PRETI, D. (Org.). *Interação na fala e na escrita.* 2ªed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2003. (Projetos Paralelos, NURC/ SP. v. 5)

SAVILLE-TROIKE, M. The ethnography of communication. In: MCKAY, S. e NANCY, H. H. (Orgs). *Sociolinguistics and language teaching*. Australia: Cambridge University Press, 1996.

SILVA, E. M. da. *Gêneros textuais em provas de redação da UFCG*. Revista Veredas FAVIP, v. 1, n. 2, 2008.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

XAVIER, A. C. *Como fazer e compreender trabalhos acadêmicos*. Recife: Editora Respel, 2010.

CONCEPÇÃO SUBJETIVISTA DE LEITURA NAS ATIVIDADES DO CURSO MÍDIAS NA EDUCAÇÃO[1]

Elizabeth Maria da Silva[*]

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar a(s) concepção(ões) de leitura subjacente(s) às atividades propostas nos Módulos apresentados no Ciclo Intermediário do Curso Mídias na Educação. Para tal, foi realizada uma pesquisa descritivo-interpretativista, cujo *corpus* foi constituído de 21 atividades distribuídas nos quatro módulos desse ciclo: Material Impresso, TV e Vídeo, Rádio e Informática. Os dados evidenciam o predomínio da concepção subjetivista de leitura, na qual é exigida a opinião dos cursistas sobre determinado tema ou situação escolar. Esse posicionamento é requerido de três maneiras: (1) com referência implícita ao conteúdo do módulo; (2) com referência explícita ao conteúdo do módulo e (3) sem referência ao conteúdo do módulo.
Palavras-chave: Curso Mídias na Educação. Atividades digitais. Concepção subjetivista de leitura.

Abstract: The objective of this article is to analyze the conception(s) of reading underlying the activities proposed in the Modules for the Intermediate Level of the Course on Medias in Education. Thus, we did a descriptive-interpretative research, whose *corpus* was composed of twenty-one activities distributed in the four modules of this level: Printed Material, Television and Video, Radio and Information Technology. The data show the predominance of the subjective conception of reading, in which the opinion of the course participants about a subject or a school situation is required. This position is required in the following three ways: (1) with implicit reference to the module content; (2) with explicit reference to the module content and (3) without reference to the

[1] Neste artigo, apresentamos parte da monografia "Atividades educacionais digitais: uma análise das concepções de leitura subjacentes às atividades propostas no curso Mídias na Educação", produzida no curso de Especialização em Tecnologia em Educação (PUC-RJ).

[*] Especialista em Tecnologia em Educação pela PUC-RJ e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG. Atualmente, é professora Assistente I dessa instituição. Endereço eletrônico: professoraelizabethsilva@gmail.com

module content.
Keywords: Course on Medias in Education. Digital activities. Subjective conception of reading.

1 Introdução

No Brasil, há várias iniciativas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) na área de tecnologias educacionais, seja pela disponibilização de material para pesquisas e planos de aula –Portal Domínio Público, Portal do Professor e Banco Internacional de Objetos Educacionais –seja por meio do oferecimento de Programas de Formação Continuada para professores da educação básica – Sistema Universidade Aberta do Brasil; Plataforma Freire; Proinfo; ProInfo Integrado; e-Proinfo; Aluno integrado; Rede Nacional de Formação Continuada de Professores; Curso Especialização em Tecnologias em Educação e Curso de Especialização em Mídias na Educação (ANDRÉ & BUZZI, 2009).

Tais iniciativas evidenciam a preocupação com a formação docente, no que diz respeito à integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na sala de aula. Além disso, como são programas oferecidos na internet, professores das diferentes escolas públicas, situadas nos diversos estados brasileiros, podem participar. Uma vez participando do curso, os professores têm a oportunidade de (re)pensar a(s) concepção(ões) de ensino-aprendizagem que norteia(m) sua prática pedagógica.

Nesse contexto, e considerando que poucos estudos foram publicados na área (AMORIM & LINO DE ARAÚJO, 2009; RIBEIRO, 2009; SILVA, 2009; VASCONCELOS, 2009; RIBEIRO, SILVA & VASCONCELOS, 2010), entendemos ser necessário avaliar as atividades digitais propostas nesses programas, verificando a(s) abordagem(ns) de leitura que as fundamenta(m).

No presente trabalho, será focalizado o Curso de Especialização em Mídias na Educação, desenvolvido, em 1997, pela Secretaria de Educação a Distância (SEED), em parceria com secretarias de educação e universidades públicas. No entanto, desde 2008, vem sendo oferecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através da Diretoria de Educação a

Distância (DED).

O principal objetivo do curso, disponibilizado na plataforma do E-proinfo, é promover a capacitação de professores de escolas públicas brasileiras para a integração, na sala de aula, das mídias TV, Rádio, Material Impresso e Internet. Para tal, está organizado em três níveis de certificação que constituem os ciclos de estudo: o Básico, de extensão, com 120 horas de duração; o Intermediário, de aperfeiçoamento, com 180 horas; e o Avançado, de especialização, com 360 horas. Em cada ciclo, ficam disponíveis o conteúdo digital relativo à mídia, as atividades propostas e os ambientes de postagem do material produzido.

Considerando a configuração do Curso de Especialização referido, foi traçado como objetivo geral deste estudo refletir sobre as contribuições das atividades educacionais digitais para a prática docente e, como específico, analisar a(s) concepção(ões) de leitura subjacente(s) às atividades propostas nos Módulos apresentados no Ciclo Intermediário do Curso Mídias na Educação.

A escolha por esse Ciclo justifica-se pelo fato de ser o penúltimo do curso, sugerindo que, nas atividades, será requisitada uma compreensão de leitura mais intensa, já que se aproxima do momento da produção da monografia. Além do mais, espera-se que as atividades indicadas favoreçam a compreensão teórico-metodológica das mídias em sala de aula, um dos objetivos do curso.

Já a escolha pelas atividades justifica-se porque "se configuram, nos módulos virtuais, como uma das possibilidades de avaliar a compreensão do cursista, com relação ao conteúdo estudado, isto porque a maior parte das avaliações é realizada a distância via internet" (RIBEIRO, 2009, p. 29).

Para atingir aos objetivos supracitados, foi realizada uma pesquisa descritivo-interpretativista, cujo *corpus* analisado foi constituído de 21 atividades distribuídas nos quatro módulos apresentados no Ciclo Intermediário: Material Impresso (3 atividades), TV e Vídeo (5 atividades), Rádio (4 atividades) e Informática (9 atividades). Esses dados foram analisados a partir do procedimento de catalogação, conforme tipologia apresentada por Marchuschi (2002). Após a categorização das atividades, averiguou-se a(s) concepção(ões) de leitura subjacente(s) às mesmas.

Vale esclarecer que não separamos, em seções distintas, os

fundamentos teóricos adotados da análise realizada, pelo contrário, tendo em vista a natureza dos dados construídos, procuramos realizar, em todos os itens que se seguem, uma articulação desse binômio teoria-análise, tão essencial ao fazer científico.

2 Concepções de leitura em atividades impressas e digitais

As atividades digitais propostas nos Módulos Material Impresso, TV e Vídeo, Rádio e Informática do Ciclo Intermediário do Curso Mídias na Educação foram analisadas com base na taxonomia apresentada por Marcuschi (2002), o qual analisou exercícios de compreensão indicados em Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLP) destinados às diferentes séries do ensino fundamental e médio. Cabe destacar que, embora o autor referido tenha analisado atividades apresentadas em materiais impressos, a categorização por ele sugerida pode ser perfeitamente utilizada em atividades digitais, visto que concepções de leitura podem ser verificadas em qualquer tipo de enunciados, independentemente do ambiente onde aparecem – mídia impressa, televisiva, radiofônica ou digital.

A seguir, são apresentados o tipo de pergunta identificado pelo pesquisador referido, a definição e a exemplificação:

Quadro 1 - Tipologias de Questões de Compreensão em LDLP

Tipos de perguntas	Explicitação	Exemplos
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São perguntas não muito frequentes e de perspicácia mínima, auto-respondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo "Qual a cor do cavalo branco de Napoleão"?	Ligue Lilian - Não preciso falar sobre o que aconteceu. Mamãe - Mamãe, desculpe, eu menti para você.
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou	• Copie a fala do trabalhador. • Retire do texto a

	palavras. Verbos frequentes aqui são: *copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique,* etc.	frase que... • Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto. • Transcreva o trecho que fala sobre... • Complete de acordo com o texto.
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (*O que, quem, quando, como, onde...*) numa atividade de pura *decodificação*. A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto.	• Quem comprou a mesa azul? • O que ela faz todos os dias? • De que tipo de música Bruno mais gosta? • Assinale com x a resposta certa.
4. Inferenciais	Estas perguntas são as mais complexas; exigem conhecimentos textualizados e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para a busca de respostas.	• Há uma contradição entre o uso da carne de baleia no Japão. Como isso aparece no texto?
5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extra-textuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	• Qual a moral dessa história? • Que outro título você daria? • Levando-se em conta o sentido global do texto, pode-se

		concluir que...
6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira mais superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade.	• Qual é a sua opinião sobre...? • O que você acha do...? • Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?
7. Vale-tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.	• De que passagem do texto você mais gostou? • Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento do seu corpo, que órgão você operaria? Justifique.
8. Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópias e às objetivas.	• Dê um exemplo de pleonasmo vicioso (Não havia pleonasmo no texto e isso não fora explicado na lição). • Caxambú fica onde? (O texto não falava de Caxambú).
9. Metalinguísticas	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente do texto ou do léxico, bem como de partes textuais.	• Quantos parágrafos tem o texto? • Qual é o título do texto? • Quantos versos tem o poema? • Numere os parágrafos do texto.

Fonte: (MARCUSCHI, 2002, p. 54-55)

Nos subitens que se seguem, discorremos sobre esses tipos de pergunta, bem como apresentamos a categorização das atividades digitais analisadas, conforme a concepção de leitura subjacente.

2.1 Concepção estruturalista de leitura

Considerando a definição e as exemplificações, no quadro 1, das perguntas do tipo *cor do cavalo branco de Napoleão, cópias*, *objetivas* e *metalinguísticas,* podemos dizer que todas têm como finalidade principal que o aluno *copie, retire, identifique, transcreva* do texto um determinado trecho, não havendo, assim, um horizonte para a leitura. Para que fazer isso? Só por fazer? Não que a cópia seja irrelevante, pelo contrário, é necessária e inclusive é uma prática letrada – anotar um recado que alguém está dizendo por telefone, produzir uma declaração manualmente ditada por um atendente bancário ou por um contador. O problema é que, em geral, essas atividades não têm um objetivo claro. Subjacente a esses exercícios, tem-se a concepção estruturalista de leitura, haja vista que, para ler, basta apenas decodificar/reconhecer as palavras que aparecem no texto, esse considerado autônomo e independente do sujeito que o produziu, bem como do contexto onde foi produzido.

Trata-se do modelo ascendente, referenciado em vários estudos sobre leitura (cf. KATO, 1985; CORACINI, 2005; MASCIA, 2005; entre outros), no qual seus adeptos defendem que a compreensão de um texto é sinônima de sua decodificação. Em outros termos, para compreender, o leitor não precisa fazer muito esforço cognitivo, visto que, com uma atitude mecânica e automática, vai ao texto, procura um dado trecho e depois o copia em outro espaço. Ademais, como o sentido, nessa visão, está imanente ao texto, o leitor se torna um ser passivo, que deverá abstrair o sentido e, em alguns casos, transpô-lo para outro lugar.

Entendemos que, se esses tipos de atividade de *cópia*, *objetivas* e *metalinguísticas* viessem mesclados com atividades de outras naturezas, seriam mais produtivos, dado que poderiam servir como forma de argumentar, dar sustentabilidade à resposta apresentada

na questão, como podemos verificar em uma das atividades digitais propostas no Módulo Material Impresso:

> Ex. 1: 1) (Re)leia os exemplos apresentados acima em Carta do leitor e Resenha crítica.
> 2) Identifique nesses dois textos as seguintes informações: fonte e data de publicação, autor, público alvo (a quem se destina) e finalidade com que foram produzidos.
> 3) Reflita sobre a influência delas na determinação da estrutura do texto.
> 4) Vá à ferramenta Diário de Bordo e registre sua reflexão.
> [Grifos nossos] (Atividade 1 da 2ª Etapa – Gêneros impressos e suas peculiaridades – do Módulo Material Impresso)

Observamos que o cursista, diante de um exemplar de uma carta de leitor e de uma resenha crítica, deverá, inicialmente, identificar as condições de produção em que tais gêneros foram produzidos (item 2 da atividade). Feito isso, o próximo passo é o de refletir "sobre influência delas [informações identificadas] na determinação da estrutura do texto" (item 3). Sendo assim, a identificação aparece como requisito para a análise. Não basta apenas ir ao texto, copiar elementos e transcrevê-los para o papel, como acontecem nas perguntas *cópias, objetivas* e *metalinguísticas* (MARCUSCHI, 2002), mas, deve-se analisar em que medida os elementos identificados interferem na constituição do texto. Desse modo, é preciso que o cursista se posicione diante das ideias identificadas (item 4 da atividade). Nesse caso, a identificação não aparece como elemento negativo, pois a atividade não é reduzida à cópia, pelo contrário, é proposta como necessária para atingir ao principal objetivo da questão, a reflexão.

Vale salientar que, no universo das 21 atividades digitais analisadas, foi encontrada apenas uma, a que fora exposta acima, em que a identificação foi exigida, porém, com um diferencial em relação às perguntas analisadas por Marcuschi (2002), foi seguida de uma reflexão, como já dito. Esse dado parece ser significativo, pois o pesquisador referido observou, nos LDLP analisados, que foram

Leia Escola, Campina Grande, v. 10, n. 1, 2010 – ISSN 1518-7144

recorrentes questões em que a compreensão era considerada como decodificação/extração de conteúdos e, em menor escala, havia atividades que proporcionavam reflexões críticas sobre o texto, suscitando expansão e/ou construção de sentidos. Resultado diferente observamos nas atividades digitais propostas no Ciclo Intermediário, nas quais era requisitado o posicionamento do cursista de três maneiras: (1) com referência implícita ao conteúdo do módulo; (2) com referência explícita ao conteúdo do módulo e (3) sem referência ao conteúdo do módulo.

2.2 Concepção subjetivista de leitura

Às questões do tipo *subjetivas* e *vale tudo* (vide quadro 1) subjaz a concepção subjetivista de leitura, pois são perguntas que admitem qualquer resposta pessoal do aluno, de modo que o posicionamento diante de uma dada afirmação é mais importante que a compreensão da mesma. Como avaliar a resposta a uma pergunta em que se pede para o aluno dizer a parte de que mais gostou do conto ou expor sua opinião sobre, por exemplo, a atitude de uma dada personagem? Na verdade, o equívoco é considerar tais questões como de compreensão. Compreender significa destacar trechos dos quais gostei? É simplesmente expor minha opinião? É nesse sentido que consideramos esses tipos de questão como subjetivistas, pois, o que vale é aquilo que o aluno acha. É uma visão muito limitada do que seja compreensão, entendida como "processo de leitura criativo, criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual" (MARCUSCHI, 2002, p. 58). Embora o autor citado tenha encontrado poucas questões dessa natureza, foram predominantes nos dados formulados no presente trabalho, conforme Tab. 1.

Tabela 1: Tipologia das Atividades Digitais do Ciclo Intermediário do Curso Mídias na Educação.

	Atividades subjetivas com retomada implícita do conteúdo do módulo	Atividades subjetivas com retomada explícita do conteúdo do módulo	Atividades subjetivas sem retomada do conteúdo do módulo		
			Reflexões relativas à sala de aula	Elaboração de projetos didáticos	Descrição do contexto escolar
Módulo Material Impresso	1	1	-	1	-
Módulo Tv e Vídeo	3	-	1	1	-
Módulo Rádio	-	-	2	1	1
Módulo Informática	4	2	-	2	1
Total de atividades	8	3	3	5	2

Como podemos observar na Tab. 1, do universo de 21 atividades, em 10, a opinião do cursista é requerida sem menção ao conteúdo apresentado no módulo; em 8, a menção é implícita e em apenas 3 atividades, o cursista deve retomar o conteúdo estudado. Trata-se de um resultado preocupante por 2 motivos. Primeiro, porque em todas essas questões o foco é a opinião do cursista; não se exige interpretação de textos nem a compreensão de informações teóricas. Seria mais produtivo ampliar a natureza dos exercícios propostos, de modo que diferentes concepções de leitura fossem contempladas. Segundo, porque o posicionamento solicitado não precisa ser fundamentado na teoria supostamente lida no conteúdo do módulo, excetuando em 3 atividades. Isso parece desobrigar o cursista de ler o conteúdo, bem como que pode levá-lo a crer que opiniões são expressas a partir apenas do nosso conhecimento prévio, sem que seja necessário um embasamento oriundo de outras fontes.

A seguir, analisamos algumas atividades digitais representativas dessas categoriais mencionadas.

2.2.1 Atividades subjetivas com retomada implícita do conteúdo do módulo

Nas 8 atividades agrupadas nessa categoria, a retomada do conteúdo do módulo é implícita, pois, no enunciado da atividade, aparece apenas o nome de um conceito exposto no módulo. No caso das 3 atividades propostas no Módulo TV e Vídeo, o foco é a interdisciplinaridade, um conceito superficialmente abordado no conteúdo. No caso das 4 atividades propostas no Módulo Informática, aparece o nome do conceito "recursos didáticos", também exposto superficialmente no conteúdo digital. Sendo assim, embora o número 8 possa sinalizar, em um primeiro momento, uma quantidade significativa de exercícios em que a teoria é, pelo menos, implicitamente retomada, na verdade, não há muita diferenciação, na categoria focalizada, entre as atividades apresentadas no mesmo módulo. Além disso, não se solicita uma interpretação de um conceito, ou uma relação entre dado conceito e a atividade proposta, mas a opinião do cursista, conforme exemplo a seguir:

Ex. 2: Discuta com seus colegas no Fórum de Discussão "O uso da informática na prática pedagógica", qual é a função dos recursos didáticos no processo ensino-aprendizagem? [Grifos nossos] (Atividade 1 da 2ª etapa – Recursos Didáticos – do Módulo Informática)

Nesse exemplo 2, percebemos que, no fórum proposto, o cursista deverá, simplesmente, apresentar sua opinião a respeito da "função dos recursos didáticos no processo ensino-aprendizagem". Embora esse conceito de recursos didáticos tenha sido exposto no conteúdo do módulo, não há, na atividade, uma referência explícita a isso. Em decorrência disso, o aluno pode responder à questão sem retomar o conteúdo apresentado, sem fundamentar seu ponto de vista com a teoria disponibilizada no módulo.

Não estamos considerando inadequado solicitar a opinião do cursista em relação ao assunto. Entretanto, para tal, seria produtivo incumbi-lo de ancorar seu ponto de vista nas ideias expostas nos módulos, até porque a pergunta apresentada na atividade exige um conhecimento sobre o que são recursos didáticos, como se caracteriza o processo de ensino-aprendizagem, para que, assim, possa ser respondida com êxito. Na forma em que é proposta, a questão não se enquadra como uma questão de compreensão, já que é exigida a exposição e não a compreensão de ideias.

2.2.2 Concepção subjetivista de leitura com referência explícita ao conteúdo do módulo

Dentre as atividades propostas nos módulos do Ciclo Intermediário do Curso Mídias na Educação, em apenas 3, foi exigida dos cursistas uma articulação entre o conteúdo lido nos módulos e a prática docente, conforme o exemplo apresentado a seguir:

Ex. 3: Na sua prática de leitura e produção de texto ou naquela realizada com os seus alunos, você leva em consideração conhecimentos prévios partilhados, recursos semióticos, contexto de

produção e intenções comunicativas? Vá à ferramenta **Diário de bordo** e **registre a sua reflexão sobre a produção de texto em sala de aula ou a sua própria, à luz desses conceitos.**
[Grifos nossos] (Atividade 1 da 1ª etapa – Contexto de produção e gênero – do Módulo Material Impresso)

Como podemos observar, o cursista deverá refletir sobre sua prática em sala de aula com base em conceitos apresentados no conteúdo do módulo – "conhecimentos prévios partilhados, recursos semióticos, contexto de produção e intenções comunicativas". É uma questão produtiva, na medida em que o aluno é convidado a analisar sua ação pedagógica, mais especificamente, a produção textual que exige nas aulas, a partir de princípios teóricos com os quais teve contato no conteúdo digital.

Diferentemente do que constatamos no exemplo 2, nesse exemplo focalizado, para que o cursista responda à questão satisfatoriamente, deve retornar ao conteúdo digital, com vistas a entender melhor a definição e as características dos termos que foram apenas citados na atividade. Feito isso, terá, provavelmente, mais propriedade para realizar o que fora solicitado.

Trata-se, assim, de uma atividade subjetivista, mas com um diferencial em relação à categoria anterior: o cursista não deverá fazer uma reflexão qualquer sobre sua práxis, mas deverá fazê-lo tomando como base determinados conceitos. Tal reflexão poderá ajudá-lo a (re)pensar suas ações pedagógicas, detectar em que aspectos tem favorecido o processo de produção textual e em quais tem falhado e, portanto, precisa redimensioná-los.

2.2.3 Concepção subjetivista de leitura sem referência ao conteúdo do módulo

Nesta categoria, identificamos três subcategorias que evidenciam a ausência de referência ao conteúdo do módulo: reflexões relativas à sala de aula; elaboração de projetos didáticos e descrição do

contexto escolar.

2.2.3.1 Reflexões relativas à sala de aula

Conforme observamos na Tab. 1, no universo das 21 atividades digitais, em 3, são solicitadas reflexões sobre a sala de aula. O exemplo 4 é representativo dessa categoria:

Ex.: 4

Ouvindo rádio	
Descrição	Ligue seu rádio e escute um pouquinho de todas as emissoras AM e FM do dial. Preste atenção na qualidade do som e nos tipos de programa.
Atividade	Cite 3 programas, indicando o nome da rádio, o horário em que é transmitido e o público ao qual ele se destina. Qual deles você utilizaria em sala de aula e como trabalharia com os estudantes?
Observações	Comente sua resposta no fórum específico do tópico **O Rádio no Brasil.**

[Grifos nossos] (Atividade 1 da 1ª etapa – O rádio no Brasil – do Módulo Rádio)

Observamos que o foco da atividade apresentada diz respeito ao aproveitamento, em sala de aula, de programas veiculados em emissoras de rádio – "Cite 3 programas, indicando o nome da rádio, o horário em que é transmitido e o público ao qual ele se destina. Qual deles você utilizaria em sala de aula e como trabalharia com os estudantes?". Nesse sentido, trata-se de uma atividade em que o cursista deverá propor ações didáticas relativas às possibilidades de abordar os programas radiofônicos por ele selecionados.

Não há, no enunciado da questão, referência a algum conteúdo disponibilizado no módulo que pudesse ajudar o aluno a refletir sobre o que deveria fazer, logo, ele irá opinar a partir do seu conhecimento de mundo, daquilo que acredita ser produtivo. Suas sugestões serão dadas, muito provavelmente, com base no que ouviu falar, ou em sua experiência (caso tenha) ou mesmo a partir de algo que foi pensado naquele momento em que se deparou com a questão.

Leia Escola, Campina Grande, v. 10, n. 1, 2010 – ISSN 1518-7144

Embora a expressão da subjetividade seja o cerne da atividade, reconhecemos a relevância da natureza da proposta: estimula a pensar em com integrar a mídia rádio, mais especificamente, alguns programas nela veiculados, à prática docente. Um desafio sobretudo para aqueles que não sabem distinguir entre a pura inserção de mídias na sala de aula e a integração, de fato, no processo educacional (RIBEIRO, SILVA, & VASCONCELOS, 2010). Entendemos que a discussão sobre tal distinção é um passo essencial que deveria inclusive anteceder a execução metodológica. É preciso primeiro conhecer as potencialidades e limitações das mídias, para, em seguida, integrá-las no âmbito educacional.

O ponto que merece destaque nesse exemplo 4 é o de que, assim como no exemplo 2, para fazer a atividade, o cursista deve apenas apresentar sua opinião sobre o que foi indagado, de modo que o conteúdo digital parece ser desnecessário para tal. Isso se torna complicado na medida em que pode causar a impressão no aluno de que o conhecimento teórico não é importante para fundamentar sua opinião, de que não precisa conhecer o que pesquisadores/estudiosos dizem sobre um determinado assunto, para melhor formular seu juízo de valor.

2.2.3.2. Elaboração de projetos didáticos

Verificamos, em todos os módulos analisados, uma atividade digital referente à elaboração de um projeto didático, excetuando o Módulo Informática, no qual, além do projeto pedagógico, é proposto um projeto financeiro. Vejamos o exemplo 5:

Ex. 5: ETAPAS DO TRABALHO FINAL
B.2 Elaborem, em grupo de dois a cinco membros, um projeto didático sobre um determinado gênero textual da mídia impressa para ser desenvolvido em sala de aula;
B.3 Finalmente, utilizem a ferramenta **Biblioteca- material do aluno** e publiquem o trabalho do grupo. Lembrem-se de nomear o arquivo de modo a identificar todos os participantes da equipe.

(Atividade 1 da 3ª Etapa – Formando leitores e autores – do Módulo Material Impresso)

Podemos verificar, no exemplo 5, a solicitação de "um projeto didático sobre um determinado gênero textual da mídia impressa para ser desenvolvido em sala de aula". Trata-se de uma atividade em que a subjetividade é evidente, pois o cursista elaborará seu projeto, juntamente com outros colegas da turma, com base no seu conhecimento prévio sobre o gênero. Um dos problemas perceptíveis nessa atividade diz respeito ao fato de não terem sido apresentadas, no conteúdo digital, nem na própria questão, a definição, as características e exemplificações do gênero requerido.

A atividade aparece, assim, de modo descontextualizado e muito amplo – escolhe-se um gênero da mídia impressa e depois se pensa em como trabalhá-lo em sala de aula. Não são apresentadas para o cursista as diretrizes de produção – objetivo, público-alvo, concepção teórico-metodológica – nem a estrutura composicional e linguística do gênero. Em outras palavras, o aluno irá propor algo sem um embasamento, sem instruções relativas ao como fazer.

Vale destacar que o fato de o cursista ser um professor não garante que ele conheça e/ou elabore projetos didáticos. Por isso, entendemos que deveria ter sido melhor instruído para a resolução da atividade. Além do mais, trata-se de uma atividade essencial para a prática docente, tendo sido exigida, como dito anteriormente, em todos os módulos; mais um motivo para que a teoria sobre projeto tivesse sido disponibilizada no conteúdo digital e retomada, objetivamente, na formulação do enunciado da atividade.

2.2.3.3 Descrição do contexto escolar

Em duas atividades digitais, dentre as 21 analisadas, notamos a solicitação de uma descrição da realidade do contexto escolar. O exemplo 6 evidencia essa categoria:

Ex. 6: Realize uma pesquisa em sua escola e identifique os recursos didáticos disponíveis, as especificidades de cada um e como têm

sido utilizados. A partir dessas observações, vá ao Fórum de Discussão "O uso da informática na prática pedagógica", discuta com seus colegas: Quais os principais recursos didáticos disponíveis nas escolas públicas do Brasil? Quais as limitações e dificuldades da utilização desses recursos?
(Atividade 2 da 2ª etapa – Recursos Didáticos – do Módulo Informática)

Podemos perceber, na atividade exposta, que o cursista deve, primeiramente, identificar os recursos didáticos disponíveis na sua escola, a função deles e como são utilizados. Em seguida, deve refletir sobre duas perguntas propostas: "Quais os principais recursos didáticos disponíveis nas escolas públicas do Brasil? Quais as limitações e dificuldades da utilização desses recursos?" Assim como observado na maioria das atividades analisadas, nessa, o aluno não precisa recorrer ao conteúdo do módulo para respondê-la, basta observar a realidade escolar onde está inserido e, depois, posicionar-se em relação ao oferecimento de recursos didáticos nas escolas e as dificuldades de sua utilização.

Nessa questão, o cursista irá apenas relatar/apontar o perfil das escolas públicas no tocante ao uso de recursos didáticos. Faltam complementos para essa pergunta – o que fazer diante do que foi constatado? O que estudiosos têm defendido em relação à realidade observada? Falta um horizonte de leitura, como diz Marcuschi (2002). Não há ideias para serem compreendidas e analisadas, nem se requisita que os resultados encontrados sejam analisados com base em princípios teóricos. Assim como observado em outras atividades, a ênfase está na exposição do posicionamento particular do cursista.

2.3 Concepção interacionista de leitura

Subjacente às questões *inferenciais* e *globais* (vide quadro 1), observamos a concepção interacionista de leitura. Nessas questões, diferentemente das comentadas anteriormente, a leitura não depende apenas do "sentido imanente ao texto", nem do subjetivismo do leitor,

mas da interação entre autor-texto-leitor (MASCIA, 2005). Ou seja, o leitor, a partir do texto, faz inferências, levanta hipóteses quanto aos diferentes sentidos que podem ser construídos a partir do texto, desde que sejam comprovados no mesmo. Tais atividades exigem, assim, conhecimentos advindos de áreas distintas - textuais, pessoais, contextuais, entre outras.

Dessa forma, o leitor faz inferências/constrói sentidos para o texto, tanto a partir de seus conhecimentos prévios e de mundo quanto das marcas/pistas deixadas pelo autor. Ele é, portanto, um sujeito ativo e esperto, que tem como principal função reconstruir o texto ou recuperar "o seu verdadeiro sentido". Nessa concepção, o bom leitor é aquele que segue as pistas deixadas pelo autor para chegar à formulação de suas ideias e objetivos (cf. KATO, 1985; MASCIA, 2005). Portanto, o sentido é determinado pelo leitor não por um ato divinal, por uma inspiração, como pregam os defensores da concepção ascendente, e sim a partir de marcas deixadas no texto pelo autor.

Não foram encontradas, nas atividades digitais analisadas, exemplares de perguntas cuja concepção de leitura fosse a referida. Conforme afirmamos anteriormente, o foco das atividades propostas nos módulos analisados é a apresentação do posicionamento do cursista. Nessa perspectiva, o conteúdo digital parece ser desnecessário nos módulos, já que os alunos não são incumbidos de inferir ou interpretar informações nele disponibilizadas.

3 Conclusões

Considerando o objetivo traçado no presente trabalho – analisar a(s) concepção(ões) de leitura subjacente(s) às atividades propostas nos Módulos apresentados no Ciclo Intermediário do Curso Mídias na Educação –, mostramos que a concepção de leitura predominante nas atividades digitais analisadas foi a subjetivista.

Notamos a relevância dessa concepção, visto requisitar do cursista um posicionamento, uma reflexão sobre determinado conteúdo e/ou situação. No entanto, o problema é o fato de ter sido predominante. Não requisitar do aluno a compreensão de ideias centrais de um dado assunto, a inferência de informações relevantes sobre um determinado tema, parece ferir um dos princípios básicos da leitura – o entendimento

daquilo que se lê. O posicionamento é importante, mas é preciso também entender o texto. Primeiro, a leitura; depois, a compreensão e, por fim, a opinião.

Nesse sentido, observamos que o conteúdo digital disponibilizado em cada módulo do curso foi, de certa forma, desnecessário, pois, para responder a maioria das atividades propostas não precisava lê-lo. Isso é complicado, pois, como já dito, pode causar a sensação no cursista de que só a sua opinião, suas ideias são válidas e têm mérito, desconsiderando toda a produção difundida na literatura, bem como as experiências de outros docentes. O material disponibilizado na plataforma E-proinfo é rico e oportuno para análise e reflexão, logo, não pode ser escanteado.

Além disso, embora a concepção subjetivista de leitura tenha se destacado nos dados analisados, em muitas atividades, não era exigida uma reflexão aprofundada, por vezes, uma descrição, um relato, ou uma ação pedagógica eram solicitados, mas poucas instruções eram dadas para tal. Isso parece evidenciar que as atividades digitais contribuem, parcialmente, para a compreensão teórico-metodológica da inserção das mídias em sala de aula, um dos objetivos do curso.

Nesse contexto, acreditamos ser necessário repensar a formulação das atividades disponibilizadas no curso, de modo a contemplar outras concepções de leitura a exemplo da interacionista, a partir da qual o cursista poderá demonstrar compreensão daquilo que deve ler como subsídio para sua formação e atuação docente.

Referências

AMORIM, K. V. & LINO DE ARAÚJO, D. *Mídias na educação*: reflexões sobre os saberes na formação continuada a distância. 1. ed. Campina Grande: EDUFCG, 2009.

ANDRÉ, C. & BRUZZI, D. G. Educação científica e tecnológica no Brasil: avanços e desafios para o século XXI. In: *Salto para o futuro* – tecnologias digitais na educação. Ano XIX boletim 19 - Novembro-Dezembro/2009, p. 23-39.

CORACINI, M. J. Concepções de leitura na (pós)modernidade. In:

LIMA, R. C. de C. P. (Org.). *Leitura:* múltiplos olhares. Campinas: Mercado de Letras, São João da boa Vista: UNIFEOB, 2005, p. 15-42.

KATO, M. *O aprendizado da leitura.* São Paulo: Martins Fontes, 1985.

MASCIA, M. Leitura: uma proposta discursivo-desconstrutivista. In: LIMA, R. C. de C. P. (Org.). *Leitura:* múltiplos olhares. Campinas: Mercado de Letras, São João da boa Vista: UNIFEOB, 2005, p. 43-58.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONIZIO, A. P. & BEZERRA, M. A. (Org.). *O livro didático de português* – múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 48-61.

RIBEIRO, R. R. A. O tratamento das atividades de produção escrita em módulos do ciclo básico. In.: AMORIM, K. V. & LINO DE ARAÚJO, D. *Mídias na educação:* reflexões sobre os saberes na formação continuada a distância. 1. ed. Campina Grande: EDUFCG, 2009, p. 29-40.

RIBEIRO, R. R. A., SILVA, E. M. da & VASCONCELOS, A. S. Módulo de informática do curso mídias na educação: uma análise da relação conteúdo e atividades. In: *Revista Hipertextus*. UFPE, n. 5, p.1-14, ago. 2010.

SILVA, E. M. da. A elaboração de projetos no módulo introdutório do ciclo básico: mobilização de práticas acadêmicas e escolares. In: AMORIM, K. V. & LINO DE ARAÚJO, D. *Mídias na educação*: reflexões sobre os saberes na formação continuada a distância. 1. ed. Campina Grande: EDUFCG, 2009, p. 41-57.

VASCONCELOS, A. S. & LINO DE ARAÚJO, D. Formação continuada a distância: uma avaliação da transposição didática no módulo introdutório. In.: AMORIM, K. V. & LINO DE ARAÚJO, D. *Mídias na educação:* reflexões sobre os saberes na formação continuada a distância. 1. ed. Campina Grande: EDUFCG, 2009, p. 58-71.

Leia Escola, Campina Grande, v. 10, n. 1, 2010 – ISSN 1518-7144

É POSSÍVEL TRABALHAR LITERATURA NAS AULAS DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA? – Problemas, propostas e desafios da prática do texto literário no processo de ensino/aprendizagem de E/LE ou uma leitura crítica de *Literatura y enseñanza* (2008), de Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento e André Luiz Gonçalves Trouche.

Isis Milreu[*]

Resumo: O nosso objetivo é fazer uma análise crítica do livro *Literatura y enseñanza* (2008), de Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento e André Luiz Gonçalves Trouche. Nesta obra, os autores examinam importantes questões sobre a prática da literatura no processo de ensino-aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira (E/LE), compartilhando sua vasta experiência na área. Pensamos que, devido à sólida base teórica, bem como as pertinentes observações e sugestões dos estudiosos, a referida publicação pode contribuir para que, não só os atuais ou futuros professores de espanhol, mas também os docentes de outras línguas estrangeiras ou, até mesmo, de língua materna, reflitam sobre o papel do texto literário no processo educativo.
Palavras-chave: Literatura e ensino. Texto literário. Espanhol Língua Estrangeira (E/LE).

Resumen: Nuestro objetivo es realizar un análisis crítico del libro *Literatura y enseñanza* (2008), de Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento y André Luiz Gonçalves Trouche. En esta obra, los autores hacen un examen de importantes cuestiones para la práctica de la literatura en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Español Lengua Extranjera (E/LE), compartiendo su ancha experiencia en el área. Pensamos que, por su sólida base teórica y por las pertinentes observaciones y sugestiones de los estudiosos, esta publicación puede contribuir para que, además de los actuales o futuros profesores de español, los docentes de otras lenguas extranjeras y, hasta los de lengua materna, reflexionen sobre el papel del texto literario en el proceso educativo.
Palabras-clave: Literatura y enseñanza. Texto literario. Español Lengua Extranjera (E/LE).

[*] Mestre em Letras pela UNESP-Assis (Área de Literatura e Vida Social). Docente da UAL-UFCG. Endereço eletrônico: imilreu@yahoo.com.br