *software* apresenta atividades em que se trabalhe com a estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregular mais frequentes na escrita e a utilização de recursos de pontuação com valor sintático e semântico, por exemplo?
- ✓ No que diz respeito à análise linguística, as atividades propostas no *software* permitem analisar os fenômenos linguísticos dentro de textos e a serviço dos textos?

**ASPECTOS ERGONÔMICOS/DE INTERAÇÃO HOMEM-MÁQUINA****a) Usabilidade**

- ✓ As telas do jogo possuem uma coerência gráfica no conjunto de suas partes (disposição, localização dos botões, cores, por exemplo) e o tempo entre duas telas é suficiente para a leitura e assimilação?
- ✓ É fácil e rápido o deslocamento de uma tela a outra dentro do jogo?
- ✓ Os botões e as metáforas de orientação são eficazes e de fácil compreensão?
- ✓ Os ícones são representativos e significativos da tarefa a realizar?
- ✓ A informação e os serviços/recursos são estruturados com coerência, facilitando a compreensão da organização do jogo?

**b) Acessibilidade**

- ✓ É possível aumentar e diminuir o tamanho da fonte no jogo pedagógico digital?
- ✓ O jogo pedagógico digital possibilita a escuta e a leitura dos textos ao mesmo tempo?
- ✓ O jogo pedagógico digital está acessível na *internet*?

**c) Interoperabilidade**

- ✓ O jogo pedagógico digital é executável em sistemas operacionais diferentes (como *Windows*, *Linux* e *Mac OS*)?
- ✓ O jogo pedagógico digital é executável em browsers diferentes (como o *Mozilla Firefox*, *Explorer*, *Google Chrome* e *Safari*)?

**d) Interatividade**

- ✓ O aprendiz pode acessar a ajuda a qualquer momento da interação?
- ✓ O aprendiz pode passar o tempo que desejar nas diferentes partes do programa?
- ✓ O aprendiz pode saltar lições, módulos, capítulos, atividades ou qualquer parte do programa e pode escolher um exercício entre outros propostos?

- ✓ O aprendiz pode facilmente apagar ou corrigir seus erros quando não está certo da resposta e pode escolher os diferentes caminhos segundo os níveis de dificuldades?
- ✓ O programa fornece feedbacks adaptados e diferenciados?

**e) Documentação e material de apoio**

- ✓ O programa acompanha um material de apoio na forma impressa ou *online*?
- ✓ O material de apoio que acompanha o programa possui, em destaque, os dados de identificação como título, idioma, área(s) de conhecimento, tipologia e especificações técnicas e de configuração do programa?
- ✓ O material de apoio traz uma descrição dos objetivos e dos conteúdos do programa e fornece instruções de uso didático para o professor/aprendiz?
- ✓ O manual especifica a faixa etária e pré-requisitos do público-alvo, assim como o tempo sugerido para aplicação das atividades?
- ✓ O manual apresenta exemplos, exercícios, simulações ou instruções de uso do programa?

**ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE****UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE  
CENTRO DE HUMANIDADES – CH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Validação do Protocolo de Avaliação de *Softwares* Pedagógicos para ensino de Língua Portuguesa: o instrumento sob o olhar do professor”. O objetivo deste estudo consiste em refinar esse protocolo (doravante PASP) por meio de análises realizadas por professores de instituições públicas de ensino que lecionem a disciplina de Língua Portuguesa na Educação Básica. Essas análises nos auxiliarão a identificar os potenciais e as limitações do PASP, para que possamos, assim, aprimorá-lo.

Caso você consinta em participar desta pesquisa, você: 1) responderá um questionário e será entrevistado(a); 2) analisará um *software* educativo sem e com o PASP e participará de um grupo de discussões, com a pesquisadora e os(as) demais participantes da pesquisa, para proposição da primeira versão modificada do PASP; e 3) analisará um *software* educativo com a primeira versão modificada do instrumento de avaliação, para que, finalmente, possa discutir, em grupo, a respeito da proposição da versão final desse instrumento

É válido ressaltar que sua participação não é obrigatória e que, a qualquer momento, você poderá desistir de fazer parte da investigação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição em que trabalha. Informamos que podem haver riscos quanto à sua participação, como possíveis abalos morais ou constrangimento. No entanto, tudo foi planejado para minimizar os riscos da sua participação. Informamos ainda que, se você sentir desconforto emocional, dificuldade ou desinteresse, poderá interromper sua participação. Já se houver interesse, converse com a pesquisadora.

É relevante mencionar também que você não receberá remuneração ao aceitar participar desta pesquisa e que sua participação poderá contribuir para o aprimoramento do uso de tecnologias no ensino de Língua Portuguesa. Quanto às respostas obtidas na entrevista e no questionário, afirmo que elas não serão divulgadas de forma a possibilitar sua identificação.



Além disso, você está recebendo uma cópia deste termo, na qual consta o contato telefônico, bem como o e-mail da pesquisadora, por meio dos quais poderá tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

---

Fernanda Rodrigues Ribeiro Freitas  
(85) 988064502/fernanda.posla@gmail.com  
Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada - UECE

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação.

Sendo que:

( ) aceito participar.

( ) não aceito participar.

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

Assinatura

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE, que funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, CEP: 60.714.903 - Fone/Fax: (85) 3101-9600, e-mail cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê, que funciona de segunda-feira a sexta-feira, no horário de 8h às 11h e de 13h às 17h. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE tem, como objetivo, assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

**ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA****UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE  
CENTRO DE HUMANIDADES – CH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA****TERMO DE ANUÊNCIA**

Eu, Marcelo Bezerra de Holanda, Diretor Pedagógico da Escola Municipal Ari de Sá Cavalcante, autorizo a realização da pesquisa “Validação do Protocolo de Avaliação de *Softwares* Pedagógicos para ensino de Língua Portuguesa: o instrumento sob o olhar do professor” a ser realizada por Fernanda Rodrigues Ribeiro Freitas, durante os meses de outubro e novembro de 2017, a ser iniciada após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UECE.

Autorizo a pesquisadora a utilizar o espaço da Escola Municipal Ari de Sá Cavalcante para a realização de encontros com os docentes de Língua Portuguesa, a observação da análise de *softwares* educativos por parte desses docentes, a discussão em grupo focal e a entrevista a respeito do processo de validação do protocolo. Afirmando que não haverá qualquer implicação negativa aos profissionais que não queiram ou desistam de participar da pesquisa.

Fortaleza, 13 de SETEMBRO de 2017.

  
\_\_\_\_\_  
Marcelo Bezerra de Holanda  
Diretor Pedagógico da Escola

Marcelo Bezerra de Holanda  
Diretor  
DOM 18/07/2013  
Matrícula 48349 01  
DOM 18/07/2013  
Matrícula 48349