



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

GEOVANA LOURENÇO DE CARVALHO

**LETRAMENTO DIGITAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE
PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO**

Londrina
2016

GEOVANA LOURENÇO DE CARVALHO

**LETRAMENTO DIGITAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE
PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra.

Londrina
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Carvalho, Geovana Lourenço de.

Letramento digital em livros didáticos de Português do ensino médio / Geovana Lourenço de Carvalho. - Londrina, 2016.
146 f. : il.

Orientador: Núbio Delanne Ferraz Mafra.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2016.

Inclui bibliografia.

1. Ensino de Língua Portuguesa - Teses. 2. Livro didático - Teses. 3. Letramento digital - Teses. I. Ferraz Mafra, Núbio Delanne. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

GEOVANA LOURENÇO DE CARVALHO

**LETRAMENTO DIGITAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS
DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz
Mafra
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Prof^a. Dra. Joyce Elaine de Almeida Baronas
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 10 de maio de 2016.

Dedico este trabalho aos pesquisadores da área de estudos da linguagem. Que todas as nossas pesquisas nos direcionem para um ensino de línguas cada vez mais eficiente, e possibilitem que o processo de ensino e aprendizagem seja uma interação valorosa tanto para nós professores, quanto para os alunos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por cuidar de mim e me iluminar todos os dias da minha vida.

À minha família, meus pais Silvana e Benedito, pelo amor e apoio incondicional. Somente com seus ensinamentos, conselhos e cuidados consigo caminhar, são a minha inspiração e motivação para cada conquista. Minha irmã Jéssica e sobrinha Bianca, pelo amor e carinho. Meu tio Roosevelt pelo apoio, e minha tia Teresinha, por me motivar e ser um exemplo de vida pra mim.

Aos tios Liliana e Paulo, por me acolherem em Londrina, por me ajudarem em tudo que precisei, e principalmente pelo carinho.

Ao orientador, Prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra, pela dedicação, confiança, pelos conselhos e, principalmente, por todas as orientações e incentivos. A sua experiência acadêmica e dedicação à pesquisa foram essenciais ao meu trabalho.

Ao Prof. Dr. Clécio dos Santos Bunzen Júnior e à Profa. Dra. Joyce Elaine de Almeida Baronas, por aceitarem fazer parte da banca, e pelas contribuições valiosíssimas.

À Profa. Ms. Vera Maria Ramos Pinto, pela inquestionável competência na minha formação inicial, pelo apoio incondicional, por todos os conselhos, por ser a minha base e inspiração na área de pesquisa, e, principalmente, pela maravilhosa amizade.

À Profa. Dra. Marilúcia dos Santos Domingos Striquer, por me incentivar e me guiar desde meu primeiro artigo publicado, e pelo apoio incondicional a mim dispensado durante todos esses anos.

À Profa. Dra. Viviane Aparecida Bagio Furtoso, pelas contribuições dadas no XIII SEDATA – Seminário de Dissertações e Teses em Andamento.

À amiga Daiane, por me dar suporte desde nossa graduação, por compartilhar comigo as alegrias e agruras da pós-graduação, por ser muito mais que minha amiga, por ser minha irmã.

À minha prima Michelle, por ser minha amiga, conselheira e principal motivadora. Está ao meu lado em todos os momentos da minha vida, me apoiando e torcendo por mim, minha irmã amada.

Ao amigo Thiago, por viver cada detalhe da construção do meu trabalho comigo, e por me apoiar em todos os momentos da vida e da pós-graduação.

À amiga Marília, por todo o apoio e todos os conselhos a mim destinados, foram essenciais para a minha caminhada.

À amiga Karen, sua amizade e seu apoio incondicional foram os melhores presentes que o mestrado me proporcionou.

Aos amigos Bruna, Marcia Cristina, Luiz, Victor, Rafaella, Meline, Renata e Mayara, por sempre estarem me apoiando e ajudando em todos os momentos, e comemorando comigo todas as conquistas.

À equipe do Núcleo Regional de Educação de Londrina, PR, pelo auxílio no levantamento de dados e disponibilização das coleções de LDP.

À secretaria do PPGEL, pelo ótimo atendimento em todos os momentos.

Aos docentes do PPGEL, pelos ensinamentos e orientações.

A todos que passaram por mim nesses últimos dois anos e de alguma forma me ajudaram e apoiaram para a finalização deste trabalho.

Criar meu web site
Fazer minha home-page
Com quantos gigabytes
Se faz uma jangada
Um barco que veleje

Criar meu web site
Fazer minha home-page
Com quantos gigabytes
Se faz uma jangada
Um barco que veleje

Que veleje nesse informar
Que aproveite a vazante da infomaré
Que leve um oriki do meu velho orixá
Ao porto de um disquete de um micro em Taipé

Um barco que veleje nesse infomar
Que aproveite a vazante da infomaré
Que leve meu e-mail até Calcutá
Depois de um hot-link
Num site de Helsinque
Para abastecer

Eu quero entrar na rede
Promover um debate
Juntar via Internet
Um grupo de tietes de Connecticut

Eu quero entrar na rede
Promover um debate
Juntar via Internet
Um grupo de tietes de Connecticut

De Connecticut de acessar
O chefe da Mac Milícia de Milão
Um hacker mafioso acaba de soltar
Um vírus para atacar os programas no Japão

Eu quero entrar na rede para contatar
Os lares do Nepal, os bares do Gabão
Que o chefe da polícia carioca avisa pelo celular
Que lá na praça Onze
Tem um videopôquer para se jogar.

**Pela internet
Gilberto Gil**

CARVALHO, Geovana Lourenço de. **Letramento digital em livros didáticos de Português do ensino médio**. 2016.155 f. Dissertação. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

RESUMO

Os PCN do ensino médio e as OCEM, entre outros documentos oficiais, nos orientam que a abordagem das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem ocasionam mudanças cognitivas e de percepção. Acreditamos que as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) podem ampliar as formas de práticas sociais de linguagem, tanto que notamos que o universo digital está muito presente no cotidiano dos alunos. Além disso, sabemos da relevância de pesquisas que tem como objeto de pesquisa os livros didáticos (LD), principalmente pela presença significativa desses manuais na cultura escolar do nosso país. Marcuschi e Cavalcanti (2005) nos destacam que, se o LD está ocupando um lugar significativo nas salas de aulas, é fundamental que continue a ser descrito, debatido e avaliado, para fazermos um esforço coletivo de ampliar sua qualidade. Nesse sentido, essa pesquisa busca trazer reflexões sobre as atividades abordadas nos livros didáticos de língua portuguesa (LDP) que auxiliam no processo de letramento digital dos alunos. A hipótese que norteia nosso estudo é que as atividades propostas pelos LDP que envolvem as tecnologias e gêneros digitais não consideram efetivamente as perspectivas teórico-metodológicas do letramento digital. O *corpus* da nossa pesquisa se compõe pelos guias do PNLD do ensino médio de 2012 e 2015, além de duas coleções de LDP (total de seis livros) aprovadas pelo guia de 2015 e seus respectivos Manuais do Professor (MP). Aplicamos nesse trabalho a pesquisa qualitativa-interpretativa, e o método a análise de conteúdo, que de acordo com Triviños (1987) nos permite interpretar e analisar múltiplas vezes as formas escritas dos conteúdos presentes no objeto, o qual ficará disponível para podermos retomá-los quantas vezes for preciso. Nosso estudo se insere em discussões teóricas a respeito de livro didático (LD) e LDP com os estudos de Choppin (2009), Freitag (1993), Batista, Rojo e Zúñiga (2005), Bunzen (2005; 2009), e de letramento e letramento digital com os estudos de Soares (2001), Kleiman (1995), Buzato (2006), Coscarelli (2007), Ribeiro (2007) e Pereira (2007). Assim, com o presente trabalho, buscamos contribuir tanto com a área de pesquisa em LA, quanto com as ações do processo de ensino e aprendizagem de língua materna.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Livro Didático. Letramento Digital.

CARVALHO, Geovana Lourenço de. **Letramento digital em livros didáticos de Português do ensino médio**. 2016. 155 p. Dissertação. Mestrado (Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

ABSTRACT

Several official documents related to high school teaching such as the PCNs, OCEMs, among others, lead us to the understanding that the approach of digital technologies in teaching and learning process cause cognitive and perception changes. We believe that digital information and communication technologies can extend the social practices of language forms and it is said due to the fact that the digital universe is present in the daily lives of students. Moreover, we know the importance of researches that aim to study subject textbooks, mainly due to the significant presence of these manuals in school culture of our country. Marcuschi and Cavalcanti (2005) point out that if subjects textbooks are part in the classrooms occupying a significant place in these, it is essential that they keep on being described, discussed and evaluated, in order to do a collective effort to expand their quality. Thus, this research seeks to bring reflections on the activities covered in the Portuguese language textbooks that assist in the digital literacy process of the students. The hypothesis that guides our study is that the activities proposed by the Portuguese language textbooks which involve digital technologies and digital genres do not effectively consider the theoretical and methodological perspectives of digital literacy. The corpus of our research is composed by high school PNLD guides from 2012 and 2015, as well as two collections of Portuguese language textbooks (six books altogether) approved by the 2015 guide and their teacher manuals. We apply this work to qualitative and interpretive research, and the method of content analysis, which according to Triviños (1987) allows us to interpret and analyze multiple times the written forms of the contents present in the object, which will be available in order to be recaptured as many times as necessary. Our study is included in theoretical discussions on subject textbooks and Portuguese language textbooks with the studies of Choppin (2009), Freitag (1993), Batista, Rojo and Zúñiga (2005), Bunzen (2005; 2009), and literacy and digital literacy with the studies of Soares (2001), Kleiman (1995), Buzato (2006), Coscarelli (2007), Ribeiro (2007) and Pereira (2007). This paper aims to contribute not only to Applied Linguistics field but also to the actions of mother tongue teaching and learning process.

Keywords: Portuguese language teaching. Subject textbooks. Digital literacy.

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** – “Conteúdo digital” – Professores X Alunos103
- Gráfico 2** – Distribuição do símbolo “Conteúdo digital” entre os capítulos103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização do MP da coleção “Português Linguagens”	87
Quadro 2 – Organização do MP da coleção “Português Linguagens em Conexão”	89
Quadro 3 – Itens de trabalho das coleções de LDP	94
Quadro 4 – Principais itens para o letramento digital de acordo com os documentos oficiais e teorias do letramento	139

LISTA DE FIGURAS

Figura 3 – Coleção “Português Linguagens”, volume nº 1, p. 11	96
Figura 4 – “Português Linguagens”, volume nº 1, p. 171	97
Figura 5 – Coleção “Português Linguagens em Conexão”, volume nº 2, p. 59.....	98
Figura 8 – Coleção “Português Linguagens em Conexão”, volume 3 p. 131.....	100
Figura 9 – p. 173, volume nº 1, coleção “Português Linguagens”	108
Figura 10 – Exercícios p. 173, volume nº 1, coleção “Português Linguagens”	109
Figura 11 – p. 174, volume nº 1, coleção “Português Linguagens”	109
Figura 12 – p. 175, volume nº 1, coleção “Português Linguagens”	110
Figura 13 – p. 295, volume nº 1, coleção “Português Linguagens”	112
Figura 14 – p. 331, volume nº 1, coleção “Português Linguagens”	113
Figura 15 – p. 331, volume nº 1, coleção “Português Linguagens”	114
Figura 16 – p. 26, volume nº 2, coleção “Português Linguagens	115
Figura 17 – p. 103, volume nº 3, coleção “Português Linguagens”	116
Figura 20 – Exercício 3, p. 24 do volume nº 1, coleção “Português Linguagens em Conexão”	124
Figura 21 – Exercício de Produção de texto oral, p. 84 do volume nº 1, coleção “Português Linguagens em Conexão”	126
Figura 22 – Exercício de Produção de textos, p. 363 do volume nº 1, coleção “Português Linguagens em Conexão”	129
Figura 23 – Exercício de Produção de textos, p. 314 do volume nº 2, coleção “Português Linguagens em Conexão”	130
Figura 24 – Exercício de Produção de texto oral, p. 318 do volume nº 2, coleção “Português Linguagens em Conexão”	132
Figura 25 – p. 374, volume nº 3, coleção “Português Linguagens em Conexão”	133

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Coleções de LDP usadas entre 2012 e 2013 em Londrina.....	73
Tabela 2	– Coleções de LDP usadas entre 2014 e 2015 em Londrina.....	73
Tabela 3	– Indicação de sites nos capítulos do LDP “Português Linguagens”	96
Tabela 4	– Indicações de sites da coleção “Português Linguagens em Conexão”	101
Tabela 5	– Símbolos “Fique ligado” e “Conteúdo Digital” na coleção “Português Linguagens em Conexão”	101
Tabela 6	– Quantidade de atividades relacionadas às TDIC na coleção “Português Linguagens”	106
Tabela 7	– Propostas de atividades a serem utilizadas nos eventos de letramento digital na coleção “Português Linguagens”	107
Tabela 8	– Quantidade de atividades relacionadas às TDIC na coleção “Português Linguagens em Conexão”	121
Tabela 9	– Propostas de atividades a serem utilizadas nos eventos de letramento digital “Português Linguagens em Conexão”	123
Tabela 10	– Comparação das duas coleções de LDP analisadas.....	137
Tabela 11	– Propostas de atividades das coleções de LDP que fazem parte do corpus da pesquisa.....	143

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	O ENSINO MÉDIO E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA – ENTENDENDO NOSSO OBJETO DE PESQUISA	26
2.1	O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO.....	31
2.2	O LIVRO DIDÁTICO.....	35
2.3	O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO OBJETO DE PESQUISA.....	38
2.4	O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.....	43
3	PERCORRENDO OS CAMINHOS PARA O LETRAMENTO DIGITAL	48
4	METODOLOGIA	67
5	DOS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA OS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA	78
6	NOSSOS OLHARES SOBRE O OBJETO	93
6.1	Mergulhando nas Atividades.....	105
6.2	COMPARATIVO DAS COLEÇÕES.....	135
6.3	OS RESULTADOS E AS ORIENTAÇÕES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	138
6.4	EVENTOS DE LETRAMENTO NOS EIXOS DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA.....	141
6.5	CONTEXTO SOCIAL E CULTURAL DOS ALUNOS E RELEVÂNCIA DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NÃO ESCOLARES.....	142
6.6	DIFERENTES GRAUS DE LETRAMENTO DIGITAL DOS ALUNOS.....	144
6.7	PROPOSTAS DE ATIVIDADES NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A PRÁTICA SOCIAL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO.....	145

7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
	REFERÊNCIAS.....	150
	REFERÊNCIAS DE DADOS.....	155

1 INTRODUÇÃO

*Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas.
(Antoine de Saint-Exupéry)*

Ao apresentarmos a presente pesquisa, trazemos alguns questionamentos que geralmente surgem a respeito dos temas abordados nos trabalhos científicos: qual a nossa motivação para a pesquisa que tem como objeto de análise o livro didático de Língua Portuguesa (LDP)? O que nos leva a investigar como o letramento digital está sendo abordado no ensino de língua materna?

Com o intuito de justificar nosso interesse no objeto dessa pesquisa, descrevemos os caminhos que percorremos nas pesquisas de iniciação científica na Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP, *campus* de Jacarezinho, no grupo de pesquisa “Leitura e ensino”. Foram feitos estudos teóricos sobre o ensino de gêneros textuais em língua materna, estudos do círculo de Bakhtin e Vygotsky nas perspectivas teórico-metodológicas do interacionismo sociodiscursivo, e os estudos de Bronckart para a didatização dos gêneros, sendo que nos últimos artigos produzidos foi investigado o trabalho que os LDP desenvolviam com os gêneros digitais.

Nessas pesquisas em questão, obtivemos resultados que nos deixaram evidente a necessidade de os professores de língua materna não fazerem o uso “cego” desse tipo de material didático, as atividades propostas precisavam do olhar crítico dos professores, isso porque, em muitos casos, não trabalhavam todas as características dos gêneros abordados, ou continham inadequações em algumas atividades propostas, as quais precisavam de intervenções por parte dos professores que utilizassem os livros analisados.

Esses resultados mencionados trouxeram muitas inquietações sobre o uso dos livros didáticos nas escolas públicas, tornando uma motivação para ampliar os estudos relacionados ao papel que os LDP desempenham no processo de ensino e aprendizagem de língua materna, e principalmente como são abordados os temas propostos para a série a que se destinam. Surgiram ainda, mais questionamentos sobre como esse tipo de material didático traz aos professores e alunos as atividades que abordam gêneros digitais ou sugerem trabalhos com as tecnologias digitais, principalmente depois de constatarmos, em um artigo científico,

que um capítulo de uma coleção de LDP do ensino médio (EM) sugeria a produção de um *blog*¹ em uma folha de papel e não em sua plataforma específica na internet.

Com base nesse histórico de pesquisas e constatações expostas, procuramos o programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL), e foi aprovado no processo seletivo o nosso projeto intitulado “Letramento digital: abordagem nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio”. Com essa aprovação, nosso objetivo passou a ser o de desenvolver um trabalho científico que traga reflexões sobre as inquietações anteriormente citadas, bem como contribuições para a população acadêmica na área de pesquisa em Linguística Aplicada (LA).

Como justificativa para os LDP selecionados serem os do EM, citamos a nossa experiência em docência nesse nível de ensino da educação básica no Instituto Federal Tecnológico do Paraná (IFPR), *campus* de Jacarezinho, durante um ano e um mês. Nessa instituição lecionamos as disciplinas de Língua Portuguesa para os cursos técnicos integrados em Alimentos, Eletromecânica e Informática, e Português Instrumental para os cursos técnicos subsequentes em Eletromecânica e Informática. Durante o tempo de trabalho na instituição mencionada, não precisamos utilizar nenhum material específico, tivemos autonomia para utilizar quais materiais didáticos ou LDP julgássemos necessários. Além disso, também buscávamos fontes de informação em sites da internet.

Nesse tempo de experiência em docência no EM, tivemos contato com documentos oficiais que regem esse nível da educação básica, e também com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e, nesses documentos e avaliações, notamos o estabelecimento de práticas de linguagem que utilizem as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). No PCN +, as orientações para esse nível de ensino sugerem uma educação que prepare os alunos para a vida, e que os alunos sejam qualificados e capacitados para o aprendizado permanente, sendo esse aprendizado para prosseguir os estudos ou para o mundo do trabalho.

Cabe destacar, ainda, que esse documento oficial também especifica que no ensino de língua portuguesa, os professores devem se atentar para as necessidades dos alunos conforme seus contextos sociais e culturais, além disso, orientam, também, que os estudos da linguagem nas disciplinas de Língua

¹ Utilizamos a formatação *itálico* para palavras estrangeiras, pautamo-nos no dicionário Michaelis para a revisão das palavras que não fazem parte do vocabulário de língua portuguesa.

Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna tenham como um dos objetos de ensino a linguagem digital, que estrutura a Informática. A Matriz de Referência para o ENEM também sinaliza a importância de os alunos do EM dominarem as TDIC, conforme podemos verificar no seguinte trecho do documento:

Competência de área 1 - aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

H1 - Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.

H2 - Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.

H3 - Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.

H4 - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação (BRASIL, 2015, p. 2).

Portanto, com todas as motivações anteriormente expressas, leituras dos referenciais teóricos das disciplinas cursadas, reflexões nas aulas, além da pesquisa bibliográfica sobre o tema, trazemos algumas considerações iniciais nessa seção. Salientamos, nesse primeiro momento, a importância em se desenvolver pesquisas que tenham como objeto de estudo os livros didáticos, pois, como Marcuschi e Cavalcante (2005) nos relatam, esses estudos que tratam de questões do Livro didático (LD), e especificamente sobre o LDP, têm crescido bastante desde os anos noventa, e as produções nessa área confirmam o interesse dos pesquisadores de LD principalmente pela presença significativa desses manuais na cultura escolar do nosso país.

Ressaltam também que, mesmo com a resistência existente ao LD por parte da academia ou outros setores da sociedade, além da utilização não integral ou “reinterpretada” por parte dos professores, não podemos desconsiderar o papel importante desse material na definição do currículo escolar das escolas brasileiras, as autoras defendem que:

[...] se o LD está na sala de aula e, nela, ocupa um lugar significativo, é fundamental que continue a ser descrito, debatido, avaliado, no esforço coletivo de ampliar sua qualidade. Mas o que caracteriza um LD de qualidade? Essa questão não é simples de responder. Em princípio, poder-se-ia dizer que o bom LD é aquele que atende às necessidades do professor e de seus alunos, oferece subsídios e alternativas produtivas ao trabalho escolar, contribui na formação do educador, é isento de erros conceituais e de preconceitos, entre outros aspectos (MARCUSCHI; CAVALCANTE, 2005, p. 238).

Além disso, amparamo-nos nas considerações de Bunzen (2009), o qual explica que, quando analisamos os LDP utilizados pelos professores nas escolas, estamos em busca de compreender quais são as práticas discursivas e eventos de letramento que estão presentes na esfera escolar (letramento escolar), quais são as interpretações feitas e como acontecem as apropriações no uso dos materiais didáticos. Os professores precisam ser críticos e devem selecionar formas eficazes de usar o que traz o material imposto, para não se tornarem receptores e transmissores passivos das informações contidas nos materiais. Segundo o autor, “na tentativa de redimensionar a questão da análise de livro didático de Língua Portuguesa, especificamente, no campo da Lingüística Aplicada, estamos assumindo que eles podem ser estudados como um objeto complexo” (BUNZEN, 2005, p. 17).

O autor salienta, em sua pesquisa, que o LDP deve ser analisado como uma mercadoria (contexto político e econômico), e como gênero do discurso (ponto de vista linguístico e discursivo), além do seu papel de instrumento pedagógico.

Realizar uma pesquisa que encare o LDP como um objeto de investigação complexo é, no nosso ponto de vista, um fator crucial para sua compreensão e para implementação de mudanças seja no que concerne a formação dos professores e sua relação com os LDPs, seja no que concerne à política pública de avaliação de livros didáticos (PNLD/PNLEM) (BUNZEN, 2005, p. 18).

Nossa preocupação com o que será transmitido aos alunos existe porque sabemos que as escolhas feitas nos processos educativos são decisivas na formação intelectual dos alunos, e no caso dessa pesquisa especificamente, ressaltamos o papel das aulas de língua portuguesa, que aprimoram a competência linguística dos alunos, permitindo que eles participem de forma crítica e ativa na

sociedade. A escola precisa desenvolver práticas de linguagem que possibilitem aos alunos a interação nas esferas sociais, nas diferentes práticas de uso da língua. Podemos confirmar essa afirmação quando analisamos os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio (PCN), que na seção de “Linguagens, códigos e tecnologias” destaca:

a linguagem verbal, oral e escrita, representada pela língua materna, ocupa na área o papel de viabilizar a compreensão e o encontro dos discursos utilizados em diferentes esferas da vida social. É com e pela língua que as formas sociais arbitrarias de visão e divisão de mundo são incorporadas e utilizadas como instrumentos de conhecimento e comunicação. Aprende-se, com a língua, um “sentido imediato de mundo”, que deve ser desvendado, no decorrer de um processo de resgate desse e de outros sentidos possíveis” (BRASIL, 2000, p. 10-11).

Confirmamos, portanto, que os documentos oficiais nos orientam ser papel da escola, principalmente no ensino de língua materna, fazer os alunos utilizarem a leitura, escrita e oralidade nas diferentes práticas, caso contrário eles ficarão à margem dos novos letramentos, por isso é necessário trabalharem com diversos textos que possuam diferentes funções sociais, promovendo práticas de letramento aos alunos, o qual se difere da alfabetização. Essas ações descritas ressaltam a definição de letramento de Soares (2001, p. 18), a qual considera que esse está além da aquisição da escrita, do código (alfabetização), afirma que, no processo de letramento, os indivíduos se apropriam das tecnologias da leitura e escrita para incorporarem às práticas sociais que as demandam.

Ainda sobre o nosso objeto de pesquisa, destacamos que nosso *corpus* é formado por coleções de LDP do EM, por isso recuperamos no trabalho algumas orientações presentes nos documentos oficiais direcionados a essa classe da educação básica, os quais adotam “como referência a perspectiva de criar uma escola média com identidade, que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo” (BRASIL, 2000, p. 4). E a respeito da presença das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, os PCN do ensino médio evidenciam que:

o volume de informações, produzido em decorrência das tecnologias digitais, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata de acumular conhecimentos. A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, *a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação*. Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização” [grifos do autor] (BRASIL, 2000, p. 5).

Além disso, o documento defende que a abordagem das tecnologias digitais no ensino pode ser de interesse de todas as disciplinas da área de Linguagens, códigos e tecnologias, pois ocasionam mudanças cognitivas e de percepção, contudo, considerando especificamente o ensino de língua materna lançamos mão das considerações de Lemos (2002, p. 13), o qual explica que, quando consideramos a linguagem uma forma de vida, “o aperfeiçoamento dos meios de comunicação e do tratamento da informação representa uma evolução de seu mecanismo reprodutor”.

De acordo com o autor, a linguagem vive, e por isso ela vai se modificando e caminhando para formas mais leves, rápidas e evoluídas, e em cada uma dessas etapas, a cultura dos homens se torna mais potente e criativa. Notamos que, no processo das mídias, os espaços culturais aumentaram muito e, além disso, se enriqueceram, surgiram novas formas artísticas, técnicas, além das revoluções industriais e políticas, e, nesse sentido, o autor coloca que o ciberespaço representa o desenvolvimento mais recente da evolução da linguagem, onde os signos dos textos, imagens, músicas, cultura, mundos virtuais, *softwares*, entre outros, alcançaram seu último estágio de digitalização.

Nesse sentido, essa pesquisa procura trazer reflexões sobre o modo como os LDP auxiliam os professores do EM a elaborarem eventos de letramento digital em sala de aula, pois acreditamos que as tecnologias digitais podem ampliar as formas de práticas sociais de linguagem. Notamos que o universo digital está muito presente no cotidiano dos alunos, por isso, colocamos em prática o que Bunzen (2009, p. 13) nos diz sobre o texto científico, que “encena formas de re(a)presentar a “realidade” e tece narrativas com/sobre os acontecimentos, as ações, o vivido e o experienciado em determinados espaço e tempos”. Rajagopalan (2006) também nos traz suporte nessa afirmação quando expõe que:

na hora de planejar o currículo e de elaborar a metodologia de ensino de línguas, é preciso valorizar e levar em conta o conhecimento que os próprios aprendizes já possuem e empregam como um dos fatores importantes na tarefa de aprender. É essa idéia que move tendências recentes como: educação com fins emancipatórios (*empowerment education*), ensino refletivo (*reflective teaching*) [grifos do autor] (RAJAGOPALAN, 2006, p. 161).

Ao resgatamos essas considerações sobre as tecnologias digitais, e suas influências nos processos comunicativos e no ensino da língua materna, compactuamos das mesmas indagações de Coscarelli (2010, p. 514) com relação à alfabetização atual: “como deve ser a alfabetização hoje? O que as crianças precisam saber? Como alfabetizar em tempos em que inúmeras novidades digitais surgem e são disponibilizadas? O que devemos ensinar?”. Não temos a intenção de responder todas essas perguntas, mas trazemos ao trabalho para reforçar ainda mais nossos questionamentos sobre a maneira de proceder no ensino de Língua Portuguesa. A autora também destaca que os textos não são mais os mesmos e que agora eles podem ser elaborados com a exploração da estrutura digital hipertextual, onde se encontram *links* que levam a outros textos e que podem ser publicados na *web*.

Uma ressalva importante feita pela autora a respeito das tecnologias digitais é a que trata dos novos textos e com isso novas formas de ler e escrever, no entanto, considera que o universo digital não transforma esses em uma total revolução, somente amplia as possibilidades do texto e da comunicação por meio do letramento digital. Outra consideração da autora que vai ao encontro deste trabalho é sobre análise de LDP. Verificou que eles contribuem muito pouco para esse tipo de letramento tanto para os professores quanto para os alunos e que as atividades sobre letramento nos materiais didáticos costumam ser superficiais, o que reforça nossas inquietações e permite que façamos os seguintes questionamentos que nos guiarão nesta pesquisa:

- De que forma os LDP organizam as atividades que auxiliam nas práticas de letramento digital?
- Quais sugestões de atividades trazem para serem desenvolvidas nos eventos de letramento que estão direcionados às tecnologias e gêneros digitais?

- Estão presentes em quais eixos²: de leitura, de produção textual e/ou de conhecimentos linguísticos?
- Quais as perspectivas teórico-metodológicas adotadas pelas coleções nas atividades apresentadas?

Como forma de responder às questões colocadas, traçamos os seguintes objetivos:

- Objetivo geral – analisar a ocorrência de propostas de trabalho que auxiliam no processo de letramento digital em coleções de LDP;
- Objetivos específicos – a) descrever as atividades presentes nos capítulos das coleções, as quais dão suporte aos alunos nos eventos de letramento digital, em diálogo com os eixos do ensino de Língua Portuguesa (leitura, oralidade, conhecimentos linguísticos e produção textual); b) investigar o lugar das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) nos LDP em atividades que desenvolvem o trabalho com ferramentas ou gêneros digitais; c) analisar a convergência do conteúdo das coleções com as perspectivas teórico-metodológicas sobre o letramento digital expostas nos guias do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2012/2015 e documentos oficiais (OCEM).

Temos como hipótese norteadora do presente estudo que as atividades propostas pelos LDP envolvendo as tecnologias e gêneros digitais não consideram efetivamente as perspectivas teórico-metodológicas do letramento digital. Essa nossa hipótese toma como base as considerações que Coscarelli (2010) expõe sobre a presença de atividades superficiais nos LDP com relação ao letramento digital. Além disso, supomos que, em alguns casos, encontraremos atividades que não trabalham com as ferramentas e gêneros digitais de forma direta, mas sim como pretexto para o trabalho da língua como estrutura e não como atividade social, a qual deve considerar as práticas sociais e culturais dos alunos.

² Neste presente trabalho, não incluímos nas análises as discussões sobre o eixo de ensino de literatura, apesar de sabermos a importância do uso nas TDIC no ensino de literatura, além das reflexões sobre o letramento digital nesse determinado eixo. No entanto, inserimos o subitem 2.1 no capítulo 2, com algumas reflexões sobre o ensino de literatura e o uso das TDIC.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, além do presente capítulo de introdução, trazemos mais seis capítulos estruturados da seguinte maneira: o segundo capítulo intitulado “Entendendo nosso objeto de pesquisa”, no qual fazemos uma reflexão teórica sobre as características e objetivos do EM, papéis do LD e LDP, e sobre o desenvolvimento de pesquisas que tem como objeto esse tipo de material didático. Referenciamos-nos em Marcuschi e Cavalcanti (2005) para reforçar a relevância desse tipo de pesquisa, as autoras defendem que o fato de os LD serem um material muito utilizado no ambiente escolar é uma justificativa para que ele seja cada vez mais estudado e debatido nas pesquisas científicas.

No terceiro capítulo “Percorrendo os caminhos para o letramento digital”, discutimos sobre o conceito de letramento digital e sua abordagem no ambiente escolar. Pautamo-nos em Pereira (2007), Coscarelli (2007), Ribeiro (2008, 2009) e Street (2014) para destacar que o processo de inclusão digital e letramento digital dos alunos depende de ações específicas dos professores em sala de aula. A “pedagogização do letramento” exposta por Street (2014) nos orienta a considerar as práticas de letramento não escolares para auxílio no processo de letramento dos alunos. Percebemos que, para o efetivo letramento digital dos alunos, o ambiente escolar precisa se preocupar com as particularidades de cada aluno com relação ao que já pode dominar ou não do uso das tecnologias digitais, além de suas necessidades específicas dentro de suas práticas sociais. O letramento digital tem como objetivo levar os alunos a praticarem as TDIC socialmente.

No quarto capítulo “Metodologia”, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados em nossa pesquisa, descrevemos a natureza da pesquisa, a constituição do *corpus*, e os instrumentos e critérios de pesquisa que utilizamos. Já, no quinto capítulo, “Dos documentos oficiais para os LDP”, apresentamos a primeira etapa de análise da nossa pesquisa. Trazemos as reflexões sobre o letramento digital contidas nos documentos oficiais como PNLD e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), os quais impulsionam a produção dos LDP. Além disso, apresentamos as reflexões sobre letramento digital contidas nos manuais das coleções analisadas.

No sexto capítulo “Nossos olhares sobre o objeto”, fazemos a exposição das análises dos livros. Primeiramente, trazemos a análise dos dados de diagramação das coleções de LDP selecionadas para o *corpus*. Sinalizamos todos os dados que encontramos relacionados à presença das TDIC nas páginas dos

livros, depois fazemos a análise das atividades propostas nos LDP que incluem o uso ou mencionam as tecnologias digitais. Recuperamos também os dados da segunda etapa de análise para refletirmos sobre quais ações dos LDP vão ao encontro das orientações dos documentos oficiais e teorias de letramento para o auxílio no processo de letramento digital dos alunos.

E finalmente, no sétimo capítulo “Considerações finais”, destacamos novamente algumas reflexões e resultados, e quais são as contribuições esperadas com o nosso trabalho.

Buscamos, com essa pesquisa, não só contribuir com a área de pesquisa em LA, mas também para as ações do processo de ensino e aprendizagem de língua materna, mostrando a importância dos professores de analisarem seus materiais de apoio em sala de aula como são os LDP, para que não deixem de promover o letramento digital dos alunos de forma eficaz nas práticas de oralidade, leitura e escrita. Esperamos, ainda, poder colaborar com os próprios autores e editoras de LDP, sem intenção de fazer qualquer juízo ou trazer qualquer verdade absoluta sobre o tema, carreando reflexões e questionamentos que consideramos relevantes e que esperamos poder de alguma forma auxiliar os processos de produção e revisão desses livros.

2 O ENSINO MÉDIO E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA – ENTENDENDO NOSSO OBJETO DE PESQUISA

*Livros não mudam o mundo,
quem muda o mundo são as pessoas.
Os livros só mudam as pessoas.
(Mario Quintana)*

Neste capítulo, discutimos sobre o LDP, sua definição, seus papéis como material escolar, e como política pública educacional, além de expor as características da pesquisa que tem como objeto o LDP. Nosso intuito é resgatar a chegada do LD às escolas, explicitar suas configurações, e quais as suas implicações no ensino de língua materna, assim como no processo de letramento digital. De acordo com Farias (2013), precisamos compreender melhor o LD, porque muitas vezes ele pode ser o único material de leitura disponível para os estudantes considerados socialmente excluídos.

No entanto, antes de fazermos nossas reflexões sobre o nosso objeto, consideramos necessário expor as características e orientações dos documentos oficiais referentes ao ensino de língua portuguesa no EM, devido ao fato dessa ser a etapa do ensino básico que escolhemos para nossas investigações. Apoiamo-nos em Mendonça e Bunzen (2006, p. 13) para justificar o desenvolvimento de pesquisas que “ajudem a compreender por que razões, no EM, as competências relativas ao campo da linguagem ainda estão longe do patamar desejado, como indicam, mesmo que de maneira parcial, avaliações de nível nacional” (SAEB e ENEM).

Mendonça e Bunzen (2006) mostram que atualmente as políticas públicas de organização do EM não pretendem mais que essa etapa de ensino seja construída de maneira fragmentada e dicotômica (apontando diferenças de classes), ou seja, que se dirija ou para o ensino superior ou para o trabalho. Os autores citam, em sua pesquisa, que o documento do MEC intitulado “Contexto do ensino médio: uma concepção do ensino médio” defende que, para promover a qualidade de ensino, a dicotomia entre a ciência e a técnica precisa ser superada, a escola deve incorporar a cultura técnica e a cultura geral na formação plena dos alunos e na produção contínua de conhecimento.

Concordamos com Mendonça e Bunzen (2006, p. 16) a respeito da necessidade do incremento de políticas para formação de professores com relação

às demandas atuais do ensino. Os pesquisadores trazem em sua pesquisa um quadro com algumas intervenções governamentais já realizadas, que reproduzimos a seguir:

INTERVENÇÕES DO ESTADO NO ENSINO MÉDIO
<p>Alterações na organização e no funcionamento legal do EM:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inclusão do EM na educação básica, a partir de 1996, com a promulgação da LDB; • Reunificação, pelo MEC, em julho de 2004, do EM e do ensino profissionalizante, com o intuito de oferecer mais uma oportunidade ao jovem que não ingresse no ensino superior, no desejo de uma formação mais ampla, que contemple os eixos da ciência, da cultura e do trabalho.
<p>Implantação e ampliação de sistemas de avaliação sistemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ampliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para o EM, em 1995; • criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 1997; • ampliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o EM, com a criação, em 2003, do PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático de Ensino Médio)
<p>Publicação de documentos orientadores da ação docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) em 1998; • Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em 1999; • Orientações Complementares aos PCNEM (conhecidas como PCN+), em 2002; • Discussão, com professores de vários estados, dos problemas do PCNEM e do PCN+ (Moita Lopes & Rojo, 2005); • Elaboração de novos documentos relativos aos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 2005.

Dentre todas essas intervenções citadas no quadro apresentado pelos autores, em nossa pesquisa fazemos uso de algumas orientações dos PCNEM e PCN+, no entanto, adotamos como base para nossa pesquisa as OCEM (2006), por ser o documento mais recente elaborado pelas políticas públicas sobre o EM.

Sobre os sistemas de avaliação do ensino, SAEB e ENEM, o primeiro incluiu a qualidade do desempenho dos alunos do terceiro ano do EM nos seus levantamentos a partir de 1995. Já o ENEM, sistema de avaliação específico do EM foi criado em 1997, e se difere do SAEB por ser “prioritariamente apresentado como um instrumento de auto-avaliação para os concluintes do EM” (MARCUSCHI, 2006, p. 59).

Assim como Marcuschi (2006, p. 59) se questiona em sua pesquisa, também nos perguntamos, “qual é o currículo de língua portuguesa, considerado nos referidos processos de testagem? O que esse currículo e os resultados revelados

pelos exames nos informam sobre o ensino de língua portuguesa no EM?”. De acordo com a autora, no que se refere à língua portuguesa ambos os exames situam-se na compreensão de leitura, entretanto, o ENEM também solicita aos alunos uma produção textual, como podemos observar:

Para o SAEB (INEP, 2001b, p. 9), a construção do conhecimento envolve inicialmente o “saber fazer”, para só depois ser possível “compreender e explicar”. Quando um determinado nível estiver satisfeito, o que inclui a tomada de consciência dos instrumentos e das relações aí estabelecidas, chega-se ao “fazer” do nível seguinte. [...] Para o ENEM (INEP, 2002b), competências são estruturas mentais que possibilitam a contínua construção do conhecimento, sendo responsáveis pela inserção do indivíduo no mundo em que vive. Nesse sentido, essas estruturas desenvolvem-se e são consolidadas na pluralidade de interações que os seres humanos estabelecem com o mundo físico e social ao longo de toda a sua existência. Portanto, o destaque aqui está na natureza interacionista das competências, que favorece a elaboração dos saberes em contextos sociais. Por outro lado, o ENEM também evidencia sua preocupação específica para com “as competências e habilidades básicas desenvolvidas, transformadas e fortalecidas com a mediação da escola” (INEP, 2002b, p. 11), ou seja, o ENEM quer saber se a escola está ensinando ou não as competências que seriam de sua responsabilidade, tidas como relevantes no enfrentamento dos desafios hoje pela sociedade (MARCUSCHI, 2006, p. 63).

Lançando mão dessas informações sobre o currículo de língua portuguesa relevado pelos programas de avaliação, e principalmente, do conteúdo da LDBEN, que foi promulgada em 1996, atribuímos ao EM a função de formar os jovens para a cidadania, com um perfil próprio, que historicamente padece nesse nível de ensino (MARCUSCHI, 2006). Nessa mesma direção, Mendonça e Bunzen (2006, p. 17) explicam que, “para repensar esse direcionamento do EM, alguns conceitos teóricos são fundamentais. É o caso, por exemplo, da noção de letramento, concebido como “as inúmeras práticas sociais que integram a dinâmica da vida cotidiana de uma dada comunidade” (Barton & Hamilton, 1998)”.

Consideramos, assim como Mendonça e Bunzen (2006), que propor práticas sociais de leitura (literária, não-literária e plurissemiótica), compreensão de textos orais, de produção textual (orais e escritas), e de análise linguística no ambiente escolar é tarefa destinada ao EM. Também concordamos com os pesquisadores que,

para alcançar esses objetivos, é necessária a intervenção de um professor apto a mediar as situações de leitura e escrita, com objetivos pedagógicos claros e definidos. Só assim, na abordagem dos vários eixos do ensino de língua no EM, os textos poderão ser elaborados e recebidos à luz de suas condições de produção e circulação, e não mais como exemplares neutros de um discurso “asséptico”, sem qualquer marca da intervenção humana (MENDONÇA; BUNZEN, 2006, p. 22).

Como expusemos anteriormente, temos como base as informações das OCEM (2006) para essa pesquisa, e de acordo com esse documento, a promulgação da LDBEN em 1996 foi um dos marcos legais para o EM, descreve como um divisor na construção da identidade dessa etapa do ensino básico. As orientações das OCEM descrevem que dois aspectos merecem destaque,

O primeiro diz respeito às finalidades atribuídas ao ensino médio: o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado. (Art. 35)

O segundo propõe a organização curricular com os seguintes componentes:

- base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada que atenda a especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do próprio aluno (Art. 26);
- planejamento e desenvolvimento orgânico do currículo, superando a organização por disciplinas estanques;
- integração e articulação dos conhecimentos em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização;
- proposta pedagógica elaborada e executada pelos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino;
- participação dos docentes na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (BRASIL, 2006, p. 7).

Assim como descreve o documento, conseguimos perceber que o primeiro aspecto afirma o valor histórico e social do conhecimento, e o segundo aspecto mostra a necessidade de se reconstruir os procedimentos para a produção de conhecimento. Além disso, como já descrevemos anteriormente, lançando mão das informações contidas na LDBEN/96, consideramos o EM como a etapa final da educação básica. Nessa fase serão consolidados e aprofundados muitos conhecimentos que já foram construídos no ensino fundamental (BRASIL, 2006). Desta feita:

Espera-se, portanto, dessa etapa de formação o desenvolvimento de capacidades que possibilitem ao estudante:

- (i) avançar em níveis mais complexos de estudos;
- (ii) integrar-se ao mundo do trabalho, com condições para prosseguir, com autonomia, no caminho de seu aprimoramento profissional;
- (iii) atuar, de forma ética e responsável, na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social (BRASIL, 2006, p. 17-18).

Resumindo todas essas informações, levamos em consideração na presente pesquisa que o EM deve garantir aos alunos uma preparação básica para eles darem continuidade aos estudos. Dessa forma serão inseridos no mundo do trabalho e poderão exercer a cidadania de acordo com suas necessidades político-sociais (BRASIL, 2006).

Com relação ao desenvolvimento de atividades de produção e reprodução de textos, as OCEM (2006, p. 23) destacam os estudos que investem no “processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem como aqueles que tratam das práticas sociais de produção e recepção de texto”. Também verificamos nas orientações desse documento, que para o ensino de língua materna no EM a abordagem interacionista é ressaltada,

a despeito das especificidades envolvidas na produção, na recepção e na circulação de diferentes textos, bem como dos eventuais conflitos e mal-entendidos entre os interlocutores, tais estudos defendem que todo e qualquer texto se constrói na interação. Isso porque assumem alguns princípios comuns no que toca ao modo de conceber a relação entre homem e linguagem, homem e homem, homem e mundo. Sem procurar esgotar tais princípios, pode-se dizer que o mais geral deles é o de que é pela linguagem que o homem se constitui sujeito (BRASIL, 2006, p. 23).

Complementando nossas reflexões sobre o ensino de língua portuguesa no EM, de acordo com as orientações das OCEM (2006), levamos em consideração neste trabalho às interações e práticas de letramento que os alunos trazem para o EM. Tais interações e práticas foram construídas em diversas práticas sociais de uso da língua. Portanto, a disciplina de Língua Portuguesa no EM, prevê para o aluno em sua formação:

- conviver, de forma não só crítica mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital, etc. –, de modo que conheça – use e compreenda – a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade, geradas nas (e pelas) diferentes esferas das atividades sociais – literária, científica, publicitária, religiosa, jurídica, burocrática, cultural, política, econômica, midiática, esportiva, etc;
- no contexto das práticas de aprendizagem de língua(gem), conviver com situações de produção escrita, oral e imagética, de leitura e de escuta, que lhe propiciem uma inserção em práticas de linguagem em que são colocados em funcionamento textos que exigem da parte do aluno conhecimentos distintos daqueles usados em situações de interação informais, sejam elas face a face ou não. Dito de outra forma, o aluno deverá passar a lidar com situações de interação que se revestem de uma complexidade que exigirá dele a construção de saberes relativos ao uso de estratégias (lingüística, textual e pragmática) por meio das quais se procura assegurar a autonomia do texto em relação ao contexto de situação imediato;
- construir habilidades e conhecimentos que o capacitem a refletir sobre os usos da língua(gem) nos textos e sobre fatores que concorrem para sua variação e variabilidade, seja a lingüística, seja a textual, seja a pragmática. Nesse trabalho de análise, o olhar do aluno, sem perder de vista a complexidade da atividade de linguagem em estudo, deverá ser orientado para compreender o funcionamento sociopragmático do texto – seu contexto de emergência, produção, circulação e recepção; as esferas de atividade humana (ou seja, os domínios de produção discursiva); as manifestações de vozes e pontos de vista; a emergência e a atuação dos seres da enunciação no arranjo da teia discursiva do texto; a configuração formal (macro e microestrutural); os arranjos possíveis para materializar o que se quer dizer; os processos e as estratégias de produção de sentido. O que se prevê, portanto, é que o aluno tome a língua escrita e oral, bem como outros sistemas semióticos, como objeto de ensino/estudo/aprendizagem, numa abordagem que envolva ora ações metalingüísticas (de descrição e reflexão sistemática sobre aspectos lingüísticos), ora ações epilingüísticas (de reflexão sobre o uso de um dado recurso lingüístico, no processo mesmo de enunciação e no interior da prática em que ele se dá), conforme o propósito e a natureza da investigação empreendida pelo aluno e dos saberes a serem construídos (BRASIL, 2006, p. 30-33).

2.1 O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

A respeito dos conhecimentos de literatura no EM, concordamos com Martins (2006, p. 83) que “muitas discussões existem sobre a inserção da leitura literária na escola, mas o grande desafio de tais reflexões ainda é fornecer subsídios teóricos e metodológicos para auxiliar a prática pedagógica dos professores”. Todavia, discordamos da autora quando ela expõe que a leitura

literária vem competindo com outros meios de comunicação, como a internet. Ao contrário da pesquisadora, acreditamos que a internet não toma o lugar da leitura literária, mas pode trazer recursos e auxiliar os alunos a ativar as funções de ficção e imaginação.

Mesmo que nossa pesquisa não tenha como foco a análise das TDIC no ensino de Literatura, consideramos importante uma breve contextualização de sua abordagem no EM. Inclusive, apresentamos nas análises algumas atividades que envolvem literatura, as quais apontam ações que levam os alunos a eventos de letramento digital, e, portanto, ilustram o papel de auxílio da internet à literatura, o qual já foi anteriormente mencionado.

Sobre o ensino de Literatura, precisamos levar em consideração que a literatura sofre um processo de escolarização nas salas de aulas, por isso, torna-se alvo de discussões a respeito de como trabalhar o texto literário sem ele se tornar apenas um pretexto para o ensino de outras questões, como a gramática. Nesse sentido:

No ensino médio, a sistematização de certos conceitos específicos da teoria e crítica literárias precisa alcançar maior profundidade, exigindo-se do aluno um repertório mais amplo de leituras e o conhecimento da organização estética da obra literária. A carência de noções teóricas e a escassez de práticas de leituras literárias são fatores que contribuem para que o aluno encare a literatura como objeto artístico de difícil compreensão. Essa situação é certamente herança das lacunas do ensino fundamental, como também decorre do próprio encaminhamento dado ao estudo de literatura no ensino médio, considerando, por exemplo, a seleção inadequada de obras literárias, sem levar em conta as leituras prévias dos alunos e as expectativas desse público-leitor. Além disso, as técnicas de abordagem ao texto literário não são diversificadas, contribuindo para que o educando desenvolva uma compreensão mitificada e homogênea do fenômeno literário (MARTINS, 2006, p. 83-84).

Ao refletir sobre essa situação em que a literatura se encontra muitas vezes no ambiente escolar, mais uma vez nos apoiamos em Martins (2006, p. 84), a qual defende que se a teoria da literatura fosse mais presente em sala de aula, “a voz do aluno, no ato da recepção textual, não seria recalcada pelos roteiros de interpretação, pelas fichas de leituras, pelos exercícios propostos pelos livros didáticos e pela leitura já instituída pelo professor”.

Nesse mesmo viés, consideramos o inciso III do Art. 35 da LDBEN/96, que de acordo com as OCEM (2006, p. 53), o ensino de literatura fica encarregado de cumprir: “III) aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (LDBEN, 1996)”. Para tal cumprimento o documento expõe,

consideramos pertinente citar as palavras de Antonio Cândido sobre a Literatura como fator indispensável de humanização:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CÂNDIDO, 1995, p. 249).

Para cumprir com esses objetivos, entretanto, não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido, apesar de os PCN, principalmente o PCN+, alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos: “Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que [...]” (PCN+, 2002, p. 55). Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito (BRASIL, 2006, p. 54).

Ao falarmos sobre letramento literário, o entendemos como “estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (BRASIL, 2006, p. 55). De acordo com as OCEM o letramento literário leva os alunos a se apropriarem da literatura, conseguindo experiência literária. Dessa forma, quando os alunos obtêm experiência literária, conseguem o efetivo contato com o texto, “só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética” (BRASIL, 26, p. 55).

Concordamos, nesse sentido, que quanto mais o aluno se apropriar do texto e se entregar a esse, maior e mais relevante será a experiência estética, ou seja, quanto mais os alunos participarem de práticas de letramento literário, mais

críticos, autônomos e humanizados se tornarão (BRASIL, 2006). No entanto, o documento alerta que o conceito de fruição e a maneira de fruir o texto literário merecem ponderações.

Se considerarmos esse tipo de texto polissêmico, que permite sempre mais de uma interpretação, que cada leitor reage de uma maneira diferente frente a um mesmo texto, então o passo inicial de uma leitura literária deve ser a leitura individual, que exige concentração e reflexão. Compreendemos, portanto, que,

esse momento solitário de contato quase corporal entre o leitor e a obra é imprescindível, porque a sensibilidade é a via mais eficaz de aproximação do texto. Mediante o isolamento e o silêncio, a leitura individual proporciona ao aluno a experiência literária de um texto que pode atingir sua subjetividade de maneira inusitada e certamente diferente da maneira como atinge a subjetividade do colega. Como espaço preferencial de manifestação das diferenças, a escola, “da sala de aula ao recreio, pode proporcionar o espaço-tempo da releitura da própria leitura pelo confronto com a leitura alheia, pode potencializar o individual pelo coletivo e vice-versa nas conversas e debates da leitura de cada aluno ou aluna” (CHIAPPINI, 2005, p. 1). Entendemos, pois, que a atividade coletiva da leitura literária dá-se num segundo momento, sendo indispensável passar pela leitura individual (BRASIL, 2006, p. 60).

Contudo, as orientações desse documento nos alertam que, mesmo ressaltando a importância da leitura individual antes da coletiva, a literatura não pode ser produzida, recepcionada e passar por uma circulação isolada, o documento explica que independentemente do público-leitor, a leitura literária não pode ser estudada longe de outras produções culturais.

Caso esse isolamento aconteça, os alunos correm o risco de apresentarem uma visão distorcida das condições de apropriação dos bens. Nesse mesmo sentido, podemos falar em interdisciplinaridade na literatura, de acordo com Martins (2006, p. 87) “abordar a literatura, tendo em vista as noções de intertextualidade, interdisciplinaridade, transversalidade e intersemiose é, sem dúvida, uma premissa fundamental para que o aluno desenvolva uma compreensão mais crítica do fenômeno literário”, o qual é inserido nas práticas sociais e culturais dos alunos.

Concluindo, portanto, nossas reflexões sobre o ensino de literatura no EM, questionamo-nos assim como as OCEM,

E na escola? Que leitor formar? Evidentemente, qualquer pessoa comprometida com a educação logo pensará que compete à escola formar leitores críticos, e esse tem sido, efetivamente, o objetivo perseguido nas práticas escolares, amparadas pelos discursos dos teóricos da linguagem e pelos documentos oficiais nas últimas décadas. Formar para o gosto literário, conhecer a tradição literária local e oferecer instrumentos para uma penetração mais aguda nas obras – tradicionalmente objetivos da escola em relação à literatura – decerto supõem percorrer o arco que vai do leitor vítima ao leitor crítico. Tais objetivos são, portanto, inteiramente pertinentes e inquestionáveis, mas questionados devem ser os métodos que têm sido utilizados para esses fins (BRASIL, 2006, p. 69).

Em síntese, o desafio das escolas é levar os alunos à leitura de diferentes tipos de obras, “sejam obras da tradição literária, sejam obras recentes, que tenham sido legitimadas como obras de reconhecido valor estético –, capazes de propiciar uma fruição mais apurada, mediante a qual terá acesso a uma outra forma de conhecimento de si e do mundo” (BRASIL, 2006, p. 70). Nem sempre a leitura literária, que é vista como experiência estética, fluirá de modo espontâneo para os alunos.

2.2 O LIVRO DIDÁTICO

Com o intuito de melhor entendermos nosso objeto de pesquisa, o LD, resgatamos algumas informações conceituais de Choppin (2009), que traz algumas indagações a respeito desse material didático:

Quais vocábulos empregamos (ou podemos empregar) para designar o manual escolar, e quais conclusões relativas à sua natureza, suas funções, seus usos podemos tirar desse inventário? Quais limites, quais fronteiras separam ou separaram o "território" dos manuais escolares e das categorias editoriais próximas. O manual é necessariamente um livro, e um livro impresso, ou pode se revestir de outras formas e em decorrência implicar em outros usos? (CHOPPIN, 2009, p. 9).

O autor nos expõe que o conceito de livro escolar (denominado LD no Brasil) é historicamente recente, e que nos diversos países os termos usados para designar o LD são múltiplos, demonstra também que sua acepção não é precisa, nem estável, tudo é uma questão de contexto, uso e estilo segundo o autor.

Na esteira de tais ideias, verificamos que o conceito de LD pode estar ligado às indicações da natureza do seu público, que é o escolar, podem

explicitar o nível de ensino ao qual se destinam, podem simplesmente fazer menção à sua função de ensinar (sentido etimológico), ou também ser descrito como objeto que serve para estudar. (CHOPPIN, 2009). Freitag (1993) traz em sua pesquisa que a definição do LD no Brasil está contida no art. 2º. § 1º do Decreto-lei 1.006 de 30/12/1938, que versa:

Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; 2º - Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também chamamos de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático (OLIVEIRA, A.L., 1980:13 apud FREITAG, 1993, 12-13).

Com relação às dúvidas sobre o LD ser um livro impresso ou existir em outras formas, Choppin (2009, p. 49) defende que, “independente do suporte, é esta organização do documento – a apresentação dos conteúdos seguido de uma progressão que vai do simples ao complexo – que valida o pertencimento à categoria dos manuais escolares”. Outro fator que julgamos necessário destacar são as diferenças entre material didático e LD, pois são questões conceituais que por muitas vezes geram dúvidas aos professores muitas vezes, por isso, Ramos (2009) traz a concepção de ambos em sua pesquisa:

Um dos autores que trata do conceito de Materiais Didáticos é Tomlinson (2001, p. 66) que os conceitua como qualquer coisa que pode facilitar a aprendizagem de língua. Complementando o conceito, Tomlinson (2001, p. 66) acrescenta que os materiais didáticos podem ser linguísticos, visuais, auditivos, cinestésicos e podem aparecer em diferentes formas (impressos, cassetes, CD-ROMs, DVDs, ao vivo etc.) Podem, ainda, ser instrucionais (quando criados exclusivamente para fins pedagógicos); experimentais (quando fornecem exposição à língua em uso); elicitativos (quando estimulam uso da língua); exploratórios (quando buscam descobertas sobre a língua em uso) (RAMOS, 2009, p. 175-176).

Nesse sentido, a autora expõe que o LD pode ser entendido “como uma das formas de Material Didático”, e não como “o Material Didático”, e complementando sobre os suportes dos LD (CHOPPIN, 2009) mencionados acima, a autora explica que eles estão disponíveis de forma impressa, em CDs, e DVDs, e são produzidos exclusivamente para fins pedagógicos (instrucional), contendo uma ou todas as características citadas dos materiais didáticos. Ainda sobre os tipos de

LD que podemos encontrar, Batista e Rojo (2005) relatam os tipos de livros escolares definidos por Alain Choppin:

a) Os manuais ou livros didáticos, quer dizer, “utilitários da sala de aula” (p. 16), obras produzidas com o objetivo de auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos (em sala de aula), quanto individuais (em casa ou em sala de aula).

b) Os livros paradidáticos ou paraescolares, obras complementares “que têm por função resumir, intensificar ou aprofundar” (p. 16) conteúdos específicos do currículo de uma disciplina, seja por meio de uma utilização individual, em casa, seja, como ocorre no Brasil, por meio de uma utilização orientada pelo professor, na escola. Na tradição brasileira, esse tipo de livro escolar abarca, prioritariamente, obras que aprofundam ou enriquecem um conteúdo específico de uma disciplina (o tema da escravidão ou da vida cotidiana no Brasil Colônia, por exemplo) ou que se voltam para a formação do leitor (como os títulos de literatura infantil, em geral apresentados nos catálogos de editoras como obras “paradidáticas”).

c) Os livros de referência, como dicionários, atlas e gramáticas, destinados a servir de apoio aos aprendizados, ao longo da escolarização.

d) As edições escolares de clássicos, que reúnem, de modo integral ou sob a forma de excertos, “as edições de obras clássicas (gregas, latinas, estrangeiras ou em língua materna) abundantemente anotadas ou comentadas para o uso em sala de aula”.

(BATISTA; ROJO, 2005, p. 15-16).

Expostas as definições conceituais do LD, além de seus suportes e tipos, investigamos também sobre seus papéis e funções, e, conforme ensinamentos de Ramos (2009), em alguns momentos ele pode ser associado aos papéis de guia e ferramenta, sendo a forma mais adequada de passar o material para os alunos, auxiliar e dar consistência ao curso, dar aos alunos um senso de sistema, coesão e progresso, e auxiliar os professores a prepararem suas aulas.

Contra-pondo-se a essa visão, a autora cita que há posicionamentos teóricos que veem o LD como um material superficial e reducionista com relação aos itens linguísticos, o qual não cobre a diversidade de necessidades de todos os seus usuários. No entanto, menciona a necessidade de levarmos em consideração que, poucos professores não usam o LD, e independente da frequência, o livro é “é um bom criado mas um mestre pobre”, sendo útil ao professor somente se esse souber selecioná-lo e usá-lo apropriadamente (RAMOS 2009, p. 177-178). Esse tipo de material didático pode servir tanto de base para o *input* que o aluno recebe para a

prática da língua, como também de complemento e apoio para as aulas dos professores, mas observamos que existem restrições ao uso “cego” dos livros didáticos, e os professores devem os avaliar de forma sistemática e crítica no momento de escolha e uso (RAMOS, 2009).

Nesta pesquisa, levamos em consideração o fato de o LD ser o material mais usado nas salas de aula para o ensino nas escolas públicas, e muitas vezes o único material (ferramenta) disponível aos professores e alunos nas disciplinas do currículo escolar. Diante disso, a importância de ser analisado e debatido, o nosso trabalho tem a intenção de direcionar os professores ao uso consciente e crítico dos LD, lançando mão das perspectivas teórico-metodológicas dos conteúdos a serem ensinados para análise das atividades propostas por esse tipo de material.

2.3 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO OBJETO DE PESQUISA

Com o objetivo de trazer um breve panorama histórico sobre a presença do LD nas escolas e suas alterações estruturais, destacamos que, com a ditadura militar (1964), começou a busca para o desenvolvimento do capitalismo por meio da expansão industrial, com isso, as escolas passaram a ter o papel de fornecer recursos humanos que auxiliassem nessa expansão, abriram as portas da escola pública ao povo. A inclusão de um novo perfil cultural de alunos resultou uma heterogeneidade nos letramentos e nas variedades linguísticas, por isso as escolas tiveram um trabalho enorme para se adequar à nova realidade e manterem a qualidade de ensino (BUNZEN; ROJO, 2005).

Por conta desse patamar histórico que nos encontrávamos, “é inegável a importância histórica do livro didático no contexto escolar brasileiro. Sua história é muito antiga e atual ao mesmo tempo” (FARIAS, 2013, p. 50). Destacamos, nesse sentido, que, além das escolas, os materiais didáticos também sofreram alterações consideráveis, pois deixaram de serem obras de referência (antologias, seletas e gramáticas) e começaram a trazer apoio à prática docente, interferindo na autonomia do professor, que como os autores Bunzen e Rojo (2005, p. 80) expõem, é “apreciado como mal formado”. Além disso, o professor muitas vezes, era interpretado como um profissional que quase não tinha tempo para a preparação e correção das atividades propostas aos alunos, devido à sobrecarga de

trabalho e pouco tempo dedicado a cada escola, nesse caso, passando para o livro essa tarefa de estruturar as aulas e conseqüentemente, os autores dos livros e os editores ficam com o trabalho de propor as transposições didáticas e escolher os objetos de ensino.

Esse novo tipo de material, hoje denominado LD, chegou com uma proposta de estruturar e facilitar o trabalho os professores, apresentando conteúdos e modelos de atividades didáticas para cada divisão escolar (séries/volumes, e meses ou bimestres/unidades). Assim, destacamos novamente o nosso interesse em ter como objeto de pesquisa o LDP, especificamente no âmbito do letramento digital, e destacamos que, para o nosso trabalho, compactuamos com as definições de Bunzen (2005) para o objeto, considerando o LDP como um enunciado em um gênero do discurso:

quando os autores de livros didáticos de Língua Portuguesa, juntamente com outros agentes envolvidos no processo de edição, selecionam/negociam determinados objetos de ensino e elaboram unidades didáticas para ensinar tais objetos, eles estão, no nosso entender, produzindo um enunciado em um gênero do discurso, no sentido bakhtiniano do termo, cuja função social é re(a)presentar para cada geração de professores e estudantes o que é oficialmente reconhecido, autorizado como forma de conhecimento sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem (BUNZEN, 2005, p. 26-27).

O autor ressalta que, quando estudamos o LDP como um gênero do discurso, buscamos o entender “como um produto sócio-histórico e cultural em que atuam vários agentes (autores, editores, revisores, leitores críticos, professores, etc.), com certas relações sociais entre si, na produção e seleção de enunciados concretos com determinadas finalidades” (BUNZEN, 2005, p. 37).

Passando para a configuração dos LD, concluímos que ela necessita ser múltipla, e o trabalho com as práticas de letramento (práticas sociais) que possuem atividades de leitura, oralidade e produção textual são foco o principal foco de trabalho com os alunos, considerando que a educação é um direito fundamental dos alunos e que a escola tem um papel muito importante na formação para a cidadania. Em síntese, Marcuschi e Cavalcante (2005, p. 240) citam dois itens para identificar o bom LDP: “1) permitir a problematização das práticas de letramento, oportunizando momentos diversificados de trabalho textual em contextos de uso; 2) operar com gêneros textuais que circulem socialmente, considerando-se aí as

práticas discursivas dos interlocutores” e destacam que esse enfoque está ligado à noção de letramento.

Além dos fatores de definição e configuração dos LD, salientamos que, nesse tipo de pesquisa “a análise crítica do livro didático também não pode ser desvinculada do contexto geral do sistema educacional brasileiro. Os fatores condicionantes deste afetam e determinam igualmente aquele” (FREITAG, 1993, p. 7). A autora nos alerta que o estudo do LD não pode ser uma ação isolada, que tem como foco o livro em si, necessitamos de uma análise comparativa “que nos dará os parâmetros para situar a qualidade e o nível da discussão brasileira” (FREITAG, 1993, p. 8).

É importante destacarmos que, muitas vezes, as pesquisas que têm como objeto o LD se preocupam com os seus aspectos históricos, políticos, linguísticos pedagógicos e ideológicos (FREITAG, 1993). No entanto, se esquecem do fator econômico envolvido no LD, sendo que o Estado que é o agente principal da política do livro, permeia também suas coordenadas econômicas, e essa afirmação fica evidente quando Freitag (1993) diz que:

A produção do livro – desde a formulação de seus conteúdos, até sua confecção técnica – é assegurada por editoras particulares, das quais o Estado compra o produto pronto, depois de ter passado pelo crivo das comissões de avaliação. Verdade é que o roteiro que orienta a formulação dos conteúdos de um livro didático específico, consubstanciado nos currículos mínimos (guias curriculares) é definido pelas várias instâncias estatais, que com isso fazem indiretamente sua encomenda aos livreiros. Estes, atendendo o pedido do Estado, esperam corresponder a sua expectativa, já que ele será o grande comprador de quase toda a produção editorial do livro didático. A fim de minimizar os riscos, as editoras se atêm o mais próximo possível aos guias curriculares, o que em parte explica, no que tange ao conteúdo, a pouca variabilidade da oferta, entre as editoras, e dentro da mesma editora. [...] Desta forma, o Estado interfere no processo de produção do livro didático na *entrada*, ou seja, na fase de planejamento da mercadoria livro, determinando o seu conteúdo, e na *saída*, isto é, no final do processo produtivo, transformando-se em comprador (FREITAG, 1993, p. 51-52).

Ressaltamos, portanto, que nessas últimas décadas, ainda existem poucos estudos dos subsetores editoriais de materiais didáticos, especificamente de livros e manuais didáticos, onde são definidas políticas educacionais e desenvolvidos processos que controlam o currículo escolar e organizam as práticas escolares e de letramento (BATISTA; ROJO; ZÚÑIGA, 2005). Choppin (2009)

também mostra preocupação com os estudos que não relevam os fatores editoriais e econômicos relacionados aos livros escolares:

Hoje, as produções escolares se caracterizam pela parcimônia relativa de seu custo unitário, consequência da importância dos números de tiragem e, em numerosos países, das subvenções públicas que são beneficiados. Se o mercado da edição escolar e o papel que exerce a pujança pública na sua regulação e seu desenvolvimento, nos séculos XIX e XX, são nos últimos quinze anos objeto de estudo em numerosos países, as questões financeiras (aquelas dos preços de venda, especialmente), ao contrário, ainda não têm sido abordadas. (CHOPPIN, 2009, p. 38).

Nesse sentido destacamos Bunzen (2005, p. 75), que traz essa preocupação em sua pesquisa, pois aponta que, como os LD são uma mercadoria produzida pelas editoras, e “digamos assim, faz com que questões como concorrência, marketing e estratégias de divulgação façam parte também da própria seleção dos objetos de ensino e da construção dos currículos via livro didático (ver Apple, 1995; Sacristán, 1995)”. O pesquisador nos explica que quando levamos em consideração essas informações estamos,

entendendo o processo de produção/ concepção de livros didáticos de Língua Portuguesa de forma dinâmica, em que diversos atores com funções e papéis sociais bem definidos interagem; sendo os autores dos livros didáticos e os editores, na grande maioria dos casos, os responsáveis pela seleção dos objetos de ensino e pela criação de um modelo didático para apresentação dos objetos selecionados e negociados (BUNZEN, 2005, p. 76).

Ao passamos a falar de análise e avaliação do LD, não podemos deixar de mencionar a participação do Estado nesse processo avaliativo, Freitag (1993, p. 40) aponta a necessidade dessa participação quando questiona que “na medida em que o governo brasileiro é o grande financiador do livro didático, não teria ele também o direito e o dever de velar pela qualidade desse livro?”. A autora faz um resgate histórico de todas as entidades e programas do governo que desempenharam essa função, no entanto, nessa pesquisa nos focamos no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que como ela mesma citou “entrou em vigor com o advento da Nova República em 1985” (p. 45).

De acordo com Batista, Rojo e Zúñiga (2005) o PNLD foi desenvolvido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e

Secretaria de Educação Fundamental (SEF), ambos ligados ao Ministério da Educação (MEC), e que desde sua criação em 1985 sofreu alterações a partir de 1996. Atualmente, as principais finalidades do programa são “a avaliação, aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para o ensino” (p. 49), e os critérios que orientam a avaliação são de natureza conceitual (sem erros), política (sem preconceitos, discriminação, estereótipos e proselitismo político e religioso), e de natureza metodológica, para que as obras propiciem situações de ensino-aprendizado adequadas, com diferentes procedimentos cognitivos.

Desde 2001, as avaliações são realizadas sob a responsabilidade de universidades públicas e supervisionadas pela Secretaria do Ministério, e que as menções utilizadas pela comissão vem acompanhadas de estrelas:

Recomendado com Distinção (três estrelas), Recomendado (duas estrelas) e Recomendado com Ressalvas (uma estrela). Os livros não aprovados pela avaliação entram na categoria Excluído – são títulos que não podem ser escolhidos pelas escolas, em razão de apresentarem erros conceituais, insuficiência ou incoerência metodológicas ou ainda preconceitos e diferentes formas de proselitismo. A categoria Não-Recomendado, não representada por qualquer estrela, foi utilizada apenas até a inclusão dos critérios de natureza metodológica (BATISTA; ROJO; ZÚÑIGA, 2005, p. 50).

Segundo o portal do MEC, em 2004, a Resolução nº 38 do FNDE criou o PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio), o qual define o atendimento, de forma progressiva, aos alunos das três séries do EM de todo o Brasil. Batista, Rojo e Zúñiga (2005) explicam que a SEF elaborou o Guia de Livros Didáticos para disponibilizar uma coletânea de resenhas das obras recomendadas a redes públicas de ensino. Os guias auxiliam os professores na escolha das obras, no entanto, os autores destacam que a instituição dessa avaliação gerou conflitos nas esferas jornalística e jurídica, envolvendo os editores, autores dos livros e o MEC, e que a exclusão e não-recomendação de títulos trouxeram problemas com relação à dependência das editoras nas compras realizadas pela rede pública de ensino.

Contudo, Farias (2013) aponta que:

Essa avaliação é uma etapa que deve interessar não só as editoras, mas também a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da rede pública, pois são muitos os sujeitos que terão suas vidas afetadas pela qualidade desses livros. Assim, ter acesso a um bom livro didático é um direito assegurado pelo MEC no Plano Decenal de Educação para Todos (FARIAS, 2013, p. 69-70).

Por essa razão, destacamos novamente a importância de considerarmos em nosso trabalho a esfera econômica que permeia o LD, e ele está cada vez mais dependente das compras governamentais, “pois a recessão por que passa a indústria editorial teria afetado a venda de livros didáticos nos canais tradicionais, em função da migração de alunos das escolas privadas para públicas e do crescimento da venda de apostilas e projetos pedagógicos de grandes grupos educacionais” (BATISTA; ROJO; ZÚÑIGA, 2005, p. 53).

Considerando que os livros didáticos estão presentes no cotidiano das salas de aula, e que fazem parte dos elementos básicos da organização do trabalho dos professores, podemos afirmar que a avaliação desses materiais resultou não só uma política do Estado de intervenção do trabalho editorial, de controle de produção, mas também de intervenção no currículo escolar e controle do mesmo.

2.4 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Ao iniciarmos essa seção que traz reflexões sobre o uso do LD no ensino de língua materna, citamos uma afirmação de Freitag (1993) para defendermos o uso do LD em sala de aula:

Se com o livro didático o ensino no Brasil é sofrível, sem ele será incontestavelmente pior. Poderíamos ir mais longe, afirmando que sem ele o ensino brasileiro desmoronaria. Tudo se calca no livro didático. Ele estabelece o roteiro de trabalhos para o ano letivo, dosa as atividades de cada professor no dia-a-dia da sala de aula e ocupa os alunos por horas a fio em classe e em casa (fazendo seus deveres) (FREITAG, 1993, p. 128).

Notamos, com essas reflexões, que, mesmo com o risco do uso cego dos LD, além da forte influência que ele causa no currículo escolar entre outras causas do seu contexto explicitadas anteriormente, ainda assim eles são materiais essenciais para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos nas escolas.

Sustentamos, nesse sentido, que os professores são uma peça chave no uso de materiais didáticos em sala de aula, “a desinformação do professor decorrente dos seus próprios hábitos – não ler, ou ler pouco – são ao nosso ver uma possível explicação para a dificuldade que têm os professores de avaliar e escolher seu livro didático criteriosamente, justificando mal sua escolha” (FREITAG, 1993, p. 114-115). Portanto, com o intuito de mostrar uma solução para essa desinformação dos professores a autora sugere que “além da formação básica (para a licenciatura) e da reciclagem, as universidades teriam ainda a função de pesquisar e transmitir aos professores da rede informações sobre o livro didático, seus problemas, as contradições do sistema político” (FREITAG, 1993, p. 133). Schröder (2013) também faz considerações sobre o uso do LDP no ensino de Língua Portuguesa:

Frente a esses dados históricos, reiteramos nossa posição em defesa do LD como instrumento legítimo que auxilia no desenvolvimento do ensino visto que procura sistematizar e organizar os conhecimentos escolares. Assim como nos posicionamos em favor da renovação da concepção deste material didático a partir da melhoria e da consideração das condições em que é utilizado, citamos alguns exemplos: sendo o professor bem preparado e remunerado, o LD, além de estruturar o trabalho docente, passa a ser material de apoio; de acordo com a realidade escolar podem ser propostas temáticas diferenciadas, superando a tradicional divisão por séries/anos; frente à nova realidade virtual, materiais noutros formatos e suportes podem ser ofertados (SCHRÖDER, 2013, p. 199).

Respaldando-nos nessas afirmações, buscamos trazer informações, fazer reflexões e indicar sugestões com relação ao uso do LDP no ensino de Língua Portuguesa, e no trabalho com as tecnologias digitais. Para atingirmos esse objetivo, começamos com um resgate histórico sobre a disciplina de Língua Portuguesa, consoante Schröder (2013). A pesquisadora expõe, em seu texto, que não se desenvolvia mais na disciplina um estudo sobre/da língua, mas sim um trabalho do uso da língua, visando “instrumentalizar o aluno como emissor/receptor de mensagens competente no que tange a utilização e compreensão de códigos (verbais e não-verbais)” (p. 202).

Os LD, por sua vez, também passaram por modificações (1964-época da ditadura militar), e deixaram de conter em suas páginas a “primazia da gramática; junto aos textos literários há a inserção de textos pertencentes às práticas sociais; a leitura passa a englobar o texto não-verbal e ocorre a

revalorização da oralidade como forma de comunicação, não com foco na oratória” (SCHRÖDER, 2013 , p. 203). Essas alterações aconteceram para atenderem às escolas que passaram por um processo de democratização, novas teorias passaram a ser consideradas e intervir no ensino de língua materna, estudos linguísticos começaram a se sobressair sobre as teorias de comunicação, principalmente no âmbito de percepção da heterogeneidade linguística que há nas salas de aula.

Essa heterogeneidade causou uma busca por novas posturas, novos conteúdos e metodologias para o ensino de Língua Portuguesa, além disso, novas concepções de ensino da gramática da língua ganharam espaço, sendo colocada em xeque a gramática como entidade prescritiva (SCHRÖDER, 2013). A autora explica que “são contribuições tanto da sociolinguística, da linguística textual, da pragmática, da teoria da enunciação e da análise do discurso quanto da história, da sociologia e da antropologia da leitura e da escrita que vão trazer novas orientações para a disciplina português” (SCHRÖDER, 2013, p. 203).

Ao destacarmos essa nova fase do ensino de língua materna, recorreremos a Souza (2012), a qual salienta que, para dominarmos qualquer língua, no nosso caso especificamente, o domínio da língua portuguesa está diretamente ligado à nossa capacidade de comunicação e participação ativa na sociedade. Faz-se necessário também ressaltar que essa fase de mudanças no ensino de Língua Portuguesa e nos LDP aconteceu devido a várias influências,

as pesquisas acadêmicas influenciam os documentos oficiais e eles, por conseguinte, influenciam os LDP. Nesse sentido, os LDP que já tinham incorporado o texto como objeto de ensino da língua vão ampliar esse universo para a linguística textual, a sociolinguística, a psicolinguística, a pragmática e a análise do discurso (MENDES, 2005). Podemos observar que o fato de os conhecimentos estarem difundidos e revozeados pela academia e inclusive assumidos pelas esferas oficiais não significa que eles sejam amplamente adotados nas salas de aula, mesmo porque os conhecimentos produzidos nas esferas acadêmicas passam por um processo de transformação e de didatização até chegarem aos alunos” (SOUZA, 2012, p.71).

Sabendo que os documentos oficiais têm influência no processo de construção dos LDP, buscamos nos PCN+ (2007) as orientações feitas ao ensino de Língua Portuguesa do EM, além de investigar se o documento oferece reflexões e informações sobre o processo de letramento digital dos alunos. Logo na seção inicial do documento, encontramos orientações sobre mudanças no EM:

O novo ensino médio, nos termos da Lei, de sua regulamentação e encaminhamento, deixa portanto de ser apenas preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir a responsabilidade de completar a educação básica. Em qualquer de suas modalidades, isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho (BRASIL, 2007, p. 8).

Além dessas indicações, o documento oficial expõe sobre a necessidade do processo de ensino relevar a realidade dos seus alunos e promover um ensino interdisciplinar, na área de linguagens, códigos e tecnologias o documento expõe que o ensino de “Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna, a língua falada e escrita é o objeto prioritário de estudo; [...] Isso sem falar na linguagem digital, que estrutura a Informática” (p. 32). Ainda, vale destacar:

A esses conceitos está associada, sobretudo, a construção das competências e habilidades deste primeiro eixo. O professor poderá encontrá-las na página 135 dos PCNEM. Aquelas competências equivalem, em termos de área, a:

1. Utilizar linguagens nos três níveis de competência: interativa, gramatical e textual. 2. Ler e interpretar. 3. Colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos. 4. Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes (BRASIL, 2007, p. 39).

As competências e habilidades expostas pelo documento levam ao ensino de Língua Portuguesa que busca o desenvolvimento dos alunos em “seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão lingüística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura” (p. 55).

Essas orientações levam a um ensino de língua materna que vai além da memorização de regras gramaticais ou características dos movimentos literários, as quais vão ao encontro das reflexões que trouxemos anteriormente sobre o ensino de língua materna, e que geralmente são levadas em consideração pelos autores no momento de produção dos LDP e pelos avaliadores desses materiais didáticos (PNLD), pois de acordo com Bunzen (2009),

Se os PCN trazem parâmetros para construção dos “conteúdos mínimos” e para “formação básica comum”, a avaliação do livro didático realizada pelo PNLD precisa, então, garantir que os projetos didáticos contribuam efetivamente com os objetivos definidos em documentos como os parâmetros e referenciais curriculares (BUNZEN, 2009, p. 73).

Levando em consideração essas afirmações que nos sentimos motivados a investigar as propostas trazidas pelas coleções de LDP selecionadas para o *corpus* da nossa pesquisa, buscamos analisar como essas coleções auxiliam no processo de letramento digital dos alunos.

3 PERCORRENDO OS CAMINHOS PARA O LETRAMENTO DIGITAL

When you are interacting with a computer, you are not conversing with another person. You are exploring another world.
(John Walker)

Nesta seção, buscamos refletir sobre as teorias de letramento e letramento digital, acreditando que, para a compreensão das características do letramento digital, é necessário a abordagem das teorias e estudos sobre o letramento, para que, então, os conceitos sobre essas vertentes teóricas possam ser melhor compreendidas.

Sabemos que, nas sociedades tecnológicas e industrializadas, a escrita é onipresente, integra vários momentos do nosso cotidiano. Os esforços para a concentração e interpretação podem ser grandes obstáculos para os grupos sociais não-escolarizados, ou que não concluíram seus estudos. A função rotineira da escrita é uma das mais básicas, e quando dominamos outros usos e funções, temos acesso a outros mundos, como o da mídia, o da tecnologia, entre outros, o que nos possibilita o acesso ao poder (KLEIMAN, 1995).

De acordo com Kleiman (1995), os estudos atuais sobre letramento seguem o caminho de Paulo Freire com seus estudos de mais de 30 anos atrás, os quais enfatizam o efeito potencializador, e que confere poder do letramento. A autora acrescenta também que uma das formas mais efetivas de se tornar poderoso é a manipulação da informação. A pesquisadora defende, assim como nós, na presente pesquisa, a práxis que tem por objetivo o ensino das práticas de oralidade, leitura e escrita, além de outras tecnologias das sociedades letradas.

Os estudos de letramento são os que melhor concretizam a busca de descrições e explicações sobre os fenômenos com interesse social, exhibe teorias que procuram transformar a realidade preocupante da marginalização dos grupos sociais que não conhecem a escrita. (KLEIMAN, 1995). Em sua pesquisa, Kleiman (1995), cita que o conceito de letramento começou a ser usado no meio acadêmico para separar os estudos do impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização.

Sobre essas duas vertentes teóricas, Tfouni (1995, p. 9), defende que a alfabetização “refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de

habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem”, já o letramento,

focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas (TFOUNI, 1995, p. 9-10).

Nesse mesmo viés, Soares (2004, p. 6), explica em sua pesquisa que a diferença entre o conceito de letramento e alfabetização consiste em compreendermos a necessidade do letramento em “reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas” e a alfabetização se concentrar nas “práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”. A autora frisa que ambos os conceitos tem suas especificidades, no entanto, ao mesmo tempo são dois processos indissociáveis, tanto na perspectiva teórica, quanto na prática pedagógica, como podemos observar a seguir:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14-15).

Concordamos com Soares (2004, p. 15) quando a pesquisadora defende que a conveniência em se conservar os dois termos surge da natureza fundamentalmente diferente de ambos os processos, apesar de serem processos interdependentes e indissociáveis e simultâneos. Tanto a alfabetização quanto o letramento envolvem conhecimentos, habilidades e competências específicos, os quais implicam formas de aprendizagem diferenciadas, além de procedimentos de

ensino diferenciados. A autora faz uma ressalva, explica que essas distinções e especificidades entre a alfabetização e o letramento não podem ser entendidas “como independência de um processo em relação ao outro, ou como precedência de um em relação ao outro”.

Em síntese, assim como a pesquisadora, acreditamos que

O que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças; em quarto lugar, a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras” (SOARES, 2004, p. 16).

Voltando às perspectivas teóricas específicas do letramento, Tfouni (1995) explana que,

Os estudos sobre o letramento, desse modo, não se restringem somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados. Buscam investigar também as conseqüências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social têm relação com os fatos postos (TFOUNI, 1995, p. 21).

Complementando esse mesmo pensamento, Kleiman (1995) expõe que o letramento passou a ser visto pelos pesquisadores como uma prática discursiva dos grupos sociais, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve necessariamente atividades

de leitura e escrita. Por isso, a oralidade é objeto de análise em muitos estudos sobre letramento.

É preciso ser levado em consideração que em certas classes sociais as pessoas são letradas no sentido de possuírem estratégias orais letradas antes mesmo de serem alfabetizadas (KLEIMAN, 1995). Segundo a pesquisadora, isso acontece porque essas pessoas tem familiaridade com a escrita por causa da leitura de certos tipos de textos, elas têm familiaridade com certas práticas de letramento.

Lançando mão de todas essas reflexões, para a definição do letramento nos pautamos em Street (2014), segundo o autor, atualmente a tendência é uma consideração mais ampla do letramento, como uma prática social, numa perspectiva transcultural. Nesse sentido, hoje podemos definir o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico, e como tecnologia em contextos específicos, para objetivos específicos. Consideramos essa vertente teórica importante em nosso trabalho porque, ao pesquisar o letramento digital nos LDP, estamos investigando como esse tipo de material didático auxilia os professores do EM a desenvolverem práticas sociais que utilizem a escrita e as tecnologias digitais com os alunos.

Street (2014) considera que, para descrever a especificidade dos letramentos (que são múltiplos), é necessário utilizar os conceitos “práticas de letramento” e “eventos de letramento”. O teórico descreve que Heath se refere aos eventos de letramento como qualquer acontecimento em que a escrita é essencial à natureza da interação dos participantes em seus processos interpretativos. Já o conceito de práticas de letramento “se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou escrita” (STREET, 2014, p. 18).

O autor explica que as práticas de letramento incorporam tanto os eventos de letramento, como as ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, os modelos populares de eventos e as suas concepções ideológicas. Entendemos, portanto, nessa pesquisa que,

Eventos de letramento são atividades particulares em que o letramento tem um papel: podem ser atividades regulares repetidas. Práticas de letramento são modos culturais gerais de utilização do letramento aos quais as pessoas recorrem num evento letrado (Barton, 1991: 5). Grillo, (1989), adotando minha interpretação inicial de letramento como “uma abreviatura par práticas sociais de leitura e

escrita” (Street, 1984: 1), argumenta que o “letramento é visto como um tipo de prática comunicativa” (Grillo, 1989: 8): ele situa o estudo do letramento no contexto mais amplo do estudo etnográfico ds práticas comunicativas em diferentes contextos sociais (cf. Hymes, 1974) (STREET, 2014, p. 18-19).

A respeito das agências de letramento, Kleiman (1995) aponta a escola como a principal agência de letramento no meio social, no entanto, que essa agência, muitas vezes, não se preocupa com o letramento e com a prática social, apenas com uma prática do letramento, a alfabetização. As práticas de uso da escrita na escola, ou seja, a concepção de letramento dominante na sociedade é denominada por Street (1984) como modelo autônomo do letramento, o qual pressupõe equivocadamente que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido (KLEIMAN, 1995). Assim, vale ressaltar que:

O modelo “autônomo” é dominante na UNESCO e em outras agências que se ocupam da alfabetização. Ele tende a se basear na forma de letramento do “texto dissertativo”, prevalente em certos círculos ocidentais e acadêmicos, e a generalizar amplamente a partir dessa prática restrita, culturalmente específica. O modelo pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a “progresso”, “civilização”, liberdade individual e mobilidade social. Ele isola o letramento como uma variedade independente e então alega ser capaz de estudar suas consequências. Essas consequências são classicamente representadas em termos de “decolagem” econômica ou em termos de habilidades cognitivas (STREET, 2014, p. 44).

Contudo, levando em consideração os novos estudos de letramento, devemos reconhecer a multiplicidade de práticas letradas, não há somente um letramento único, a decisão sobre que tipo de letramento é adequado para cada contexto específico é uma questão política, não simplesmente uma questão de escolha neutra por parte dos especialistas. “Trazer os letramentos para a agenda política é a primeira tarefa das agências de desenvolvimento e dos educadores. É nesse desafio que se deveriam investir a energia e o estímulo do trabalho internacional de letramento” (STREET, 2014, p. 30). Em síntese, concordamos com Street (2014, p. 41),

a teoria atual, portanto, nos diz que o letramento em si mesmo não promove o avanço cognitivo, a mobilidade social ou o progresso: práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação. Isso nos leva a abandonar os esforços por difundir e desenvolver os usos e significados do letramento: de fato, nos força a questionar se o atual quadro teórico em que tais atividades são conduzidas é o mais proveitoso.

Para Street (2014, p. 43), as agências de letramento precisam decidir como o letramento deve ser transmitido. Entretanto, o autor descreve que essas agências lidam com um excesso de falsas obviedades em relação “às implicações sociais do processo da aquisição do letramento: há outras questões que precisam ser enfrentadas antes das questões aparentemente técnicas, questões derivadas de um modelo alternativo, “ideológico”, de letramento”. Consoante com Kleiman (1995), no ano de 1984, Street propôs o modelo ideológico de letramento, em oposição ao modelo autônomo. A pesquisadora afirma que as práticas de letramento são social e culturalmente determinadas.

Nesse sentido, compartilhamos dos mesmos pensamentos da autora quando ela descreve que, nesse modelo alternativo de letramento, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Portanto, assumimos o modelo ideológico do letramento como vertente teórica que nos guia nesta pesquisa; para isso nos sustentamos em Street (2014), o qual relata que o modelo ideológico do letramento,

força a pessoa a ficar mais cautelosa com grandes generalizações e pressupostos acalentados acerca do letramento “em si mesmo”. Aqueles que aderem a este segundo modelo se concentram em práticas sociais específicas de leitura e escrita. Reconhecem a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustrada dessas práticas. O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sócias gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições “pedagógicas” (STREET, 2014, p. 44).

Assim como defende o autor, nesta pesquisa também estamos preocupados com as práticas sociais específicas de leitura e escrita, especificamente as que envolvem o ensino do uso eficiente das novas tecnologias, ou seja, a prática social das TDIC. Esclarecemos que não procuramos encontrar nas coleções de LDP atividades que sejam práticas sociais “prontas” que promovam o

letramento digital dos alunos, temos o intuito de investigar se/como esses livros auxiliam os professores de EM na construção de eventos de letramento, de acordo com o contexto social e cultural dos alunos. Segundo Street (2014), o modelo ideológico do letramento distingue as consequências do letramento da sua real importância para os grupos sociais.

Concentra-se na sobreposição e na interação das modalidades oral e letrada, em vez de enfatizar uma “grande divisão”. A investigação das práticas letradas nessa perspectiva exige necessariamente uma abordagem etnográfica, que ofereça relatos minuciosamente trabalhados de todo o contexto social em que tais práticas fazem sentido (STREET, 2014, p. 44).

Já direcionando os estudos do letramento ao sistema educacional, segundo Kleiman (1995), as falhas não decorrem apenas do fato de os professores não serem representantes plenos da cultura letrada, nem das falhas no currículo, são decorrentes principalmente dos pressupostos que subjazem ao modelo de letramento escolar. A autora sugere que precisamos conhecer as práticas discursivas de grandes grupos que se inserem precariamente nas sociedades letradas. O nosso objetivo a ser atingido no ensino, de acordo com Kleiman (1995), é uma pedagogia culturalmente relevante e crítica, onde o modelo ideológico leva em conta a pluralidade e a diferença. Corroborando essas informações, Street (2014) sugere a pedagogização do letramento, de forma que as práticas domésticas e comunitárias retroalimentem a prática escolar.

Ademais, quando falamos em escolarização do letramento, devemos considerar a existência de múltiplos letramentos, em meio a todos os diferentes letramentos praticados na comunidade (em casa ou no trabalho), não podemos considerar o letramento escolar como único letramento existente, ou o tipo definidor e padrão para as outras variedades, que em alguns casos pode até chegar a marginalizar ou descartar os letramentos não escolares (STREET, 2014).

Passando as nossas reflexões às TDIC, nos pautamos em Ribeiro (2008), a qual traz um resgate histórico ressaltando que, até a Primeira Guerra Mundial, somente algumas mídias eram conhecidas, no entanto, destaca que depois da Segunda Guerra Mundial houve uma reconfiguração do sistema de mídias com a invenção do computador, “além de todos os aplicativos empregados para ler,

escrever, fazer cálculos, desenhar e navegar por mares de informação” (RIBEIRO, 2008, p. 23).

A autora frisa que nosso sistema de mídias passou por uma reconfiguração que será

muito lentamente, apropriada pelos leitores/usuários. Não se trata, portanto, de uma “revolução”, movimento abrupto, mas de uma continuidade cheia de parentescos e reconfigurações. O *feedback* do espectador ou do leitor ajuda a reconfigurar os processos e os produtos, seja no livro, no cinema ou nos jornais. Também é assim com os programas de computador e com os ambientes de Internet (RIBEIRO, 2008, p. 24).

Lançando mão dos estudos de Lemos (2002), percebemos que, para entender a cibercultura contemporânea, é necessária uma compreensão global do fenômeno técnico, isso porque ela faz parte de um processo amplo da relação entre técnica e sociedade. Com seus estudos, o autor procura nos mostrar que a forma técnica da cultura atual é resultado de uma sinergia entre o tecnológico e o social, ou seja, “compreender a cibercultura unicamente pela sua dimensão técnica é um reducionismo” (p. 17) que precisamos evitar. Segundo o autor, há uma relação simbiótica entre o homem, a natureza e a sociedade, e cada história da humanidade nas suas diferentes épocas possui uma cultura técnica particular correspondente, e a cultura contemporânea ligada às tecnologias digitais (ciberespaço) cria uma nova relação entre a técnica e a vida social, a qual se denomina cibercultura.

Nesse sentido, Lemos (2002, p. 13) nos destaca que a cibercultura não pode ser definida como uma “subcultura particular” de algumas tribos, e sim como uma nova forma de cultura, que não nega a oralidade e escrita, mas faz um prolongamento destas. O autor explica que, quando consideramos a linguagem uma forma de vida, “o aperfeiçoamento dos meios de comunicação e do tratamento da informação representa uma evolução de seu mecanismo reprodutor”. Assim como o autor, entendemos que a linguagem vive, e por isso ela vai se modificando e caminhando para formas mais leves, rápidas e evoluídas, e em cada uma dessas etapas a cultura dos homens se torna mais potente e criativa.

Notamos que, no processo das mídias, os espaços culturais aumentaram muito e, além disso, se enriqueceram, surgiram novas formas artísticas, técnicas, além das revoluções industriais e políticas, e, nesse sentido, o autor coloca

que o ciberespaço representa o desenvolvimento mais recente da evolução da linguagem, onde os signos dos textos, imagens músicas, cultura, mundos virtuais, softwares, entre outros, alcançaram seu último estágio de digitalização.

Esses signos, segundo Lemos (2002, p. 14) são adquiridos por meio do software (escrita tornada viva), e o “ciberespaço torna-se o sistema ecológico do mundo das idéias, uma noosfera abundante, em transformação acelerada, que começa a tomar o controle do conjunto da biosfera e a dirigir sua evolução a seus próprios fins”. Ressaltamos que um dos grandes méritos da cibercultura é poder nos confrontar com a nossa própria liberdade e responsabilidade, além disso, “as tecnologias digitais tornaram-se vetores de novas formas de agregação social” (LEMOS, 2002, p. 18), ou seja, a cibercultura é resultado da convergência entre a socialidade contemporânea e as TDIC.

A internet, por sua vez, entendemos como um espaço de comunicação que em sua história nos traz evidências de que seus primeiros milhares de utilizadores foram também, em sua grande maioria, os produtores dessa tecnologia, e que essa é uma condição necessária, porém não suficiente para o surgimento de uma nova forma de organização social baseada em redes (CASTELLS, 2005). Esse espaço de comunicação que não exclui nada (bem e mal), possui várias definições, e, de acordo com Lemos (2002), encarna a presença dos homens a ela própria, isso porque é onde todas as disciplinas, culturas e paixões se misturam, ocorre uma aspiração à liberdade que é a essência da linguagem. Na internet existe

uma hierarquia complexa, hipertextual, emaranhada, viva, móvel, abundante, turbilhante como uma biosfera. Muitos entre nós já participamos on-line de múltiplas trocas de idéias, de informações e de serviços. Nós estabelecemos conversações em comunidades virtuais de todo tipo ao longo das redes móveis em reconfiguração contínua (LEMOS, 2002, p. 15).

Ainda refletindo sobre as redes de tecnologias digitais, Castells (2005) também nos apresenta que essas promovem redes que ultrapassam seus limites históricos, são mais flexíveis e adaptáveis, isso porque conseguem descentralizar a sua performance, partilham a tomada de decisões, ou seja, as redes de comunicação digital passam a ser a coluna vertebral da sociedade em rede.

Acreditamos que essa sociedade se manifesta de diversas maneiras, de acordo com a cultura, instituições e a trajetória histórica da sociedade,

além disso, a comunicação em rede transcende fronteiras, a sociedade em rede é global, é baseada em redes globais. Então, a sua lógica chega a países de todo o planeta e difunde-se através do poder integrado nas redes globais de capital, bens, serviços, comunicação, informação, ciência e tecnologia. Aquilo a que chamamos globalização é outra maneira de nos referirmos à sociedade em rede, ainda que de forma mais descritiva e menos analítica do que o conceito de sociedade em rede implica (CASTELLS, 2005, p. 18).

Consoante com o autor, quando reconhecemos o mundo em que vivemos, conseguimos identificar os meios pelos quais podemos atingir nossos objetivos e realizar nossos valores em contextos específicos, e o atingimos fazendo uso das novas oportunidades que surgiram com a revolução tecnológica, que transformou as nossas capacidades de comunicação, além de ter alterado nossos códigos de vida. Seguindo essas afirmações, Castells (2005) também nos mostra que somente difundir a internet e colocar mais computadores nas escolas não são ações suficientes para grandes mudanças sociais.

.Essas considerações nos remetem a Lévy (1993, p. 5), pois nos fazem refletir sobre como as TDIC devem ser abordadas no ensino escolar, e também como podem contribuir para o processo de letramento dos alunos, o autor nos explica que “durante os anos oitenta, quantias consideráveis foram gastas para equipar as escolas e formar os professores. Apesar de diversas experiências positivas sustentadas pelo entusiasmo de alguns professores, o resultado global é deveras decepcionante. Por quê?”. Esse questionamento feito pelo teórico também nos inquieta, e por isso, com essa pesquisa tentamos trazer algumas respostas a essas decepções, mas principalmente, acreditamos que traremos muito mais questionamentos a respeito do uso efetivo e eficaz das tecnologias digitais no ensino de língua materna, especificamente nas práticas de letramento digital.

Na tentativa de trazer algumas explicações sobre esses resultados decepcionantes, Lévy (1993) expõe que,

É certo que a escola é uma instituição que há cinco mil anos se baseia no falar/ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno e, há quatro séculos, em um uso moderado da impressão. Uma verdadeira integração da informática (como do audiovisual) supõe, portanto, o abandono de um hábito antropológico mais que milenar, o que não pode ser feito em alguns anos. Mas as "resistências" do social têm bons motivos. O governo escolheu material da pior qualidade, perpetuamente defeituoso, fracamente interativo, pouco adequado aos usos pedagógicos. Quanto à formação dos professores, limitou-se aos rudimentos da programação (de um certo estilo de programação, porque existem muitos deles...), como se fosse este o único uso possível de um computador! [...] apressaram-se em colocar dentro de sala as primeiras máquinas que chegaram. Em vez de conduzir um verdadeiro projeto político, ao mesmo tempo acompanhando, usando e desviando a evolução técnica, certo ministro quis mostrar a imagem da modernização, e não obteve, efetivamente, nada além de imagens. Uma concepção totalmente errônea da técnica e de suas pretensas "necessidades", às quais acreditou-se (ou fez-se acreditar) que era necessário "adaptar-se", impediu o governo e a direção da Educação nacional de impor fortes restrições aos construtores de material e aos criadores de programas. Eles não foram forçados a inventar (LÉVY, 1993, p. 5).

Em consonância com esses apontamentos do autor, nos sentimos preocupados com esse panorama apresentado, por isso trazemos essa discussão sobre as implicações das TDIC no ensino de língua materna. Por isso, destacamos as considerações de Pereira (2007), o qual afirma que o grande desafio das escolas e dos educadores e da sociedade civil nos dias atuais é a exclusão digital (analfabetismo digital). O autor esclarece que, se as pessoas que estão à frente de todo o processo de letramento digital não compreendem o que é necessário fazer, o desenvolvimento das instituições de ensino pode ser inibido.

Para evitar essa realidade, o pesquisador sugere que o papel dos educadores é "focalizar e acelerar suas habilidades e competências para reconhecer e resolver os problemas" (PEREIRA, 2007, p. 14). Além disso, Pereira (2007) destaca que a exclusão digital não é um problema só dos países de terceiro mundo, e afirma que em todas as partes do mundo esse é um problema que assombra e é discutido pelos profissionais da educação.

No âmbito que compreendermos o letramento digital, precisamos ter consciência de que letrar é mais que alfabetizar, ou seja, ultrapassa apenas o domínio da leitura e escrita, pois essas habilidades têm que estar inseridas em um contexto em que façam parte das práticas sociais das pessoas. Nesse mesmo sentido, o letramento digital vai além das habilidades de digitar em um computador,

a inclusão “é um processo em que uma pessoa ou grupo de pessoas passa a participar dos usos e costumes de outro grupo, passando a ter os mesmos direitos e os mesmos deveres dos já participantes daquele grupo em que está se incluindo” (PEREIRA, 2007, p. 15).

Entendemos, portanto, que, quando nos referimos à inclusão digital, estamos falando de

um processo em que uma pessoa ou grupo de pessoas passa a participar dos métodos de processamento, transferência e armazenamento de informações que já são do uso e do costume de outro grupo, passando a ter os mesmos direitos e os mesmos deveres dos já participantes daquele grupo onde está se incluindo. Para isso, precisamos dominar a tecnologia da informação, estou me referindo a computadores, *softwares*, Internet, correio eletrônico, serviços, etc. que vão muito além de aprender a digitar, conhecer o significado de cada tecla do teclado ou usar um mouse. Precisamos dominar a tecnologia para que, além de buscarmos a informação, sejamos capazes de extrair conhecimento (PEREIRA, 2007, p. 17).

O autor ressalta que as TDIC estão provocando mudanças graduais e até radicais no trabalho, educação, e no estilo de vida das pessoas, essas precisam usar a tecnologia da melhor maneira possível. Por isso, os professores e toda a equipe de ensino precisam aprimorar sua qualificação tecnológica.

Nesse momento em que falamos letramento digital, não podemos deixar de mencionar Ribeiro (2008), a autora se questiona sobre esse tipo de letramento,

será que este é mesmo um outro conceito? Qual é sua abrangência? Se ele existe, partimos do pressuposto de que emergiu a necessidade de que fosse cunhado. E que relação isso tem com o sistema de mídias que conhecemos hoje? O leitor da atualidade dispõe de mais formatos de texto, em suportes ainda mais diversos do que o leitor medieval. Além do livro, o cinema, a televisão, a Internet, os telefones celulares, entre outras possibilidades. Se alguns conflitos desapareceram, outros surgiram: ler no papel é mais fácil do que ler na tela? Copiar e colar à mão ou nos editores de texto? Aceitar ou não o computador na sala de aula? (Talvez isso já nem caiba mais perguntar...) Fazer dele uma máquina produtiva? Imitar ou não objetos impressos? Do ponto de vista das pessoas que produzem aplicativos ou trabalham no ambiente digital, tais como os webjornalistas, o computador alterou muito a rotina de trabalho. Do ponto de vista do leitor, as práticas também se alteraram. E para aqueles que isso ainda não aconteceu, ao menos podem saber que os horizontes certamente se alargaram (RIBEIRO, 2008, p. 26).

Entendemos, como a autora, que não há um limite para o letramento, sempre surgirão na humanidade novas formas de ler, escrever, novos gêneros textuais, e, conforme mais necessidades vão aparecendo, mais o nosso horizonte de letramento se expande. Destacamos também que a internet e as máquinas digitais são algumas das nossas opções mais recentes, e se antes éramos acostumados com os termos alfabetizados e analfabetos, os quais diminuiriam com o surgimento do letramento, atualmente nos deparamos com os “analfabites” (RIBEIRO, 2008).

Esse termo surgiu para as pessoas que, apesar de saberem ler e escrever, e até algumas vezes dominarem os suportes tradicionais de escrita “não dominam novas mídias, mais especificamente o computador e a Internet. Mais uma vez, podemos afastar a dicotomia entre analfabites e alfabetizados para que emergja uma nova discussão: a do letramento digital” (RIBEIRO, 2008, p. 29).

Nessas considerações a autora fez um jogo de palavras com os termos analfabetos e alfabetizados, que já são conhecidos na área de ensino como nomes que definem as pessoas que não dominam, e as que dominam a escrita (código). A partir desses termos, utilizou os termos analfabites e alfabetizados, com o intuito de explicar que, com as teorias de letramento digital, não há espaço para essa dicotomia, a qual apresenta os analfabites como as pessoas que não dominam o uso das tecnologias digitais, e os alfabetizados os que dominam o uso de tais tecnologias. Isso acontece devido o papel do letramento digital ser o de levar os alunos a utilizarem as TIC socialmente.

Ribeiro (2009) concorda com Kleiman (1995) e Tfouni (2004), as quais preferem mencionar sobre os graus de letramento, os termos alfabetizado e analfabeto desenvolvem uma noção falsa de que existe uma divisão abrupta entre os que dominam e os que não dominam a escrita. Em contrapartida, Ribeiro (2009, p. 19) explica que “O conceito de letramento embaça essa divisão e, no lugar dela, propõe um continuum em que faz sentido falar em graus”. Complementando essa assertiva, a pesquisadora procura contextualizar tais informações,

 pessoas que lêem Camões e escrevem teses têm um grau de letramento diferente das pessoas que escrevem um bilhete por ano e lêem apenas os rótulos das latas no supermercado. Todos esses graus são importantes, a diferença é que graus mais elevados podem ampliar as possibilidades de atuação das pessoas e das comunidades. Alcançar os graus mais elevados de letramento

depende de vários fatores. Entre eles estão as necessidades profissionais de cada um, as influências do ambiente familiar, a escolaridade, a participação em grupos como igrejas, sindicatos, partidos políticos e outras agremiações, etc. Não há um limite para o letramento, ele é infinito (RIBEIRO, 2009, p. 19).

A discussão dos múltiplos letramentos existentes já mencionados anteriormente ajuda na compreensão desses diferentes graus de letramento. Street (2010, p. 37) defende que, de acordo com sua experiência, na pesquisa de campo o letramento varia. “As diferenças entre letramento comercial, letramento do Alcorão, letramento escolar são consideráveis. As pessoas podem estar envolvidas em uma forma e não em outra, suas identidades podem ser diferentes, suas habilidades podem ser diferentes”.

Defendemos nessa pesquisa, assim como o autor que,

Quando se tem práticas de letramento social, há subcategorias dessas práticas: práticas de letramento acadêmicas, práticas de letramento comerciais, práticas de letramento religiosas e talvez práticas de letramento digitais. Minha preocupação é que se proliferem tipos demais de práticas de letramento. Em alguns casos, elas estão vinculadas à tecnologia em lugar das práticas sociais (STREET, 2010, p. 44-45).

Corroborando essas informações, Ribeiro (2008) reflete sobre a impossibilidade de existir apenas um único conceito de letramento que seja adequado para todas as pessoas em todas as suas práticas sociais nos mais variados contextos. A autora defende que vão se formando novos conceitos de letramento específicos que especificam determinados domínios e funções em que leitura e escrita são usados. Alguns exemplos são o letramento crítico, letramento funcional, letramento descritivo, entre vários outros,

daí, com a chegada do computador como máquina de ler e escrever (entre outras funções), o surgimento de mais uma subcategoria do letramento. Mesmo no tema letramento digital há um amplo leque de possibilidades. O pesquisador ainda precisa fazer um recorte e chegar ao ambiente que deseja observar. O ambiente digital oferece tantas possibilidades quanto o mundo fora do virtual. Daí que seja necessário escolher, ainda, um ambiente sobre o qual trabalhar: sites disso ou daquilo (um jornal on-line não é o mesmo que uma loja virtual, mas são sites), blogs (que também suportam desde diários adolescentes até coberturas de guerra seriíssimas), chats (em que se pode bater papo, paquerar e entrevistar personalidades), etc. Como se vê, não é simples tratar dos letramentos que alguém domina quando se move na Internet ou no computador desconectado (uma boa apresentação de PowerPoint não é um gênero emergente?) (RIBEIRO, 2008, p. 33-34).

Termos como letramento em multimídia ou letramento no computador foram considerados conceitos que poderiam nos levar a pensar somente nos computadores e suportes com linguagens diversas em um só dispositivo (como som e imagem, por exemplo), e a pesquisadora acredita que não seria adequado, defende que o “adjetivo digital admite, com facilidade, qualquer dispositivo que empregue tecnologia digital, *bits* e *bytes*, zeros e uns” (RIBEIRO, 2008, p. 35).

Consideramos, desta forma, que o termo letramento digital proporciona um conceito mais amplo, e por isso necessita de mais subcategorias, “a depender da pesquisa: o letramento de indivíduos que usam a Internet no domínio do trabalho. Recortes dentro de recortes, à maneira de um hipertexto” (RIBEIRO, 2009, p. 28). Além disso, também relevamos neste trabalho as considerações de Street (2010, p.45), que esclarece que gosta de usar o termo letramento digital, desde que esse “não signifique que a tecnologia está determinando a prática. É sempre o contrário: as práticas sociais determinam como usamos a tecnologia”.

Passando a pensar no letramento digital dos alunos, consideramos que o papel do professor é essencial em todo esse processo, corroboramos com as reflexões de Coscarelli (2007), a qual explica que a informática não vai substituir os professores, e muito menos fazer mágica na educação. A autora frisa que o computador é uma máquina muito boa, porém que não faz nada sozinho, então precisa que os professores conheçam os recursos que tal oferece e elaborem formas eficazes de usá-los.

Os professores precisam selecionar qual concepção de ensino-aprendizagem vão adotar, pois o computador é um instrumento que pode ser usado em muitas formas de ensinar, inclusive ultrapassa a concepção conteudista, que somente faz o uso do computador para atividades decorativas e meramente transmissivas como o uso de slides (Power Point). Desenvolver apenas atividades dessa natureza é uma forma animada de passar os conteúdos, e o computador se torna um quadro negro que não é negro, e também não precisa de giz (COSCARELLI, 2007).

A pesquisadora reforça que o computador por si só não vai alterar a concepção de aprendizagem nas escolas.

Cada momento da situação de aprendizagem requer uma estratégia diferente, e o computador pode ser útil em várias dessas ocasiões, bastando para isso que o professor planeje atividades, mais dirigidas ou menos, conforme o momento. Outro ponto que precisa ficar claro é que usar a informática como recurso para auxiliar aprendizagem não significa que os alunos vão ficar o tempo todo na tela do computador, ou nos laboratórios de informática. Em muitos projetos, grande parte das atividades podem ser feitas sem o uso do computador. A parte de planejamento, organização e delineamento dos projetos, análise de dados, discussão dos resultados, normalmente não carecem de computadores para sua realização. Em outros momentos, o computador é muito útil, como na busca de informações, na formatação dos dados, na apresentação dos resultados e do produto final (COSCARRELLI, 2007, p. 27).

Coscarelli (2007) evidencia alguns questionamentos sobre o uso das TDIC, como: “estamos preparados para lidar com esse instrumental que se disponibiliza com o advento da informática? Sabemos digitar? Sabemos formatar textos? Sabemos lidar com planilhas? Sabemos criar apresentações? Sabemos navegar?” (COSCARRELLI, 2007, p. 31). A autora menciona que os professores precisam lidar com essa nova realidade para saber usá-los em sala de aula, e o mais importante, conseguir que os alunos os dominem também.

Ao trazermos essa discussão sobre o uso das TDIC em sala de aula para nosso trabalho, também falamos do uso dos gêneros digitais. Entendemos que a internet tem nos oferecido novas práticas de leitura, oralidade e escrita. Além interagir com textos escritos, os ambientes virtuais (linguagem digital) nos permitem construir sentido em textos multimodais, que mesclam palavras, imagens e sons em um mesmo espaço (ARAÚJO, 2011).

Os avanços na vida moderna fazem com que os cidadãos tenham a necessidade de aprender a lidar com o computador e com a Internet, que por sua vez fornece inúmeras ferramentas para a produção de escrita, como os blogs, salas de bate-papo, correio eletrônico, MSN e outros. Também se podem realizar pesquisas, acessar textos em diversos idiomas, interagir com outras pessoas por meio de redes sociais, e-mail, fórum, lista de discussão, blog etc (ARAÚJO, 2011, p. 633).

Portanto, ao surgirem essas novas práticas de oralidade, leitura e escrita no ambiente digital, esses novos tipos de textos geram novos gêneros textuais, com características próprias (MARCUSCHI; XAVIER, 2004). Ademais, concordamos com Marcuschi (2005), o qual expõe que os textos se manifestam em

gêneros textuais, e são reflexos do ambiente no qual foram produzidos. Concluímos, nesse sentido, que os gêneros textuais existentes no ambiente virtual também podem ser chamados de gêneros digitais (MARCUSCHI, 2005).

Para o domínio do uso das TDIC e produção de gêneros digitais, além de saber digitar, atividades como domínio dos mecanismos de busca, e novas formas de interação (*e-mail, blogs, sites*) estão inclusas no processo de letramento digital dos alunos.

Preciso pagar algumas contas e entro em um estabelecimento bancário. Levo vários boletos na mão, procuro por um rosto em que a interface seja uma simples saudação: bom dia. O olhar para as lâminas de pagamento colocadas sobre um balcão entre nós dois seria suficiente para desencadear o processo. Esse rosto não existe e quem me olha são inúmeros paralelepípedos verticais com arestas aparadas: o *design* deve ser seguido. Tenho que falar com essas máquinas, tenho que ouvi-las. Elas serão capazes de olhar os boletos e efetuar os pagamentos, realizarão o meu desejo. Chamam isso de *informática*, que inevitavelmente estrutura nossa experiência (ZUMPANO, 2007, p. 99).

Essas considerações de Zumpano (2007) também nos fazem refletir sobre a inclusão digital, pois muitas atividades diárias no contexto contemporâneo necessitam que as pessoas saibam usar as TDIC, assim como um simples pagamento rotineiro de contas.

A esse respeito, Ribeiro (2009) pontua que, nos ambientes de trabalho, o envio de *e-mails* e arquivos podem ser fundamentais, além disso, no ambiente escolar a internet serve para pesquisas, para o acesso de documentos que estão longe fisicamente, e para a leitura de jornais e revistas. “O uso do computador e da Internet é tão sócio-histórico quanto os usos que se fizeram do livro, do jornal, da revista ou da televisão. A diferença parece estar na natureza do meio, que permite ações antes não facilitadas pelo papel” (RIBEIRO, 2009, p. 28).

No entanto, quando falamos sobre TDIC e inclusão digital, tanto no ambiente escolar, como fora dele existem algumas resistências,

Os temores de hoje, em relação ao computador e à Internet, lembram certa nostalgia do papel e do lápis, mas a convivência entre as mídias num sistema de mídias é que torna o conceito de letramento pertinente. As pessoas, em sociedade, devem ampliar seus gestos de ler e escrever e isso não quer dizer que devam trocar uns pelos outros, embora isso possa ocorrer diante de certas

técnicas facilitadoras. O ideal é que alarguemos nossos horizontes, nos apropriemos das possibilidades que existem e sejamos competentes na maior parte delas. Se há quem pense que é preciso ler e escrever primeiro no papel para depois chegar às telas, também há quem pense que nada disso tem regras rígidas. Se o mundo oferece as possibilidades de papel e de cristal líquido, então é bom que o leitor saiba que pode ter o domínio de todas (RIBEIRO, 2009, p. 30).

A autora também expõe que algumas perguntas são muito recorrentes no processo de inclusão digital, e ao respondê-las ocorre uma tentativa de implementar o letramento digital. Alguns desses questionamentos são,

Como fazer o leitor de papel aderir à leitura na tela? Como projetar a informação na tela de forma que o leitor não tenha dificuldades em encontrá-la? Como transferir gêneros e textos do impresso para a tela, resguardando as peculiaridades do novo meio? O que e como são os gêneros de texto que surgem na Internet? (RIBEIRO, 2009, p. 30).

Nesse sentido, a autora considera que o letramento digital seja uma porção do letramento que engloba as habilidades (necessárias e desejáveis) que as pessoas desenvolvem para ações e comunicações eficientes em ambientes digitais, ou seja, suportados por computadores ou tecnologias da mesma natureza. Sabendo que os principais multiplicadores do letramento digital são a escola e os professores, mesmo que a tarefa não seja escolar, o uso das tecnologias digitais para assuntos de trabalho ou nas relações pessoais é de extrema importância para a sociedade, por isso, é relevante destacarmos que,

“Pedagogizar” seria tornar parte do discurso e das práticas escolares algo que acontece na sociedade. Isso pode ser ruim, quando a escola “força” práticas e conteúdos a entrarem num enquadramento entediante e sistematizado como “regra” ou “proposta didática”; mas pode ser bom quando a escola admite que é necessário levar para dentro de seus muros as práticas da sociedade, desenvolver nos alunos o senso crítico, trabalhar com textos de circulação social, assim como lê-los em suportes que estão nas casas e no trabalho das pessoas. De certa forma, os “muros” da escola, que a isolam do “mundo lá fora”, podem ser mais frágeis e leves. (RIBEIRO, 2009, p. 32).

Como podemos notar, a autora usa o termo “pedagogizar”. Street (2014) também se utiliza desse termo para explicar que, nas escolas, ocorre a

“pedagogização do letramento”. Nesse processo, os professores se utilizam das práticas não escolares de letramento para alimentar as práticas escolares e desenvolver o processo de letramento dos alunos. Por isso, adotamos para o presente trabalho que no processo de letramento digital dos alunos as escolas, professores e os autores de LDP precisam levar em consideração o contexto dos alunos e suas práticas de letramento não escolares. Esses são fatores muito importantes para o efetivo processo de letramento, auxiliam para que os alunos tenham o completo domínio do uso das TDIC socialmente.

No processo de análise dos LDP que constituem nosso *corpus*, também lançamos mão de estudos que ressaltam a importância de as tecnologias digitais serem trabalhadas no LD. Baladeli (2012) explica que,

Essa interação crescente dos jovens com os discursos veiculados na web já despertou o interesse das editoras de livros didáticos uma vez que, em coleções mais recentes, tem sido comum encontrar textos do discurso digital nos livros. Os textos provenientes da web precisam ser inseridos nas práticas pedagógicas como modelos de discursos autênticos que circulam socialmente e que inevitavelmente desencadeiam novos letramentos (BALADELI, 2012, p. 24).

De acordo com a pesquisadora, estamos em um momento em que ocorre a popularização dos espaços de interação na web, e “consideramos que em tempos de globalização e de franco desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, sendo a internet a ferramenta mais ilustrativa deste novo cenário e, em decorrência justamente de sua difusão, cresce o interesse pelo estudo” (BALADELI, 2012, p. 14).

Os PCN+ também nos respaldam nessa pesquisa quando mencionam o uso das tecnologias pelos alunos e orientam que “elas estão indissociavelmente ligadas ao cotidiano da maioria dos jovens e, por isso, é importante que a escola mostre como ler, de forma crítica e conseqüente, o que é veiculado por meio delas” (BRASIL, 2007, p. 70). Com essas informações nos sentimos motivados a entender o processo de letramento no ambiente escolar, principalmente no que tange ao trabalho com as tecnologias digitais no EM (letramento digital), refletir se o trabalho que vem proposto pelos LDP analisados realmente auxiliam os professores para o letramento dos alunos, levam as tecnologias digitais para as suas práticas sociais.

4 METODOLOGIA

Na ciência particular, utilizamos os conceitos como instrumentos para conhecer os fatos. Mas, na medida em que os utilizamos, estudamo-los, dominamo-los, modificamo-los, eliminamos os conceitos inúteis e criamos outros novos. Já no primeiro estágio de elaboração científica do material empírico, o emprego de conceitos implica uma crítica aos próprios conceitos da perspectiva dos fatos e permite que conceitos sejam comparados entre si e que alguns deles sejam modificados.
(Vygotsky)

No âmbito de relatarmos os aspectos metodológicos da nossa pesquisa, ressaltamos que ao desenvolvemos uma pesquisa na área de LA onde há variados contextos de usos da linguagem, é importante lembrarmos sobre esse campo de pesquisa, que consoante com Moita Lopes (2006, p. 19), está iluminado e construído de forma interdisciplinar, e “tal perspectiva tem levado à compreensão da LA não como conhecimento disciplinar, mas como INdisciplinar”. E principalmente, pensando na presença das tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa, levamos em consideração que a pesquisa aplicada “deve considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam” (MOITA LOPES, 2006, p. 21). Além da indisciplinaridade na pesquisa em LA,

A transdisciplinaridade poderia ser o referencial à luz do qual as pesquisas são analisadas; ela é considerada característica constitutiva, essencial e autocontida, no sentido de que sua identificação não depende de elementos extrínsecos à área. Lembramos que, por definição, a transdisciplinaridade implicaria não apenas a utilização e o empréstimo de perspectivas teórico-metodológicas de outras disciplinas, mas também, e mais importante, a transformação destas últimas no processo (KLEIMAN, 2001, p. 18).

Sobre esses olhares indisciplinados e até transdisciplinados, Rojo (2006, p. 253) explica que vê a LA como um campo de estudo e pesquisas que é “o resultado do nexo entre a privação social sofrida e a levitação teórica desejada”. A autora expõe que esse seu pensamento é influenciado por um texto transcrito de Calvino,

Calvino está convicto, assim como eu, de que uma boa bagagem para levarmos conosco ao próximo milênio é a “*leveza do pensamento*”, que o acervo literário ou os livros de sua biblioteca ilustram bem. Com essa noção do autor de “*leveza do pensamento*” associada à *privação sofrida*, quero reler o que a literatura brasileira sobre o campo das investigações e estudos em LA tem chamado de *transdisciplinaridade* (de Paschoal & Celani, 1992; Celani, 1998; Kleiman, 1998; Moita Lopes, 1998; Signorini, 1998; Signorini & Cavalcanti, 1998). Com isso, tentarei sustentar que a LA mais recente – em especial, em sua vertente sociocultural ou sócio-histórica – tem buscado e praticado uma “*leveza de pensamento*” que torna capaz, como o xamã, de tentar enfrentar e modificar a precariedade da existência em sociedade ou a privação sofrida por sujeitos, comunidades, instituições” (ROJO, 2006, p. 254).

Complementando essa linha de pensamento, Rojo destaca que se no início da década de 1990, Kleiman conseguia apontar a ausência de pesquisas que investigassem o impacto da escrita na sociedade e os processos de letramento entre outras pesquisas; hoje temas como esses são objetos de investigação que se fazem presentes nas principais linhas de pesquisa, estudos pós-graduandos e centros de pesquisa em LA do Brasil.

Nesse trabalho, aplicamos a pesquisa qualitativa-interpretativa, sobre a qual Triviños (1987) afirma que, com as atitudes tradicionais positivistas de aplicação dos estudos das ciências humanas que utiliza os mesmos métodos das ciências naturais, “começaram a elaborar-se programas de tendências qualitativas, para avaliar, por exemplo, o processo educativo, e a propor “alternativas metodológicas” para a pesquisa em educação” (p. 116). Cavalcanti (2006, p. 234) aponta que, no processo de uma pesquisa interpretativa ela se vê em uma teia, “vejo essa teia como tendo armadilhas potenciais nos “pacotes” teóricos e metodológicos que o pesquisador abre em sua formação”. Kleiman (2001) também fala sobre o contexto da abordagem interpretativista nas pesquisas em LA, indica que,

O contexto focalizado, a partir dos anos 90, é a sala de aula e, nesse contexto, as abordagens interpretativistas são privilegiadas a fim de entender os vários objetos que são, por sua vez, nesse contexto construídos: as práticas de letramento, a interação em sala de aula, as práticas discursivas do professor, a construção de identidades. Assim, elementos unificadores importantes desses trabalhos, então e hoje, são, por um lado, a abordagem discursiva e, por outro, a abordagem metodológica: considera-se que a realidade do ensino e aprendizagem na sala de aula só pode chegar a ser conhecida através de metodologias de pesquisa interpretativas, qualitativas que permitem descrever o contexto natural da aula. (KLEIMAN, 2001, p. 16).

Consoante com Flick (2004), o planejamento de métodos da pesquisa deve ser coerente à complexidade do objeto em estudo, e que esse é o que determina a escolha do método. Nesta pesquisa, o nosso objeto de estudo é o LDP, e o método, a análise de conteúdo, que, de acordo com Triviños (1987), nos permite interpretar e analisar múltiplas vezes as formas escritas dos conteúdos presentes no objeto, o qual ficará disponível para podermos retomá-los quantas vezes for preciso.

A análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), é um conjunto de técnicas de análises das comunicações, é um único instrumento, porém marcado por muitas formas, é adaptável a um campo de aplicação muito grande, as comunicações. A autora discorre que a análise de conteúdo é um método muito empírico, dependente do tipo de interpretação que temos como objetivo, “não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis” (BARDIN, 1977, p. 26).

Além disso, precisamos levar em consideração na pesquisa que quanto mais o objeto da análise e a natureza das suas interpretações forem insólitos, maiores dificuldades encontraremos em colher elementos nas análises já realizadas (BARDIN, 1977). Destacamos também as duas funções da análise de conteúdo levantadas por Bardin (1977, p. 25):

- uma *função heurística*: a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta. É a análise de conteúdo << para ver o que dá >>.
- uma função de << *administração da prova* >>. Hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servindo de diretrizes apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma infirmação. É a análise de conteúdo << para servir de prova >>.

Ao tomarmos o LDP como objeto de análise utilizando a técnica de análise de conteúdo percebemos essas duas funções coexistindo no processo. Estamos utilizando a função exploratória nas páginas dos livros e, sendo guiados por uma hipótese que nos direciona nos processos de análises, com o objetivo de ser confirmada. Ressaltamos, nesse sentido, que o interesse na análise de conteúdo não reside na descrição dos conteúdos, mas no que esses podem nos ensinar após serem tratados,

A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, 1977, p. 34).

A organização dessa técnica que utilizamos acontece em torno de três polos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados (inferência e interpretação) (BARDIN, 1977). A pré-análise é a fase de organização, tem como objetivo sistematizar as ideias iniciais e torná-las operacionais, desenvolvendo um plano de análise. Já o segundo polo, a exploração do material, aqui especificamente as coleções de LDP, seus manuais e documentos oficiais, se preocupa essencialmente com operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras já estabelecidas, é o polo mais longo e trabalhoso.

O último polo é responsável pelo tratamento dos resultados em bruto, “são tratados de maneira a serem significativos (<<falantes>>) e válidos” (BARDIN, 1977, p. 95), ou seja, transcreveremos os resultados obtidos nas análises dos LDP de maneira que os leitores possam entender os que os dados “nos falam”.

Nesse viés, Vasconcelos (2002) considera que, pelo fato de as pesquisas qualitativas na área de ensino terem como foco as salas de aula, os professores, alunos e também os LD, os resultados nos farão ter novas percepções sobre o processo educativo, e, com esse trabalho, poderemos refletir como o LDP, que é uma ferramenta de trabalho dos professores, auxilia-os no processo de letramento digital dos alunos de EM.

Iniciamos a presente pesquisa com uma revisão bibliográfica no âmbito das perspectivas teórico-metodológicas de LD, LDP, letramento e letramento digital. A partir dessa revisão conseguimos estruturar nosso trabalho, além de desenvolver critérios para delinear nosso corpus. Ressaltamos a necessidade de se relevar nas pesquisas que tem como objeto de análise os LD a complexidade desse tipo de material didático, Bunzen (2005) expressa que muitos pesquisadores o compreendem por apenas uma de suas diferentes dimensões.

Concordamos com as considerações de Bunzen (2005, p. 14) a respeito do lugar que o LDP pode assumir no campo da LA, o autor discorre sobre a importante função que esse material pode exercer ao buscarmos compreender as práticas de letramento nas escolas. Nesse viés, ao desenvolver essa pesquisa, nos

preocupamos em analisar tanto o texto didático, como também outras dimensões do LDP, pois de acordo com Bunzen (2005, p. 15), a “análise de tal material não deveria ficar apenas circunscrita ao “texto didático”, mas perceber as diversas funções sociais que tal objeto cultural exerce na vida dos indivíduos de uma determinada comunidade”.

Ao denominarmos o LDP como objeto de investigação nessa pesquisa do campo da LA, também vamos assumir, como Bunzen (2005), que esse material pode ser estudado como um objeto complexo,

Não só no sentido de heterogêneos, mas, sobretudo, conforme defende Signorini (2004a: 8), porque são “multidimensionais, dinâmicos e não saturáveis, inscritos em múltiplas redes e múltiplos recortes espaço-temporais, comportando a disjunção e a contradição disruptiva, ou seja, não dialética, como componentes a serem focalizados” (BUNZEN, 2005, p. 17).

Essas informações, segundo Bunzen (2005, p. 18) nos fazem analisar o LDP como um objeto de investigação que possui multiface, por isso, o percurso metodológico da pesquisa é processual, orientado por um plano, ações orientadas e reorientadas, de acordo com os meios, interesses e obstáculos no processo de análise. Assim como orienta Bunzen (2005) em sua pesquisa, analisamos as coleções de LDP como um produto de consumo, como gênero do discurso (ponto de vista linguístico e discursivo), e também como um instrumento pedagógico.

Para realizar a análise dos LDP e cumprir com os objetivos já explicitados fizemos um recorte metodológico para essa dissertação, por isso selecionamos LDP do EM, que é o nível de ensino que temos mais experiência como docente. Constatamos também que, a maioria das pesquisas que tem como objeto o LDP se concentram nas séries iniciais (ensino fundamental), além do fato de poucas pesquisas (dissertações e teses) analisarem especificamente o letramento digital em materiais didáticos.

Desse modo, foram selecionados para a análise, neste trabalho, os guias do PNLD do EM de 2012 e 2015, além de duas coleções de LDP (total de seis livros) aprovadas pelo guia de 2015 e seus respectivos Manuais do Professor (MP). Como 1º critério de seleção das coleções optamos por fazer um levantamento das coleções de LDP mais utilizadas na cidade de Londrina entre os anos de 2012 e

2015, considerando que é a cidade em que a pesquisa se desenvolveu. O 2º critério se estabeleceu com a leitura e análise das obras aprovadas no guia do PNLD de 2015, selecionamos a única coleção aprovada do tipo 1, a qual possui OED (Objetos de Ensino Digitais).

Ao levantar os dados de acordo com o 1º critério de seleção das coleções, trazemos as tabelas 1 e 2 que nos indicam quantas escolas utilizaram os livros didáticos mencionados nos últimos quatro anos e quais coleções selecionaram. Esses dados foram encontrados no site do FNDE com as orientações do Núcleo Regional de Educação do município de Londrina, o site possui uma plataforma onde podemos visualizar em tabelas de cada ano quantas escolas solicitaram livros e quais foram. Nas tabelas a seguir trazemos o número de escolas que utilizam as coleções de LDP nos anos descritos.

O site mostra quais, e a quantidade de livros solicitados pelas escolas, no entanto, sabemos, de acordo com a política de distribuição do PNLD, que alguns livros são reutilizáveis em um período de três anos, estando os LDP entre eles. Portanto, as escolas geralmente se repetem com a mesma coleção durante os anos, somente solicitando uma quantidade a mais nos anos seguintes, dependendo do número de alunos e disponibilidade de exemplares a cada ano. Há também os casos de escolas que não constavam nas tabelas de distribuição de um ano anterior, porém em um ano seguinte solicitaram exemplares de alguma coleção:

Tabela 1 – Coleções de LDP usadas entre 2012 e 2013 em Londrina

C O L E Ç Õ E S	2012	Quant. de escolas	% do total de escolas	2013	Quant. de escolas	% do total de escolas
	LÍNGUA PORTUGUESA - LINGUAGEM E INTERAÇÃO	9	15,78%	LÍNGUA PORTUGUESA - LINGUAGEM E INTERAÇÃO	9	15,95%
	LINGUAGEM EM MOVIMENTO	3	5,29%	LINGUAGEM EM MOVIMENTO	3	5,17%
	NOVAS PALAVRAS - NOVA EDIÇÃO	11	19,29%	NOVAS PALAVRAS - NOVA EDIÇÃO	13	22,41%
	PORTUGUÊS - CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	4	7,01%	PORTUGUÊS - CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	4	6,89%
	PORTUGUÊS - LITERATURA, GRAMÁTICA, PRODUÇÃO DE TEXTO	3	5,29%	PORTUGUÊS - LITERATURA, GRAMÁTICA, PRODUÇÃO DE TEXTO	3	5,17%
	PORTUGUÊS LINGUAGENS	19	33,33%	PORTUGUÊS LINGUAGENS	19	32,76%
	PROJETO ECO - LÍNGUA PORTUGUESA	1	1,79%	PROJETO ECO - LÍNGUA PORTUGUESA	1	1,72%
	SER PROTAGONISTA PORTUGUÊS	1	1,79%	SER PROTAGONISTA PORTUGUÊS	1	1,72%
	TANTAS LINGUAGENS - LÍNGUA PORTUGUESA: LITERATURA, PRODUÇÃO DE TEXTOS E GRAMÁTICA EM USO	1	1,79%	TANTAS LINGUAGENS - LÍNGUA PORTUGUESA: LITERATURA, PRODUÇÃO DE TEXTOS E GRAMÁTICA EM USO	1	1,72%
	VIVA PORTUGUÊS	4	6,77%	VIVA PORTUGUÊS	4	6,89%
	PORTUGUÊS: LÍNGUA E CULTURA	0	0%	PORTUGUÊS: LÍNGUA E CULTURA	0	0%

Tabela 2 – Coleções de LDP usadas entre 2014 e 2015 em Londrina

C O L E Ç Õ E S	2014	Quant. de escolas	% do total de escolas	2015	Quant. de escolas	% do total de escolas
	LÍNGUA PORTUGUESA - LINGUAGEM E INTERAÇÃO	6	10,69%	PORTUGUÊS, CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	2	3,77%
	LINGUAGEM EM MOVIMENTO	3	5,66%	LÍNGUA PORTUGUESA	1	1,88%
	NOVAS PALAVRAS - NOVA EDIÇÃO	12	22,64%	LÍNGUA PORTUGUESA - LINGUAGEM E INTERAÇÃO	3	5,66%
	PORTUGUÊS - CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	4	7,52%	NOVAS PALAVRAS	14	26,41%
	PORTUGUÊS - LITERATURA, GRAMÁTICA, PRODUÇÃO DE TEXTO	2	3,77%	PORTUGUÊS LÍNGUA E CULTURA	1	1,88%
	PORTUGUÊS LINGUAGENS	16	30,00%	PORTUGUÊS LINGUAGENS	29	54,71%
	PROJETO ECO - LÍNGUA PORTUGUESA	1	1,88%	PORTUGUÊS LINGUAGENS EM CONEXÃO	2	3,77%
	SER PROTAGONISTA PORTUGUÊS	1	1,88%	VOZES DO MUNDO - LITERATURA, LÍNGUA E PRODUÇÃO DE TEXTO	1	1,88%
	TANTAS LINGUAGENS - LÍNGUA PORTUGUESA: LITERATURA, PRODUÇÃO DE TEXTOS E GRAMÁTICA EM USO	0	0%	SER PROTAGONISTA LÍNGUA PORTUGUESA	0	0%
	VIVA PORTUGUÊS	4	7,52%	VIVA PORTUGUÊS	4	7,52%
	PORTUGUÊS: LÍNGUA E CULTURA	0	0%			

Com a análise das tabelas 1 e 2, constatamos que a coleção “Português Linguagens” dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães se mantém nos quatro anos na primeira posição com relação à escolha do maior número de escolas. Esses dados justificam, portanto, essa ser uma das coleções selecionadas para o nosso *corpus*.

Passando ao 2º critério de seleção das coleções de LDP, realizamos a leitura e a análise do Guia do PNLD/2015. Antes de expor as informações encontradas nesse guia, trazemos as informações que o MEC descreve sobre os Guias do PNLD. O portal do MEC explica que o programa tem como objetivo prover as escolas de ensino fundamental e médio com LD, obras literárias e complementares, além de dicionários. O programa é executado em ciclos trienais alternados entre essas duas etapas da educação básica, assim, todo ano o FNDE distribui livros para todos os alunos de uma determinada etapa e repõe e complementa os livros reutilizáveis para a outra etapa.

O edital lançado pelo MEC especifica os critérios para inscrição das obras, as quais são avaliadas conforme esses critérios, posteriormente é lançado o Guia do PNLD, que contém as resenhas das obras aprovadas. As escolas têm acesso aos guias e escolhem de maneira democrática as coleções a serem utilizadas, de acordo com seus planejamentos pedagógicos.

Sobre as coleções resenhadas, os autores do Guia deixam claro nesse que, o ensino de LP no EM passa por um momento de transição, e que as coleções aprovadas se esforçam para assumir os seguintes princípios: organização de coletâneas de textos que são base das propostas de ensino, apresentação de uma seleção de tópicos que serão os objetos de ensino-aprendizagem, definição da natureza das atividades e a lógica didático-pedagógica que mostra sua sequência, e por último, a forma como se programa a progressão do processo de ensino-aprendizagem. Destacam também que no LDP do EM há uma oposição entre o ensino “tradicional” e o ensino “inovador”, “o que nos permite entender melhor o que pode estar em jogo nas principais tensões que se observam nesse campo” (BRASIL, 2014, p. 15).

Foram avaliadas no PNLD/2015 do EM 17 coleções, das quais foram aprovadas 10, o que equivale a 58,82% do total de coleções avaliadas, todas essas, com resenhas disponibilizadas no Guia. Todas as coleções aprovadas, mesmo que em caminhos diferentes, trazem textos, conceitos, noções, informações e atividades que colaboram, “em diferentes graus de eficácia, com os objetivos oficiais estabelecidos para cada um dos quatro grandes objetos de ensino da disciplina — leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos” (BRASIL, 2014, p. 15).

Como uma das particularidades do EM o Guia cita que poderia ser acrescentado um quinto eixo aos anteriores, o da Literatura, sob a alegação de que essa área é muito relevante para a progressão nos estudos que levam à formação cidadã, no entanto, a orientação curricular estabelece a leitura literária (ao invés de conhecimentos de literatura) como o objeto desse componente, pois o objetivo principal desse ensino é a formação de leitores particulares e diferenciados, seguida de uma “construção paralela de um corpo próprio de conhecimentos históricos e linguísticos/literários” (BRASIL, 2014, p.15).

As resenhas procuram explicitar como e em que momentos cada coleção trabalha, nas partes, unidades e seções que adote, a leitura, a produção de textos, a oralidade e a análise e a reflexão sobre a língua e a linguagem, incluindo aí a sistematização dos conhecimentos linguísticos/literários correspondentes. Por isso mesmo, ainda que a literatura se mantenha como um dos tópicos das resenhas, seus comentários sempre dizem respeito à formação do leitor e à construção de conhecimentos linguísticos e históricos próprios dessa esfera (BRASIL, 2014, p. 16).

As coleções resenhadas no Guia apresentam dois modelos de organização, sendo uma denominada “compêndio” e a outra “manual”, o primeiro expõe e discute de forma sistemática os objetos de ensino mais relevantes da disciplina de LP, recomenda e orienta as práticas didáticas mais adequadas aos pressupostos teóricos e metodológicos abordados, e oferece subsídios para o trabalho de sala de aula (exercícios de referência, sugestões de trabalho, textos complementares, etc). Já o segundo modelo, denominado “manual”, organiza-se em sequências de atividades, que são elaboradas de acordo com uma determinada prática docente, “o que envolve o tratamento didático — predominantemente transmissivo ou reflexivo-constructivo — dado aos objetos de ensino propostos” (BRASIL, 2014, p. 17).

Geralmente cada unidade de um “manual” corresponde a uma aula ou uma sequência de aulas que se articulam de acordo com um tópico específico, e a junção de todas as unidades contém a programação de todo o ano (série) de um segmento do ensino, que pode ser adaptada ou escolhida pelos professores. O Guia indica que 90% das coleções resenhadas (9 coleções) possuem marcas evidentes de LD do tipo “manual”, e somente uma do tipo “compêndio”, no entanto, podemos

observar em muitos manuais algumas marcas características do compêndio, o que ocorre devido ao momento de transição e de tensões que ocorrem no nono EM.

Além disso, observamos a presença de um novo item presente nas coleções, que são conhecidos como “Objetos de ensino digitais” (OED). O Guia de 2015 define, das 10 coleções aprovadas, 9 como do “Tipo 2”, que se constituem de seis volumes impressos, sendo três destinados aos alunos e três aos professores, mais uma versão correspondente em PDF, e 1 coleção do “Tipo 1”, que vem acompanhada de um DVD com materiais e atividades complementares (meio digital), ou seja, OED.

Essa única coleção do “Tipo 1” aprovada pelo Guia do PNLD 2015 intitulada “Português Linguagens em Conexão” dos autores Graça Sette, Márcia Travalha e Rosário Starling, é a segunda coleção escolhida para o *corpus* desta pesquisa. Essa seleção se justifica pelo fato de ser a única que contém o OED³, o qual é um objeto novo presente nas coleções aprovadas pelo Guia e que, segundo os autores da coleção auxiliam no processo de letramento digital dos alunos.

Sendo assim, sobre a análise que desenvolveremos na nossa pesquisa, temos o intuito de dividi-la em quatro etapas:

- Análise de documentos oficiais (OCEM, PNLD) sobre as orientações que contêm a respeito do letramento digital no EM;
- Levantamento sobre a presença de TDIC nas páginas dos LDP – apontamento do que encontramos que faça menção às tecnologias digitais (ferramentas e gêneros digitais);
- Análise dos exercícios que mencionam ou desenvolvem um trabalho com as TDIC – listar as propostas de atividades que podem auxiliar nos eventos de letramento digital a serem desenvolvidos em sala de aula, analisar se as TDIC estão sendo trabalhadas como objeto de ensino, explicitar em quais eixos esses exercícios se apresentam (leitura, oralidade, conhecimentos linguísticos e/ou produção de texto);
- Constatação se as atividades propostas relevam as perspectivas teóricas do MP e dos estudos atuais sobre o letramento digital, além

³ No decorrer da pesquisa não conseguimos acesso ao OED dessa coleção, o qual é disponibilizado aos professores e alunos. Contudo, mantemos essa coleção no *corpus*, assim como o 2º critério de seleção, devido a existência de atividades que indicam conteúdo digital nas páginas dos livros da coleção.

das orientações do guia do PNLD de 2012/2015 e documentos oficiais.

Vale mencionarmos que, ao apresentarmos trechos do *corpus* no decorrer das análises, optamos por diferenciar as formatações desses para melhor visualização das diferentes fontes de dados. Assim, os dados referentes a trechos das coleções de LDP vêm em forma de scanner das páginas, já os trechos de documentos oficiais vêm destacados dentro de quadros.

5 DOS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA OS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Quando a gente acha que tem todas as respostas,
vem a vida e muda todas as perguntas.
(Luis Fernando Veríssimo)*

Levando em consideração as importantes informações e orientações dos documentos oficiais que devem ser relevadas na elaboração de materiais didáticos, os quais são disponibilizados nas escolas, resgatamos, nesse primeiro momento de análise, algumas informações referentes ao letramento e letramento digital disponibilizadas nos guias do PNLD e outros documentos oficiais.

As reflexões nos permitem comparar o que os documentos oficiais e teorias do letramento orientam para as práticas de letramento digital dos alunos com as reais ações desenvolvidas nas coleções de LDP analisadas. Selecionamos entre as orientações, as que estão presentes nos guias do PNLD de Língua Portuguesa do EM dos anos de 2012 e 2015, com isso conseguimos um panorama de como o letramento e o letramento digital vêm sendo abordados nesses documentos oficiais.

Sabemos que a avaliação dos LD dispõe de três instrumentos principais: os critérios de avaliação, um corpo de especialistas, docentes universitários e especialistas de cada disciplina do currículo, e o Guia do livro didático. Os critérios de avaliação incidem sobre as duas dimensões principais do currículo, que são a seleção de conteúdos (critérios de natureza conceitual e política), e sobre a transposição didática (critérios de natureza metodológica).

O corpo de especialistas age para a legitimação desse processo avaliativo, são os responsáveis pela avaliação e sustentam a autoridade dessa, em razões de natureza técnica, por último, o guia do livro didático é um instrumento básico elaborado e divulgado nas escolas, o qual contém as resenhas dos livros recomendados que auxiliam os professores na escolha do material a ser utilizado (BATISTA, ROJO; ZÚÑIGA, 2005).

Ainda sobre esse assunto, de acordo com Batista (2003), com as mudanças que ocorreram no contexto educacional do nosso país, o PNLD enfrenta alguns problemas e tem muitos desafios que deixam em evidência novas perspectivas para sua atuação, por isso descreve as principais alterações desse

novo contexto educacional e discute sobre as mudanças necessárias para a condução do PNLD nesse contexto atual. Essas modificações se apoiam na:

[...] busca de superação dos limites pedagógicos próprios de um processo de transição entre diferentes paradigmas educacionais. As atuais exigências sociais impõem a revisão de paradigmas. Essas novas exigências encontram-se representadas, em especial na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nas novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental emanadas do Conselho Nacional de Educação (CNE). Também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), propostos pelo MEC, embora sem o caráter de obrigatoriedade que marca o atendimento à LDB e às Diretrizes do CNE, contemplam essas novas demandas, constituindo-se em referências que, sendo de âmbito nacional, pressupõem adequações às realidades locais (BATISTA, 2003, p. 42).

As edições do guia do PNLD de 2012 e 2015 trazem em suas orientações sobre o ensino de língua materna o mesmo texto, exceto o acréscimo de alguns trechos sobre letramento que aparecem somente no guia de 2015. Portanto, faremos a exposição de trechos do guia de 2015, que, nas primeiras considerações, traz a seguinte pergunta “Que livro didático de português (LDP) queremos adotar para o ensino médio (EM), em nossa escola?” (p. 7), logo depois desse questionamento expõem que os recursos necessários precisam ser fornecidos aos professores pelas coleções são conteúdos e atividades que façam:

- ampliar e aprofundar a convivência do aluno com a diversidade e a complexidade da LP em diferentes esferas de uso, propiciando-lhe um acesso qualificado à cultura escrita disponível para jovens e adultos;
- desenvolver sua proficiência, seja em usos públicos da oralidade, seja em leitura, em literatura e em produção de gêneros textuais relevantes para a formação escolar, para o ingresso no mundo do trabalho e para o pleno exercício da cidadania;
- propiciar-lhe tanto uma reflexão sistemática quanto a construção progressiva de conhecimentos, não só sobre a LP, mas também sobre linguagens, códigos e suas tecnologias;
- aumentar sua autonomia relativa nos estudos, favorecendo, assim, o desempenho escolar e o acesso aos estudos de nível superior (p. 7).

Já nessas primeiras observações do guia, percebemos os três importantes eixos no ensino de Língua Portuguesa que já destacamos anteriormente. O desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita dos alunos. Além disso, explicam que tanto a língua como a linguagem têm papel central nas variadas práticas sociais das diferentes esferas de atividade humana, e também na aquisição

pessoal de conhecimentos específicos. Consideramos muito importantes essas informações do guia, pois são congruentes com as orientações encontradas nas OCEM (2006) que é outro documento oficial muito relevante para o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa e menciona que,

O processo de ensino e de aprendizagem deve levar o aluno à construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos semióticos, pode-se dizer que as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem (p. 18).

Os objetivos de ensino-aprendizagem a serem definidos para a disciplina de Língua Portuguesa, de acordo com o guia, devem ser compatíveis com o contexto do EM que possui duas situações específicas: é a etapa final da educação básica (sendo profissionalizante ou não), e também a preparação para o ensino superior. Nesse sentido, o desenvolvimento das competências orais e escritas, assim como a capacidade de reflexão sobre a língua e a sistematização desses conhecimentos no EM devem contribuir para que o aluno seja inserido na vida social republicana, de cultura letrada, no ensino superior e no trabalho.

As implicações do guia do PLND destinadas ao EM devido os objetivos a serem alcançados são:

- manutenção do compromisso com o desenvolvimento de proficiências orais e escritas socialmente relevantes — e, portanto, a continuidade necessária do ensino de leitura, escuta crítica e produção de textos, tanto orais quanto escritos;
- retomada e aprofundamento das capacidades de reflexão sobre a língua e a linguagem, mas agora com a necessária introdução dos conhecimentos linguísticos e literários não só como ferramentas mas, ainda, como objetos de ensino-aprendizagem próprios;
- sistematização progressiva dos conhecimentos metalinguísticos decorrentes da reflexão, com o objetivo de levar o aluno a construir uma representação cientificamente plausível da língua e a uma concepção esteticamente legítima da literatura de língua portuguesa, em especial a brasileira (p. 8).

Mais uma vez, vemos, no primeiro item dessas implicações direcionadas ao ensino de língua materna no EM, o compromisso com o aprimoramento da oralidade, leitura e escrita dos alunos, sem priorizar ou excluir

nenhuma dessas categorias. Essas ações são consoantes com as teorias de letramento, e de acordo com Street (2014) o modelo ideológico do letramento,

se situa numa ideologia linguística mais ampla, na qual distinções entre eventos de escrita, leitura e oralidade são apenas subcategorias, elas mesmas separadas e definidas dentro da ideologia. Não entendemos “ideologia” linguística no sentido fraco de referência a “ideias sobre” língua, embora elas sejam obviamente importantes, mas num sentido mais forte que abrange a relação entre o indivíduo e a instituição social e a mediação da relação através de sistemas de signos. Quando participamos da linguagem de uma instituição, seja como falantes, ouvintes, escreventes ou leitores, ficamos posicionados por essa linguagem; ao se dar esse assentimento, uma miríade de relações de poder, autoridade, *status* se desdobram e se reafirmam. No cerne dessa linguagem na sociedade contemporânea, existe um compromisso ininterrupto com a instrução. É ele que emoldura e constrói o que designamos aqui por “pedagogização” do letramento (STREET, 2014, p. 143).

Por isso, quando falamos no desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita, sabemos que essas são subcategorias na ideologia linguística do letramento (modelo ideológico), e que precisam ser explorados nas práticas de letramento dos alunos. Assim como Street (2014), Ribeiro (2009) também utiliza o termo “pedagogizar”, explica que as práticas escolares devem levar em consideração o que acontece nas práticas sociais dos alunos. Acreditamos que, no processo de letramento dos alunos, tanto professores, equipe pedagógica e também os autores de materiais didáticos precisam lançar mão das necessidades dos alunos no âmbito da oralidade, leitura e escrita, conforme seu contexto e práticas sociais.

Outro fator apresentado guia do PNLD é a necessidade de reconhecer que a faixa etária dos alunos de EM, a escolarização que já viveram e o tipo de inserção social que os caracterizam, são dados que mostram como eles são sujeitos sociais diferentes uns dos outros, sabemos que relevar essas diferenças é muito importante no processo de letramento dos alunos. Como já mencionamos em momentos anteriores, na exposição de conteúdos e no desenvolvimento de atividades, encontramos alunos com diferentes graus de letramento. A respeito desses, portanto, é extremamente relevante considerar essas diferenças no processo de letramento nas escolas.

Segundo o guia, deve-se levar em conta o perfil desses alunos na organização da vida escolar e no planejamento do ensino, pois o documento

considera um requisito indispensável para o bom funcionamento do EM. Essas são ações que consideramos serem positivas comparando-as às teorias de letramento, que no levam a considerar o contexto social e cultural dos alunos para desenvolvimento das práticas e eventos de letramento.

Além disso, as práticas de letramento que não ocorrem no ambiente escolar dos alunos também devem ser relevadas no processo de ensino e aprendizagem, nesse sentido nos lembramos das reflexões de Street (2014), o qual diz que

os tipo de letramento que as crianças poderiam adquirir com grupos de amigos e na comunidade são marginalizados contra o padrão do letramento escolarizado. Esse fortalecimento do letramento escolarizado na comunidade contribui, junto com o da própria escola, para a construção da identidade e da personalidade no moderno estado-nação. As práticas domésticas e comunitárias retroalimentam, por seu turno, a prática escolar, ajudando a afirmar e remodelar também ali a pedagogização do letramento (STREET, 2014, p. 144).

O guia também mostra essa preocupação em suas orientações, o documento expõe que, no planejamento do ensino e nas práticas de sala de aula do EM, é necessário que os profissionais da área do ensino lancem mão das formas de expressão advindas das culturas juvenis e populares regionais que os jovens convivem. Destacam que entre essas formas de expressão estão as práticas não escolares de letramento e os diversos gêneros textuais que são próprios da juventude.

De acordo com o guia, tudo isso garante que a aprendizagem escolar dos jovens traga significados sociais, culturais e políticos e que combatem, portanto, a escolarização estéril dos conhecimentos. As OCEM (2006) trazem ainda mais força para esses posicionamentos do guia, quando expõem que:

dito de outro modo, é na interação em diferentes instituições sociais (a família, o grupo de amigos, as comunidades de bairro, as igrejas, a escola, o trabalho, as associações, etc.) que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem; ao fazê-lo, vai construindo seus conhecimentos relativos aos usos da língua e da linguagem em diferentes situações. Também nessas instâncias sociais o sujeito constrói um conjunto de representações sobre o que são os sistemas semióticos, o que são as variações de uso da língua e da linguagem, bem como qual seu valor social (p. 24).

Concluimos então que tanto os documentos oficiais quanto as teorias de letramento se preocupam em relevar as práticas de letramento não escolares no ambiente escolar. Quando levamos em consideração o contexto social e cultural dos alunos nas escolas, ou seja, todas suas práticas sociais, estamos melhor desenvolvendo a pedagogização do letramento.

Mais adiante, o guia do PNLD esclarece que é preciso aprofundar além dos processos de apropriação dos alunos das capacidades de leitura oralidade e escrita, é preciso também mudar as práticas de letramento escolar do EM para o ensino LP, e devem se estender a esse as preocupações já estabelecidas no EF como:

- a) o processo de apropriação da linguagem escrita (em compreensão e produção) pelo aluno, assim como das formas públicas da linguagem oral – o mais complexo e variado possível;
- b) o desenvolvimento da proficiência na norma-padrão, especialmente em sua modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido;
- c) a prática de análise e reflexão sobre a língua, na medida em que se fizer necessária ao desenvolvimento da proficiência oral e escrita, em compreensão e produção de textos (p. 12).

Ao expor essas orientações sobre tais práticas no processo de ensino e aprendizagem do EM, notamos que o guia se preocupa com as informações que constam nas OCEM (2006) sobre as mesmas no ensino de língua materna. Nesse documento, consta que são nas atividades de linguagem que o homem se constitui como sujeito, e que essas atividades fazem intermédio para podermos refletir sobre nós mesmos. Esse documento afirma também que, por meio das atividades de compreensão e produção de textos, desenvolvemos uma relação íntima com a leitura, escrita e fala.

Assim, o homem, em suas práticas orais e escritas de interação, recorre ao sistema lingüístico – com suas regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e com seu léxico. Cabe assinalar que, sendo, porém, uma atividade de construção de sentidos, a interação – seja aquela que se dá pelas práticas da oralidade ou intermediada por textos escritos – envolve ações simbólicas (isto é, mediadas por signos), que não são exclusivamente lingüísticas, já que há um conjunto de conhecimentos que contribui para sua elaboração. Nesse conjunto de conhecimentos, há tanto os relativos à própria língua como os referentes a outros sistemas semióticos envolvidos no texto, os quais – decorrentes do desenvolvimento das tecnologias, fruto de mudanças também sistêmicas nos grupos sociais – são construídos e apropriados pelos sujeitos (p. 25).

Além de notarmos a preocupação do guia com todas essas orientações expostas, percebemos também que há preocupação em garantir que as coleções aprovadas desenvolvam um trabalho que contemple todas essas práticas. Essa preocupação fica evidente quando o guia traz o seguinte texto,

as resenhas procuram explicitar como e em que momentos cada coleção trabalha, nas partes, unidades e seções que adote, a leitura, a produção de textos, a oralidade e a análise e a reflexão sobre a língua e a linguagem, incluindo aí a sistematização dos conhecimentos linguísticos/literários correspondentes. Por isso mesmo, ainda que a literatura se mantenha como um dos tópicos das resenhas, seus comentários sempre dizem respeito à formação do leitor e à construção de conhecimentos linguísticos e históricos próprios dessa esfera (p. 16).

O guia explica que há, nas coleções, práticas de letramento para a formação do leitor, “em atividades que tomam como objeto de reflexão o suporte e/ou o veículo, a autoria (ou a sua ausência), o contexto (tanto o histórico-social quanto o de publicação e/ou circulação), a obra de que o fragmento selecionado faz parte, o conjunto da obra do autor etc” (p. 20). Esses elementos nesse tipo de atividade são fatores determinantes da compreensão do texto, por isso, cada gênero possui um modo próprio de leitura, além de condições de produção específicas. Entretanto, fica claro também que, em todas as coleções há atividades diretamente voltadas ao desenvolvimento da leitura proficiente.

Com relação às práticas de escrita, segundo o guia, todas as coleções apresentam uma proposta específica para o processo de ensino-aprendizagem de produção de textos, e em nenhuma as “atividades se limitam a indicar um tema e a solicitar a escrita” (p. 22). Os manuais do professor e as atividades veem a escrita “como uma prática de linguagem socialmente situada” (p. 22), e as propostas, sendo com mais ou menos sistematicidade, auxiliam a desenvolver a proficiência em escrita com subsídios consistentes para a elaboração do tema, geralmente gerados por meio da discussão de textos selecionados para leitura.

Sobre as práticas de oralidade, o guia menciona que mesmo que elas tenham se constituído como tópico de orientações curriculares oficiais, ainda assim, não vem trabalhada em todas as obras, e que nas coleções que a linguagem oral é trabalhada de forma efetiva, essa é vista como um objeto do processo de ensino-aprendizagem, e alguns exemplos de gêneros abordados são “o seminário, a

exposição oral, a apresentação de trabalhos escolares, as leituras dramáticas, as encenações e declamações aparecem com frequência, com atividades pertinentes e instruções adequadas” (p. 23), além dos gêneros orais de situações públicas e formais como o debate, o júri, entre outros.

Em consequência, a linguagem oral é tratada como uma competência já adquirida, mobilizada principalmente em propostas de leitura e/ou produção de textos” (p. 23), por isso destacam a necessidade dos professores considerarem a importância pedagógica da oralidade para o trabalho em sala de aula. A abordagem dos conhecimentos linguísticos feito pelas coleções, mesmo quando identificada como tradicional, também traz as linguísticas de uso e do texto, “principalmente na forma de reflexões sobre a variação linguística, os gêneros do discurso e os mecanismos e recursos que dão a um texto coerência e coesão” (p.24).

Sabemos que essa carência de trabalho com a oralidade é persistente ao longo dos anos, principalmente pela dicotomia imposta erroneamente entre oralidade e escrita. Os autores do guia destacam que há algumas coleções que trabalham efetivamente as práticas de oralidade no ensino de língua materna, e, de acordo com Kleiman (1995 p. 28-29) “a linguagem, seja qual for sua modalidade de comunicação é, por natureza, polifônica, incorporando o diálogo com vozes outras que as do enunciador”.

Para dissolver essa dicotomia e para haver o trabalho efetivo com as práticas de oralidade e escrita, há a necessidade de se lançar mão de reflexões teóricas que relativizam as diferenças entre essas. Kleiman (1995, p. 29) explica que há casos em que a oralidade partilha de traços com a escrita e vice-versa, “adotando o pressuposto do dialogismo na linguagem e da polifonia do texto, a oralidade e a escrita podem ser investigadas não apenas da perspectiva da diferença, mas também da perspectiva da semelhança, do compartilhado”.

Como mencionamos acima, de acordo com o guia, há algumas coleções que trabalham efetivamente com as práticas de oralidade, acreditamos que elas estejam levando em consideração os pressupostos de dialogismo da linguagem e polifonia do discurso expostos nas considerações de Kleiman (1995). Ou seja, estejam relevando também as semelhanças em ambas as práticas além de suas diferenças, e fazendo um trabalho interativo no desenvolvimento linguístico dos alunos.

Com relação ao letramento digital dos alunos, que é o foco da nossa pesquisa, a única menção que o guia traz é o destaque da presença de links para sites e portais nas coleções de LDP, consideramos que esses ampliam o universo de referência do aluno, ainda mais que foram testados e conferidos em relação a sua pertinência pedagógica. No entanto, há a necessidade de os professores verificarem a disponibilidade atual dos endereços, e também a possibilidade da presença de pop-ups e desvios inconvenientes que surgem na WEB.

Depois da exposição das informações e teorias sobre letramento digital que vigoram nos documentos oficiais, iniciamos a análise do nosso objeto e trazemos as informações que os manuais do professor (MP) das duas coleções expõem sobre as TDIC no ensino.

Com essa exposição, conseguimos ter uma prévia de quais estudos teóricos sobre o assunto os autores estão embasados, e também quais as intenções de trabalho dos autores dos LDP com relação às tecnologias digitais. De acordo com Souza (2012, p. 169), o manual, além de oferecer de forma detalhada as “formas de organização das coleções, funciona também como uma oportunidade de formação para os professores, tendo em vista que ele apresenta, além do suporte teórico que sustenta cada coleção, indicações de leitura para aprimoramento profissional”. Fazemos uma importante ressalva referente ao uso do manual, pois sabemos que muitos professores não fazem o uso adequado dos manuais, ou até mesmo não fazem a leitura desses.

No entanto, Souza (2012, p. 169) também argumenta que o manual, em alguns casos, pode contribuir “para a prática docente, organizando-a, sendo o professor, na maioria das vezes, apenas o executor do proposto pelo manual. Se de um lado o MP pode facilitar o trabalho docente, por outro ele pode fazer com que o professor deixe de ser o autor de sua prática”.

Na coleção “Português Linguagens” o MP traz as mesmas orientações nos três volumes, para melhor ilustrar a organização desse manual trazemos um quadro que mostra sua organização:

Quadro 1 – Organização do MP da coleção “Português Linguagens”

Introdução	Os autores apresentam os objetivos da coleção e descrevem suas seções, também comentam sobre a bibliografia utilizada.
O projeto pedagógico da coleção	Nesta seção os autores expõem que a coleção se compromete com a formação para a cidadania descrevem, portanto, quatro itens do projeto: <ul style="list-style-type: none"> • Educação para a cidadania; • Contextualização; • Interdisciplinaridade • Vivências: protagonismo e interdisciplinaridade.
Metodologia	Na seção de metodologia os autores explicam que se preocupam em trabalhar articulando os eixos da disciplina de Língua Portuguesa: <ul style="list-style-type: none"> • Literatura; • Interpretação de texto; • Produção de texto; • Língua: uso e reflexão.
A estrutura da obra	Esta seção apresenta a estrutura dos livros, que são divididos em unidades e capítulos. São 4 unidades em cada volume, sendo que o número de capítulos em cada um varia. Os autores descrevem que a divisão em unidades é um critério de organização dado pela literatura, sendo que em cada unidade é estudado um movimento literário. Os capítulos se preocupam em abordar os assuntos com a seguinte organização: Literatura; Produção de texto; Língua: uso e reflexão e Interpretação de texto.
Sugestões de estratégias	Seção dedicada às sugestões dos autores aos professores sobre como trabalhar nas aberturas de cada unidade e capítulo.
Sugestões de leitura extraclasse e de filmes	Nesta seção os autores indicam livros e filmes para os professores passarem como atividade extraclasse aos alunos. Há roteiros de análise sugeridos.

Como mencionamos no quadro de apresentação do MP, os autores da presente coleção explicam que se comprometem nos livros com a formação dos alunos para a cidadania, divulgam que,

Em todas as suas atividades – seja em produção de texto, seja em leitura e literatura, seja em estudos linguísticos – a obra se volta para a formação de um indivíduo autônomo e solidário, que valorize a educação, a ciência, a cultura e a tecnologia e adquira o hábito da pesquisa; que tenha uma perspectiva multicultural da vida em sociedade, com todas as suas diversidades (étnicas, sociais, culturais, religiosas e linguísticas) (p. 407).

Percebemos, neste trecho, o diálogo dos autores do LDP com instruções dos documentos oficiais sobre o processo educativo. Por isso, reforçamos novamente a afirmação de que as orientações governamentais embasam os autores das coleções no processo de elaboração dos materiais. O excerto descreve ações sobre a formação do aluno que, por meio da linguagem, conseguirá se constituir como sujeito, e terá autonomia para refletir sobre si mesmo.

Essas afirmações também constam nas OCEM (2006, p. 24), deixam explícito que “por meio das atividades de compreensão e produção de textos, o sujeito desenvolve uma relação íntima com a leitura – escrita –, fala de si mesmo e do mundo que o rodeia, o que viabiliza nova significação para seus processos subjetivos”.

No que se refere a informações sobre as tecnologias digitais, os autores explicam, já na introdução do manual, que a obra amplia as possibilidades para os alunos acessarem os textos literários com a seção “Para quem quer mais na Internet”, “com a indicação de *sites* nos quais o aluno internauta pode conhecer mais textos dos autores estudados ou textos de outros autores do mesmo movimento literário” (p. 405). Notamos, com essas orientações, que essa seção ocupa um espaço de atividade complementar aos alunos, não estão obrigatoriamente integradas às práticas e reflexões de linguagem abordadas no material.

Os autores da coleção também expõem no manual que, no que se refere à produção de texto dos alunos, é adotada a perspectiva dos gêneros discursivos, e citam alguns gêneros digitais que abordam na obra para que os alunos dominem seu uso nas práticas sociais e aprendam sua função social. “Assim, por exemplo, se aprende o que é e como fazer o *comentário da Internet*, coloca o que aprendeu em prática, postando textos desse tipo em *blogs* ou no Facebook; se aprende o *debate regrado*, participa de um evento desse gênero e observa seu papel social” (p. 408).

Algumas sugestões bibliográficas que envolvem o estudo das TDIC são feitas para os professores no manual, Araújo (2007) “Internet & ensino: novos

gêneros, outros desafios”, Xavier (2004) “Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido e Rojo (2012) “Multiletramentos na escola”. No entanto, não aparece em nenhuma seção no manual do professor reflexões teóricas específicas sobre o letramento digital dos alunos, como aconteceu no manual da coleção anterior.

O MP da coleção “Português Linguagens em Conexão” também traz o mesmo texto nos três volumes, com a exceção de explicações de exercícios, que são específicos de cada volume. Também trazemos um quadro que expõe a organização do manual dessa segunda coleção:

Quadro 2 – Organização do MP da coleção “Português Linguagens em Conexão”

Nossa concepção de ensino da língua	Os autores explicam que têm como objetivo orientar os alunos que os sujeitos da comunicação precisam se corresponsabilizar pela manutenção da atividade linguageira.
Processamento de leitura; interpretação e produção textual	Nesta seção percebemos que essa coleção se baseia na concepção de texto/textualidade, língua oral/escrita, numa visão sociointeracionista.
As muitas vozes dos textos: uma abordagem teórico-metodológica	Seção dedicada a mostrar aos professores as teorias bakhtinianas sobre a pluralidade de vozes nos textos, e algumas discussões sobre o dialogismo da linguagem.
Leitura compreensiva e crítica de textos de circulação nas esferas públicas	Nesta seção os autores explicam que apresentam na coleção um trabalho sistemático de leitura voltado para a construção dos sentidos, os modos de ler próprios de cada gênero de circulação nas esferas públicas e o desenvolvimento das competências leitoras dos alunos.
Leitura compreensiva e crítica de obras de artes plásticas	Para estimular a análise crítica de obras de artes plásticas, nesta seção os autores explicam que cada volume exhibe alguns capítulos que tratam de forma sistematizada a leitura compreensiva de reproduções de obras.
Leitura compreensiva e crítica de filmes	Seção dedicada à orientações aos professores de como trabalhar com os documentários e filmes sugeridos nos volumes da coleção.
Concepção de estudos linguístico-literários	Os autores expõem orientações sobre o trabalho com os textos literários no

	ensino médio.
Relação entre fala e escrita: variedades linguísticas	Nesta seção os autores orientam sobre o trabalho com as variedades linguísticas.
Propostas de produção de textos escritos	Contém orientações aos professores sobre as propostas de produção de texto escrito (gêneros textuais).
Propostas de produção de textos orais	Seção com orientações aos professores sobre as propostas de produção de texto oral (gêneros orais).
Concepção de ensino de gramática	Os autores explicam que propõem nesta coleção um trabalho com os aspectos formais e funcionais da língua sem considerá-los isoladamente, buscam unir sintaxe, morfologia e sintaxe.
Concepção de avaliação	Seção dedicada à exposição da concepção de avaliação adotada pelos autores da coleção.
Sugestões de metodologia de leitura passo a passo	Os autores da coleção comentam sobre o passo a passo do processo de leitura que os alunos devem percorrer.
Estruturação geral da obra	Esta seção expõe que o livro é dividido em três volumes, e que cada volume tem uma divisão em três eixos: Literatura e leitura de imagens, Gramática e estudo da língua, Produção de textos escritos e orais. Todos os eixos são articulados por meio de capítulos que possuem os seguintes itens de trabalho: Na bagagem, Nas trilhas do texto, Palavras na lupa, Passos Largos, Produção de texto oral, Produção de texto escrito.
Textos de apoio pedagógico	Seção que traz alguns textos de apoio pedagógico aos professores.
Objetos educacionais digitais	Os autores destinam esta seção à explicações aos professores sobre as ações da coleção para o trabalho com o letramento digital.

No início das orientações desse MP, os autores destacam para os professores que a tarefa que desenvolvem é a de,

orientar os alunos a perceberem que os sujeitos da comunicação precisam se corresponsabilizar pela manutenção da atividade languageira, sem o que essa não se processa, ainda que mantendo pontos de vista diferentes, seja na comunicação oral, seja na escrita (p. 3).

Ao observar essas considerações dos autores, utilizamo-nos, também, das orientações expressas nas OCEM (2006) para reforçar sobre a importância de os alunos desenvolverem seu papel reflexivo no processo de aquisição e aprimoramento da língua e linguagem, as quais explicam que,

pode-se dizer que as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem (BRASIL, 2006, p. 18).

Sobre o processo de letramento dos alunos, esse manual não traz um texto específico usando teorias do letramento, no entanto, na seção de processamento de leitura, interpretação e produção textual como leitura complementar para os professores é sugerida a leitura de Soares (1998) “Letramento: um tema em três gêneros”. Já no que se refere a orientações para os professores no processo de letramento digital dos alunos, conseguimos notar que os autores do LDP indicam o uso de tecnologias digitais para a veiculação de textos escritos e orais produzidos pelos alunos. Essa indicação fica clara no seguinte excerto do manual:

Após a reelaboração e avaliação final dos **textos escritos** produzidos pelos alunos, é necessário que eles sejam veiculados, socializados e divulgados. Assim, nesta obra – e ao final de cada proposta de produção de texto escrito – inserimos um tópico com sugestões de como isso deve ser feito, levando-se em conta as características do gênero produzido. Por exemplo: pesquisas, fichas de leitura, poemas, tiras etc. podem ser expostos em cartazes, murais, painéis ou varais na própria sala de aula ou postados no *site* da escola (se houver) e nos *blogs* ou redes sociais (Facebook, Twitter) dos próprios alunos (p. 24).

Consideramos que essas sugestões de uso das redes sociais ou *sites* para a veiculação das produções escritas dos alunos definem essas tecnologias como ferramentas nessas atividades, pois serão utilizadas somente para a divulgação dos trabalhos, não estão envolvidas nas atividades de produção, não há essa integração. Além dessas orientações, os autores sugerem leituras complementares como Coscarelli e Ribeiro (2005) “Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas”, Coscarelli (2007) “Tecnologias digitais, novos

textos, novas formas de pensar”, e Rodrigues (2008) “O *blog* como estratégia motivadora para o ensino de escrita na escola”.

O manual, também, traz explicações sobre o boxe “fique ligado” que faz indicações para os alunos de materiais diversos, inclusive digitais, destacam que o inseriam no material com o objetivo de,

fornecer ao aluno *links* confiáveis (governamentais, universitários, de enciclopédias, bibliotecas, academias de letras ou artes, museus etc.). Por meio do acesso ao conteúdo digital de qualidade, será possível obter mais dados a respeito da biografia e das obras” (p. 33).

Concluindo as orientações sobre o letramento digital dos alunos, os autores trazem no manual uma seção denominada “Objetos educacionais digitais”, com subtítulo “Letramento digital”. Nessa seção, eles expõem sobre o ícone “Conteúdo digital” que será encontrado nas páginas dos três volumes do livro. Explicam também sobre a abrangência que o termo letramento tem alcançado e que ao falar sobre letramento digital,

a referência é a *cybercultura* (ou a “cultura da tela”): suas linguagens (que usam sons, sinais gráficos, etc.), seus gêneros (*blog*, *e-mail*, apresentação visual, *cyberpoema*, *tweet* etc.), seus recursos (presenciais e físicos, a distância ou virtuais), a história de sua construção, as consequências de suas práticas e como o indivíduo pode se inserir nessa cultura (p. 56).

Por fim, ressaltam que os jovens estão cada vez mais imersos na cultura digital e que o professor, por ser um imigrante digital geralmente, deve “conhecer cada vez mais essas teias, participar de suas práticas, refletir criticamente sobre elas, para tornar-se um mediador mais eficiente das relações de seus alunos, ora nativos, ora excluídos digitais, com essas mesmas práticas em sala de aula” (p. 56).

6 NOSSOS OLHARES SOBRE O OBJETO

*Palavra puxa palavra, uma ideia traz outra,
e assim se faz um livro, um governo, ou uma revolução,
alguns dizem que assim é que a natureza compôs as suas espécies.
(Machado de Assis)*

Como mencionamos na seção de metodologia, para essa segunda etapa de análises trouxemos os dados de diagramação das páginas dos livros das coleções, os quais se relacionam às TDIC. Acreditamos que esses dados já possam nos trazer muitas informações de como os autores dos LDP analisados veem e até mencionam o uso das TDIC nas páginas dos livros. Ribeiro (2008) colabora com esse nosso pensamento, quando diz que,

O sistema de mídias é esse emaranhado delas em que vivemos, mídias que se influenciam reciprocamente, a ponto de muitas características da Internet se parecerem com o impresso, outras serem imitações da televisão, etc. O objeto impresso também não fica de fora disso só porque é um dos mais antigos do mundo. Revistas, jornais e livros “brincam” de se parecer com a televisão, o videoclipe, a Internet. Não apenas na linguagem que utilizam, mas também na aparência. Revistas que trazem fios que imitam links, cores e sublinhados, ícones e caixas. Sites que imitam páginas de livros, programas de tevê que “rodam” na rede. O contrário também acontece e, aliás, a rede foi prioritariamente feita de transposições e imitações até recentemente (RIBEIRO, 2008, p. 25).

Portanto, Identificamos nesta seção, a presença de conteúdos e atividades ligadas às TDIC nas páginas dos LDP que constituem nosso *corpus*, para isso lançamos mão de alguns estudos que ressaltam a importância de as tecnologias digitais serem trabalhadas nesse tipo de material didático, Baladeli (2012) explica que

essa interação crescente dos jovens com os discursos veiculados na web já despertou o interesse das editoras de livros didáticos uma vez que, em coleções mais recentes, tem sido comum encontrar textos do discurso digital nos livros. Os textos provenientes da web precisam ser inseridos nas práticas pedagógicas como modelos de discursos autênticos que circulem socialmente e que inevitavelmente desencadeiam novos letramentos (BALADELI, 2012, p. 24).

Com essas informações, sentimo-nos motivados a entender o processo de letramento no ambiente escolar, principalmente no que tange ao

trabalho com as tecnologias digitais no EM (letramento digital), refletir se o trabalho que vem proposto pelos LDP analisados realmente dá o efetivo suporte aos professores e alunos para promover práticas de letramento digital dos alunos, se os ajudará a dominar o uso das tecnologias digitais.

Mais uma vez, relembremos, antes de iniciar as análises da nossa pesquisa, que nos pautamos nas considerações de Coscarelli (2007), quando a autora diz que a informática não vai revolucionar a educação, nem substituir os professores, no entanto, verificamos que os recursos da informática são muito importantes para o letramento dos alunos. Por isso desenvolvemos a presente análise dessas coleções de LDP, uma forma de constatar como esse tipo de material didático está auxiliando na aproximação dos alunos com as TDIC.

Com o intuito apresentar a estrutura dos livros que serão objeto de análise, trazemos o quadro a seguir, que divide os itens de trabalho nos capítulos das coleções de LDP no processo de ensino:

Quadro 3 – Itens de trabalho das coleções de LDP

	Coleção nº 1	Coleção nº 2
S	Leitura	Na bagagem
E	Trabalhando o gênero	Nas trilhas do texto
Ç	Construindo o conceito	Palavras na lupa
Õ		Passos largos
E		Produção de texto oral
S		Produção de textos

Legenda

Leitura	Conhecimentos linguísticos	Produção textual	Outro
---------	----------------------------	------------------	-------

Sabemos que a coleção “Português Linguagens” se divide em três volumes, com 4 unidades cada um (informação já exposta pelos manuais). Os capítulos se preocupam em abordar os seguintes eixos: Literatura, Produção de texto, Língua: uso e reflexão e Interpretação de texto.

No entanto, como vimos no quadro 1, os itens que aparecem em cada capítulo são apenas três: Leitura, Trabalhando o gênero, e Construindo o gênero. O primeiro item se preocupa com a abordagem dos textos literários

(Literatura), e interpretações textuais, já o segundo item aborda as produções de texto. O último item promove o uso e reflexão da língua.

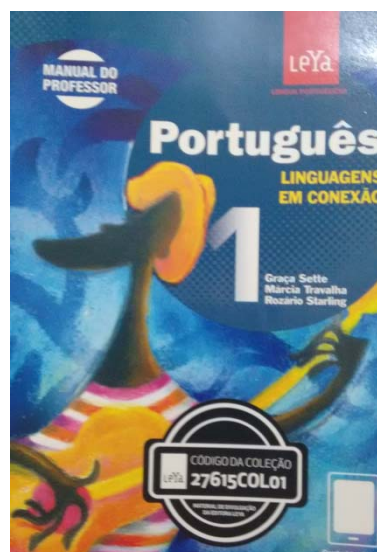
A coleção “Português Linguagens em Conexão” também se divide em três volumes, com três eixos de trabalho cada um: Literatura e leitura de imagens, Gramática e estudo da língua, Produção de textos escritos e orais. Os eixos possuem capítulos que são divididos nos seguintes itens: Na bagagem, Nas trilhas do texto, Palavras na lupa, Passos Largos, Produção de texto oral, Produção de texto escrito.

Notamos, portanto, que as duas coleções tem como principais eixos de trabalho a leitura, conhecimentos linguísticos e produção textual (oral e escrita). Ao iniciar o processo de análise, seguem as figuras 1 e 2 que nos mostram a capa das coleções 1 e 2, as quais constituem o *corpus*:

Figura 2 – Capa da coleção “Português Linguagens”



Figura 1 – Capa da coleção “Português Linguagens em Conexão”



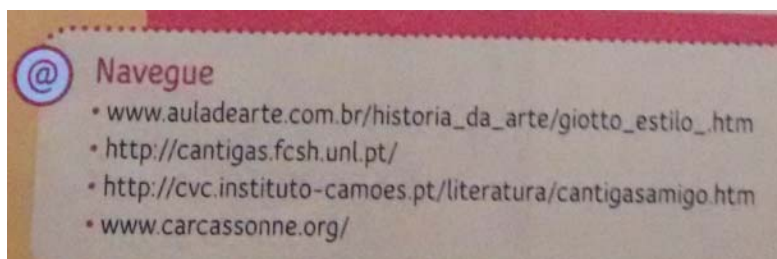
Na coleção nº 1 “Português Linguagens”, os três volumes possuem respectivamente um total de 37 capítulos, 45 capítulos e 39 capítulos. Todos esses capítulos foram analisados em nossa pesquisa. No entanto, como as atividades seguem um padrão de didatização, selecionamos algumas atividades para exemplificação e reflexão na pesquisa.

Encontramos nesse livro a indicação e o trabalho com as TDIC, fica evidente a preocupação positiva dos autores de LDP com relação ao uso das TDIC no ambiente escolar, ação que reforça as reflexões de Pereira (2007, p. 13), o qual

diz que “em plena Era do Conhecimento, na qual inclusão digital e Sociedade da Informação são termos cada vez mais frequentes, o ensino não poderia se esquivar dos avanços tecnológicos que se impõem ao nosso cotidiano”.

Constatamos que, na página de abertura de cada unidade didática, há uma introdução com informações e sugestões aos alunos, e, nessas introduções, há a seção “Navegue”, destinado à indicação de *sites* que estão relacionados a alguns dos temas trabalhados em cada unidade didática. A figura 03 mostra a presente seção, a qual se encontra na abertura da primeira unidade do volume nº 1:

Figura 3 – Coleção “Português Linguagens”, volume nº 1, p. 11



Complementando essas indicações, surgem no conteúdo dos capítulos indicações de *site* sobre temas específicos abordados nesses. Segue a tabela que traz o levantamento dessas indicações:

Tabela 3 – Indicação de sites nos capítulos do LDP “Português Linguagens”

Total de capítulos dos volumes 1, 2 e 3	Total de capítulos com indicação de links (sites)	Quantidade de links
37	5	5
45	6	6
39	5	5

Ao observarmos os dados levantados na tabela anterior percebemos que os autores não fizeram um uso frequente no LDP de indicações de materiais digitais ao longo dos capítulos. As indicações nessa coleção não ocupam nem metade dos capítulos de cada volume, julgamos importante quando o LDP, mesmo que em atividades ou informações complementares, recorre aos recursos digitais,

pois é uma forma de estar sempre presente no cotidiano do aluno o contato com as TDIC.

Destacamos a figura 4 para a ilustração de uma dessas indicações, a qual se encontra no capítulo 4 do primeiro volume, no item leitura:

Figura 4 –“Português Linguagens”, volume nº 1, p. 171



Os exercícios que mencionam ou trabalham as TDIC também são recorrentes na presente coleção, encontramos um total de 23 exercícios entre os três volumes, os quais sugerem o trabalho com as TDIC no desenvolvimento das atividades. Além desses exercícios, no final de cada unidade didática dessa coleção de LDP, há uma atividade denominada “Vivências”, a qual é um projeto que os alunos devem desenvolver com as orientações do professor.

Esse projeto busca incentivar os alunos ao trabalho interdisciplinar e em grupo, faz com que eles retomem os conteúdos abordados na unidade didática nessa atividade. Contabilizamos 7 projetos “Vivências” entre os três volumes que indicam o uso das TDIC no desenvolvimento das atividades.

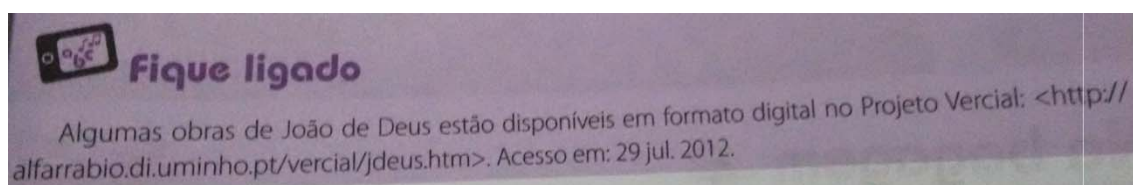
Essas ações são consoantes com as reflexões de Rajagopalan (2006), que nos indica que “na hora de planejar o currículo e de elaborar a metodologia de ensino de línguas, é preciso valorizar e levar em conta o conhecimento que os próprios aprendizes já possuem e empregam como um dos fatores importantes na tarefa de aprender” (p. 161). Os autores se preocuparam com a forte influência que as TDIC causam atualmente nas práticas sociais dos alunos, e buscam incentivar e aprimorar o uso dessas em sala de aula.

Com relação aos dados de diagramação da coleção nº 2, percebemos já, na capa da figura 2, que a Coleção “Português Linguagens em Conexão” faz alusão ao mundo digital com o termo “conexão” de seu próprio título, e com a indicação de que a obra contém material digital com símbolo “Conteúdo digital”, menção que não ocorre na capa da primeira coleção.

Em análise dos dados, constatamos que o volume nº 1 do livro é dividido em 36 capítulos, o volume nº 2 em 37 capítulos e o volume nº 3 em 29 capítulos, e todos abordam, em seus conteúdos, assuntos de literatura, leitura, conhecimentos linguísticos e produção de textos. Verificamos que nessa coleção as menções feitas das TDIC aparecem em três categorias: símbolos, indicação de *sites* (*links*) para os alunos, e atividades que envolvem as TDIC.

Na categoria de símbolos, há um boxe que aparece nas páginas de alguns dos capítulos e contém um desenho de um smartphone e o título “Fique ligado”, o intuito desse boxe é explicado pelos autores do livro nas páginas de apresentação como um item “que indica meios para enriquecer os conhecimentos sobre os assuntos e autores tratados: livros, filmes, museus, *sites*, vídeos da internet etc” (volume nº 1, p.5). Essa caracterização deixa evidente a ligação tanto do próprio símbolo, como principalmente dos conteúdos do boxe com as TDIC, pois incentiva e dá dicas aos alunos para buscas de informações sobre os conteúdos em outros meios, inclusive nos meios digitais. Segue a figura 5 que ilustra o símbolo “Fique ligado”:

Figura 5 – Coleção “Português Linguagens em Conexão”, volume nº 2, p. 59



Esse incentivo presente nas páginas do LDP é muito positivo para o processo de letramento digital dos alunos, pois traz como uma opção de busca de obras sites da internet. Outro símbolo que aparece nas páginas do volume é a representação de uma tela com um ícone de *play* (exemplo do símbolo na figura 6), embaixo com o título “Conteúdo digital”, os autores do LDP o definem como uma indicação de “que há um objeto educacional digital relacionado a algum conteúdo da

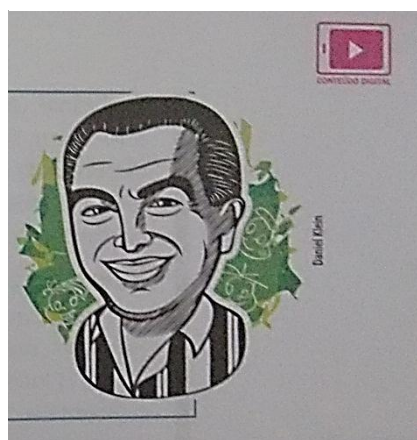
página em que ele aparece. Quando inserido no início do capítulo, refere-se de forma geral ao conteúdo do capítulo” (volume 01, p. 7).

O mesmo símbolo pode aparecer na cor rosa em vez de preta, o que “indica objeto educacional digital exclusivo para o professor” (volume 01, p. 7). Seguem as figuras 6 e 7 para mostrar os símbolos “Conteúdo digital” nas cores, preta e rosa nas páginas do LDP:

Figura 6 – Coleção “Português Linguagens em Conexão”, volume nº 1, p. 20



Figura 7 – Coleção “Português Linguagens em Conexão”, volume nº 1, p. 203



Esse símbolo vem para indicar o uso do material extra que vem com essa coleção que é do tipo 1⁴ de acordo com o guia do PNLD 2015. Mais uma vez percebemos uma preocupação dos autores da obra em trazer outras fontes de conteúdos relacionados aos temas aos alunos, especificamente do meio digital, essas ações são valorizadas por Dionisio (2005), que expõe sobre as ações governamentais dedicadas à inclusão das tecnologias digitais de informação e comunicação nas escolas públicas,

se as formas de interação verbal entre os homens mudam de acordo com as necessidades de cada sociedade, e se as formas de interação entre as pessoas são influenciadas pelo desenvolvimento tecnológico, o primeiro conceito que merece ser revisto é o conceito de letramento. [...] Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem (DIONISIO, 2005, p.159).

⁴ Que vem acompanhada de um DVD com materiais e atividades complementares (meio digital), o OED.

No entanto, ressalvamos que, para nossa análise, não foi disponibilizado o material digital, pois, de acordo com a editora, somente o MEC poderá disponibilizar para os professores da rede estadual de educação que selecionaram essa coleção para o trabalho em sala de aula.

As indicações de site aparecem nos conteúdos dos capítulos; na parte de textos para leitura e nos textos dos exercícios, há indicações de links que levam a mais informações sobre os assuntos, aparecem distribuídos entre 56 capítulos (do total de 102 capítulos) um total de 125 *links*. A seguir, a figura 8 que ilustra uma indicação de *site* presente no LDP:

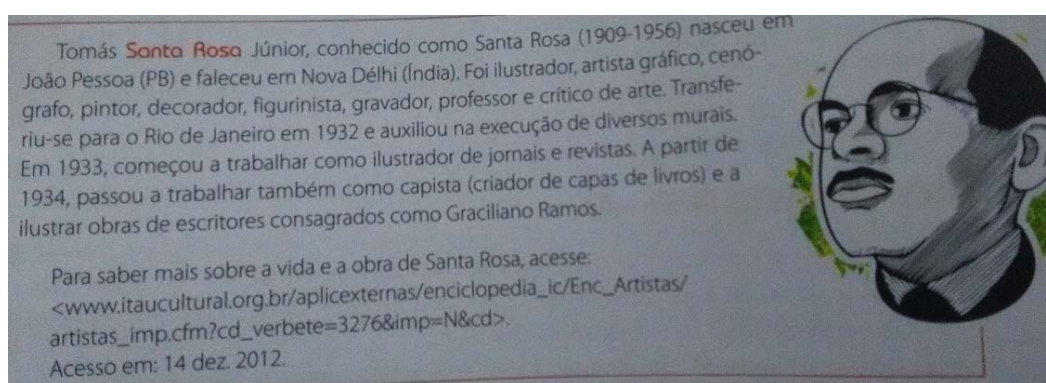


Figura 8 – Coleção “Português Linguagens em Conexão”, volume 3 p. 131

A tabela que segue demonstra a distribuição das indicações de *sites* entre os três volumes da coleção em análise:

Tabela 4 – Indicações de sites da coleção “Português Linguagens em Conexão”

Total de capítulos dos volumes 1, 2 e 3	Total de capítulos com indicação de links (sites)	Quantidade de links
36	25	43
37	13	28
29	18	54

Com esses dados, notamos que, somente no volume 2, os *links* se fazem presentes em menos da metade do total de capítulos, portanto, os autores buscaram evidenciar em toda a coleção sites que trazem informações extras aos alunos sobre os conteúdos abordados nas coleções.

Quando atentamos aos detalhes dessas indicações, concluímos que a maioria delas faz referência a autores citados nos textos, sugerem que os alunos busquem mais informações sobre vida e obra dos autores mencionados, no entanto, consideramos que essas indicações poderiam perpassar por todos os assuntos abordados nos capítulos que possuem informações relevantes na internet.

Voltando aos símbolos, a tabela que segue nos mostra a quantidade de vezes que os símbolos aparecem nas páginas dos volumes da coleção:

Tabela 5 – Símbolos “Fique ligado” e “Conteúdo Digital” na coleção “Português Linguagens em Conexão”

Fique ligado	74*
Conteúdo digital	91
*Somente 57 desse total tem relação com as TDIC	

Ao destacar a quantidade de símbolos “Fique ligado” que mencionam materiais ligados às TDIC, ressaltamos que, os autores poderiam ter melhor trabalhado com esse símbolo, já que o representaram com um *smartphone*. Sabemos que esse tipo de aparelho possui ferramentas que poderiam ter sido indicadas aos alunos, como os aplicativos (*apps*) de livros *online*, vídeos, notícias, músicas e, inclusive, busca que estão à disposição dos alunos que possuem *smartphones*.

Com a sugestão desse tipo de aproximação, estamos levando em consideração a necessidade de o ambiente escolar conseguir explorar com os alunos recursos digitais que muitas vezes eles têm disponíveis, no entanto, não possuem o domínio de uso. De acordo com Coscarelli (2010), algumas pessoas, e principalmente, profissionais da educação muitas vezes pressupõem que os alunos vão às escolas e universidades dominando algumas competências de uso das tecnologias digitais (adquiridas em práticas de letramento não escolares), que sabem mandar *e-mails* e utilizar recursos que estão no seu cotidiano. Porém, a autora explica que muitos alunos ainda não tem esse tipo de conhecimento, havendo a necessidade de os professores explorarem essas ferramentas com eles nas escolas.

Outro fator relevante do box “Fique ligado” são os casos de indicação de materiais extras que não estão relacionados ao uso das TDIC, como livros impressos, filmes que não vêm disponibilizados na internet, entre outros. Os autores poderiam ter utilizado outros símbolos que fizessem menção ao tipo de material que estava sendo indicado. Entre as indicações que tem relação com as TDIC, podemos destacar sites de busca, livros *online* (domínio público), documentários, filmes, músicas, reportagens e entrevistas.

A indicação do *site* “Google Art Project” se sobressai dentre os materiais sugeridos pelo LDP, pois se trata de uma plataforma que apresenta informações e fotos das obras de arte que se encontram nos maiores museus do mundo como o “Louvre” (Paris, França). Esse projeto tem como intuito disponibilizar esse tipo de conteúdo cultural aos cidadãos que não tem condições de apreciá-los nos próprios museus, ou seja, tentam aproximar as pessoas desse patrimônio artístico e cultural. Ao trazer o *link* desse *site* para os alunos, os autores demonstram preocupação com a abordagem de conteúdos culturais no ambiente escolar, e lançam mão de recursos digitais atuais que disponibilizam esse tipo de conteúdo.

Uma importante ressalva, presenciamos a indicação de uso dessa ferramenta somente no box do LDP, os autores poderiam ter explorado esse recurso de maneira mais elaborada, trazer informações mais completas sobre o site. Se houvesse informações detalhadas sobre o site, os professores poderiam contextualizar sobre o projeto para os alunos e desenvolverem trabalhos nos laboratórios de informática, com o intuito dessa importante ferramenta não ficar somente como uma sugestão de atividade complementar.

Para reforçar a necessidade desse tipo de atividades que minimizam a exclusão dos alunos em certas práticas sociais, apoiamos-nos nos apontamentos de Coscarelli (2007), que menciona que, na internet,

o que era impossível passa a ser alcançável. O que não era realidade dos alunos (e que muita gente acredita que não deva ser) passa a poder fazer parte do dia-a-dia deles. Com a internet os alunos podem ter acesso a muitos jornais, revistas, museus, galerias, parques, zoológicos, podem conhecer muitas cidades do mundo inteiro, podem entrar em contato com autores, visitar fábricas, ouvir músicas, ter acesso a livros, pesquisas, e mais um monte de outras coisas que não vou listar, por serem infinitas possibilidades. Podemos e devemos usar o computador como meio de comunicação, como fonte de informação, que ajudará os alunos a responder suas perguntas, a levantar novos questionamentos, a desenvolver projetos e a confeccionar diversos produtos (COSCARELLI, 2007, p. 28).

A respeito do símbolo de “Conteúdo digital”, trazemos um gráfico que apresenta como esse símbolo se divide em relação aos que são destinados aos alunos e aos que vêm somente como conteúdo para os professores (destacado em rosa no livro). Em seguida, outro gráfico da divisão dos símbolos que são destinados a um capítulo no geral e aos que são para um conteúdo específico dentro de um capítulo, dessa forma temos uma melhor visualização desses dados.

Gráfico 1 – “Conteúdo digital” – Professores X Alunos

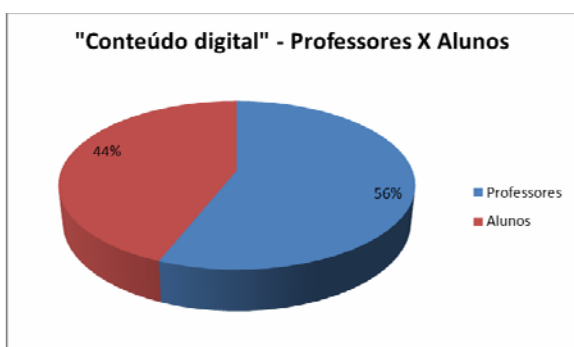
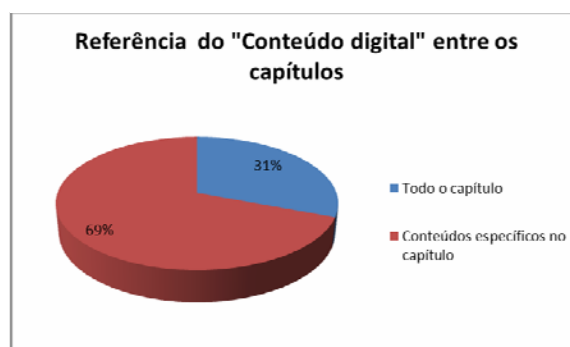


Gráfico 2 – Distribuição do símbolo “Conteúdo digital” entre os capítulos



Ao visualizarmos esses gráficos, notamos que os autores do livro tiveram uma preocupação em trazer praticamente a mesma quantidade de conteúdos digitais tanto para professores quanto para os alunos. A diferença na divisão é de 12% apenas, exploraram esse tipo de material para todos os participantes do processo de ensino.

Com relação aos assuntos que esse conteúdo digital abrange, percebemos com o segundo gráfico, que os autores optaram por um trabalho mais detalhado de conteúdos específicos e pontuais dentro dos capítulos, ao invés de trazer um trabalho digital de todo o conteúdo dos capítulos (somente 31% de todo o conteúdo digital). Essa dedicação maior a conteúdos específicos pode ter acontecido com a intenção explorar e aprimorar o uso de conteúdos digitais em atividades específicas, não somente trazer um panorama geral dos assuntos.

Por fim, as atividades aparecem num total de 42 exercícios entre os três volumes, os quais serão analisados detalhadamente, como mencionamos anteriormente nos aspectos metodológicos da presente pesquisa.

Sendo assim, notamos, com esse levantamento de dados, nessa primeira etapa de análise, que as duas coleções se preocuparam em incluir no material o uso das TDIC, seja em indicações de sites para pesquisas, menção a meios digitais ou exercícios que trabalhem mais especificamente algum tipo de tecnologia digital. Essas ações mostram que os autores buscaram se adequar ao que os documentos oficiais e estudos sobre o ensino de língua materna orientam dentro do processo educativo.

Sabemos que os PCN+ (2007) indicam a necessidade de o ensino realizar atividades interdisciplinares e que leve em consideração a realidade dos alunos, o ensino de “Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna, a língua falada e escrita é o objeto prioritário de estudo; [...] Isso sem falar na linguagem digital, que estrutura a Informática” (p. 32), o que nos motiva a continuar a nossa pesquisa nas outras etapas de análise, a fim de obter um panorama mais elaborado e aprofundado sobre o auxílio que os LDP trazem para o desenvolvimento de práticas de letramento digital.

Ao compararmos os dados de ambos os livros nessa análise inicial, percebemos a presença do uso nas TDIC em ambas, no entanto, observamos que, na coleção “Português Linguagens em Conexão” há uma presença mais aparente de dados de diagramação que estão ligados às tecnologias digitais. Os autores dessa coleção deixam essa aproximação mais evidente com a presença de muitos símbolos e menções ao mundo tecnológico.

Contudo, passaremos para a próxima etapa de análise e verificaremos detalhadamente como as coleções efetivamente encaminham os professores e alunos ao uso das TDIC no ensino de língua materna, como essas se

apresentam nos conteúdos dos LDP em atividades que não são apenas complementares.

Nesse sentido, preocupamo-nos em como deve se desenvolver um trabalho efetivo dentro dos LDP com relação ao auxílio para o letramento digital dos alunos, para além dessas simples indicações de sites, por isso temos a necessidade de avaliar como os exercícios mencionados anteriormente abordam o trabalho com as TDIC.

Desse modo, essa nossa preocupação é embasada pela definição de letramento digital de Buzato (2006, p. 16) que o define como um conjunto de práticas sociais que por meio de dispositivos digitais desenvolvem atividades específicas, “tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente”, e que, “o que se espera do cidadão, do professor e do aluno, não é simplesmente que domine um conjunto de símbolos, regras e habilidades ligadas ao uso das TIC, mas que "pratique" as TIC socialmente” (BUZATO, 2006, p. 07).

6.1 Mergulhando nas Atividades

Como mencionamos anteriormente, este terceiro momento de análise dedicamos à listagem das atividades que trazem propostas que auxiliam na construção dos eventos de letramento digital em sala de aula, esta seção mostra o que encontramos nas atividades presentes nas coleções de LDP as quais constituem o *corpus* da presente pesquisa.

Ao apresentarmos a análise detalhada das atividades, pretendemos mostrar se as TDIC estão sendo abordadas pelos livros como objeto de ensino, e se estão perpassando todos os eixos de trabalho da língua materna propostos pelas coleções.

Pensando no conceito de letramento digital para a análise dessas atividades, sabemos que esse conceito ultrapassa o simples domínio da digitação e habilidades com o mouse, como também não está relacionado somente em saber códigos e regras relacionadas ao uso das tecnologias digitais. O domínio dos mecanismos de busca, e novas formas de interação (*e-mail, blogs, sites*) fazem parte do processo de letramento digital dos alunos.

Os profissionais da educação, e principalmente os professores, precisam saber lidar com essa realidade, para assim obterem resultados efetivos no letramento digital dos alunos. Relembrando o conceito de letramento digital que nos guia no trabalho, sabemos que Ribeiro (2009) o define como “a porção do letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficientes em ambientes digitais, sejam eles suportados pelo computador ou por outras tecnologias de mesma natureza” (RIBEIRO, 2009, p. 30).

Portanto, embasados por esses conceitos e afirmações, passamos para a análise das atividades das duas coleções. Para melhor visualizarmos quantas atividades envolvem as tecnologias digitais na primeira coleção “Português Linguagens”, trazemos a tabela 6, que nos indica a quantidade de exercícios que envolvem as TDIC presentes nessa coleção, dividida pelos seus eixos de trabalho, assim conseguiremos visualizar se os livros exploram os eventos de letramento digital em todos seus contextos de ensino da língua materna.

Tabela 6 – Quantidade de atividades relacionadas às TDIC na coleção “Português Linguagens”

ATIVIDADES DA COLEÇÃO “PORTUGUÊS LINGUAGENS”		
Item de trabalho do capítulo	Descritor do item	Quantidade de exercícios relacionados às TDIC
Leitura	Atividades que envolvem interpretação textual	1
Trabalhando o gênero	Atividades de produção de textos orais e escritos	22
Construindo o conceito	Atividades que envolvem conhecimentos linguísticos	-

É perceptível que, nessa primeira coleção, as atividades que envolvem as tecnologias digitais são presentes em sua grande maioria (quase totalmente) no item de produção textual. Notamos apenas mais uma atividade no item de leitura e interpretação textual. Os autores da presente coleção não se preocuparam em encaixar o uso das TDIC em todos os eixos que utilizam no livro para o ensino de língua materna.

Ao nos depararmos com esse contexto, sentimos a necessidade de reforçamos que o letramento está em constante expansão e que ele ultrapassa a escrita. Segundo Silva e Araújo (2012), a abordagem ideológica do letramento,

vertente em que nos apoiamos, expõe que a leitura e escrita são consideradas interligadas à ideologia e ao seu contexto sócio histórico. Ambas são atividades humanas complexas e inseparáveis das pessoas e do lugar em que se configuram. No entanto, nessa coleção, as propostas de atividades auxiliam somente na elaboração de eventos de letramento digital que envolvem quase que exclusivamente as atividades de produção oral e escrita, deixando de lado a leitura e reflexão linguística.

Por meio dessas considerações, percebemos que os volumes desse LDP não relevaram efetivamente a “importância de se observar o letramento no contexto das práticas sociais nas quais é adquirido e usado” (SILVA; ARAÚJO, 2012, p. 683). Os pesquisadores esclarecem que os usos e as funções do letramento não podem ser generalizados, isso porque não são universais, variam de acordo com cada situação observada.

Desse modo, as práticas de letramento se determinam pelo uso da escrita, sempre de acordo com o contexto de produção, com os objetivos da comunicação, posição social dos interlocutores e, também, com as habilidades deles quanto à estrutura e funcionalidade dos gêneros textuais (SILVA; ARAÚJO, 2012).

O levantamento de dados que fizemos sobre as propostas de atividades dos três volumes da coleção “Português Linguagens”, as quais auxiliam a construção dos eventos de letramento digital em sala de aula, estão presentes na tabela 7:

Tabela 7 – Propostas de atividades a serem utilizadas nos eventos de letramento digital na coleção “Português Linguagens”

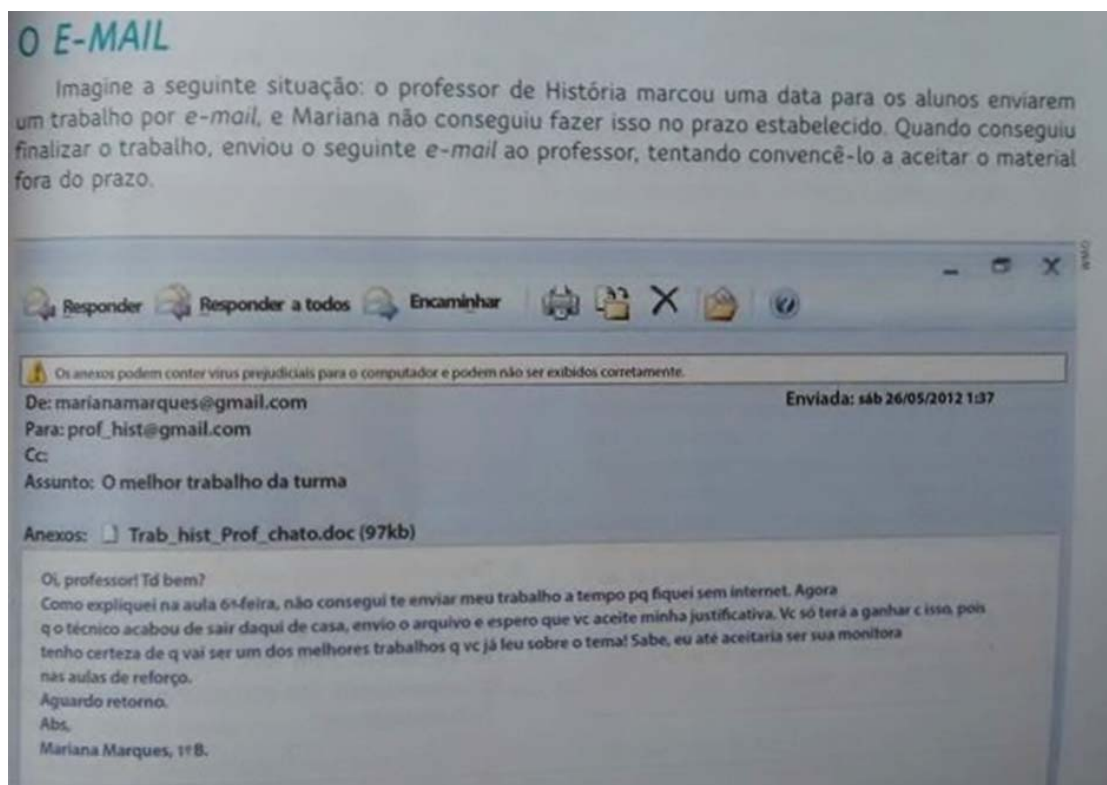
Volume	Quantidade de exercícios relacionados às TDIC	Propostas de atividades
1	6	- Interpretação de texto sobre as TDIC; - Produção de gêneros digitais; - Postagem em sites ou blogs entre outras redes sociais; - Gravação de áudio e vídeo (filmagem); - Debate sobre as influências da internet;
2	11	- Postagem em sites ou blogs entre outras redes sociais; - Produção de gêneros digitais;
3	6	- Postagem em sites ou blogs entre outras redes sociais; - Pesquisa de conteúdos e gêneros diversos na internet.

Para conseguirmos entender como a coleção direciona o trabalho com essas propostas, faremos o detalhamento de algumas atividades que representam todos esses tipos que foram elencados. A coleção desenvolve as atividades de maneira padrão, com as mesmas subdivisões e o mesmo foco e direcionamento, portanto, julgamos coerente selecionar alguns exemplos, pois eles representam as outras atividades presentes na coleção. Se fizéssemos a análise de mais propostas, os nossos resultados poderiam se tornar repetitivos, devido à estrutura padrão das atividades.

No volume nº 1 da coleção, o capítulo 5 (unidade 2) tem como tema “Hipertexto e gêneros digitais: o e-mail, o blog e o comentário”, os autores do livro desenvolvem um trabalho específico sobre essas tecnologias de informação e comunicação. O capítulo inicia com alguns textos que trazem informações sobre esses gêneros digitais, e depois, as atividades se encontram no item “Trabalhando o gênero” e as propostas sugeridas são a interpretação de texto e a produção de gêneros digitais.

Para a proposta de interpretação textual, os autores trazem as seguintes instruções e figura:

Figura 9 – p. 173, volume nº 1, coleção “Português Linguagens”



A seguir trazem as atividades de interpretação textual:

Figura 10 – Exercícios p. 173, volume nº 1, coleção “Português Linguagens”

1. Os programas de computador que enviam e recebem *e-mails* registram importantes dados referentes às mensagens recebidas e enviadas, tais como endereço de *e-mail* de remetente e destinatário, títulos de arquivos anexos, assunto, data, hora, etc. Em relação ao *e-mail* em estudo, responda:

- Que justificativa a aluna deu para não ter enviado o trabalho por *e-mail* e, segundo a mensagem, quando o problema foi resolvido?
- Qual o dia e o horário em que a mensagem foi enviada? *Sábado, 26/5/2012, à 1h37.*
- Suponha que o professor não aceitou a justificativa da aluna. Tendo em vista os dados da mensagem que aparecem na tela do computador, dê uma possível razão para essa decisão do professor. *Pelo horário em que o e-mail foi enviado, o professor pode ter chegado à conclusão de que a justificativa não era um termo tenha se*

2. A estrutura do *e-mail* é relativamente livre. Geralmente há um vocativo, um cumprimento, o desenvolvimento do assunto, a despedida e a assinatura. Apesar da liberdade quanto à estrutura, porém, é importante que não se perca de vista a situação de comunicação.

- No *e-mail* que enviou ao professor, como Mariana nomeou o assunto? *O melhor trabalho da turma.*
- Levante hipóteses: Essa escolha da aluna foi adequada? Justifique sua resposta.

3. Além de não aceitar a justificativa do atraso na entrega do trabalho, o professor podia se sentir ofendido com o *e-mail* de Mariana e, por isso, não se dispôs a convidá-la para ser monitora nas aulas de reforço.

- Entre os itens registrados no *e-mail*, qual podia fazer com que o professor se sentisse ofendido? *O título do arquivo do trabalho, no qual a aluna se refere ao professor como "chato".*

Figura 11– p. 174, volume nº 1, coleção “Português Linguagens”

b) Releia este trecho do *e-mail*.

“Sabe, eu até aceitaria ser sua monitora nas aulas de reforço.”

Levante hipóteses: a maneira como Mariana se expressa nesse trecho do *e-mail* podia influenciar o professor na decisão de aceitá-la como monitora? Justifique sua resposta.


Na Internet, uma nova língua?

Para conversar pelo computador, os internautas inventaram uma linguagem, o internetês, cujo princípio é reduzir cada palavra ao essencial. A maioria das palavras é abreviada. Você vira “vc”, “também”, “tb”, “porque”, “pq”, etc. Além disso, há outras mudanças: os acentos são raríssimos, que se transforma em “k”, “ch” e “ss” mudam para “x”.

O uso dessa linguagem é adequado apenas em certos gêneros da Internet, como no *e-mail* pessoal, no *blog*, no Facebook e em conversas no Skype ou nas salas de bate-papo quando há intimidade entre pessoas. Em gêneros não digitais, o uso dessa linguagem é inadequado e, por isso, deve ser evitado.

4. Em alguns gêneros digitais, como o *e-mail* e o bate-papo, a linguagem não segue a norma-padrão escrita. Observe a linguagem empregada no *e-mail* em estudo.

- O que está em desacordo com a norma-padrão escrita? *Abreviações e mistura de pessoas do discurso.*
- Levante hipóteses: No *e-mail* lido, a linguagem pode ser considerada inadequada? *Não. No e-mail de Mariana não há inadequações quanto à linguagem usada.*



5. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, reescrevam o *e-mail* de Mariana, tornando-o mais adequado ao objetivo que ela tinha em vista ao escrevê-lo. Para isso, considerem: finalidade do *e-mail*, perfil dos interlocutores, assunto, estrutura, linguagem.

Ao analisar as cinco atividades, observamos que os autores do LDP se preocuparam em fazer um trabalho de interpretação textual que tenha como objeto de ensino as informações do *e-mail*, mas também trabalharam com as características desse gênero digital. Os autores procuraram explorar com os alunos o tema, a estrutura composicional e os recursos linguísticos que se adequam ao gênero em questão.

As atividades do livro se comprometeram em desenvolver um trabalho em que o gênero *e-mail* é o objeto de ensino em sala de aula. Vale ressaltarmos que esse trabalho inicial exposto, nos textos e nas atividades, ainda não foi suficiente para abordar todas as características do gênero, por isso, os autores poderiam, ao menos, ter sugerido, em nota aos professores, para que eles complementassem essas atividades com uma abordagem mais completa sobre o *e-mail*.

Na seção de produção do gênero *e-mail*, aparece um texto com a explicação de que as pessoas podem mandar um *e-mail* para jornais e revistas que têm o costume de ler para enviarem seus pontos de vista sobre alguma matéria ou reportagem que tenham encontrado.

Posterior ao texto, os autores do livro trazem um exemplo de *e-mail*, enviado a uma revista, com as seguintes instruções:

Figura 12 – p. 175, volume nº 1, coleção “Português Linguagens”

Você também pode enviar um *e-mail* para um veículo de comunicação, manifestando-se sobre um assunto de seu interesse. Para isso, selecione em um jornal ou revista uma reportagem que tenha chamado sua atenção e escreva um *e-mail* para o jornal ou a revista, comentando o assunto e o modo como ele foi abordado.

PLANEJAMENTO DO TEXTO

- Busque o *site* oficial do veículo de comunicação selecionado. Anote o endereço de *e-mail* disponibilizado para as mensagens de leitores.
- Tenha em mente o perfil de seu leitor. Lembre-se de que seu texto poderá ser publicado e lido por milhares de pessoas. Se seu ponto de vista estiver bem-fundamentado, ele poderá influenciar, orientar e esclarecer outros leitores e, assim, você estará exercendo seu papel de cidadão.
- Procure adequar a linguagem de seu texto ao suporte, ao perfil dos interlocutores e à situação. É importante que o tom da linguagem não seja muito informal, a fim de que sua mensagem dê aos leitores impressão de seriedade e desperte credibilidade.
- Preencha os campos referentes a destinatário, assunto, anexos (se houver), etc.

REVISÃO E REESCRITA

Antes de enviar seu *e-mail*, releia-o, observando:

- se a maneira como você redigiu e estruturou seu texto está de acordo com a situação de comunicação;
- se a linguagem empregada está adequada a seus interlocutores;
- se os dados referentes a destinatários e assunto estão escritos corretamente;
- se os arquivos anexos (se houver) estão nomeados com clareza e objetividade.

Professor: É possível realizar essa atividade também coletivamente. Nesse caso, os alunos podem se reunir em grupos e fazer uma redação inicial. Depois, em conjunto, devem redigir coletivamente um único e-mail e encaminhá-lo ao destinatário, com a assinatura de toda a classe. Dependendo do assunto, o e-mail pode ser enviado também a outros destinatários, como pais, professores, direção da escola, autoridades, etc.

É importante mencionarmos que, quando os autores trazem essas instruções para que os alunos produzam seus *e-mails*, destinados a jornais e revistas que eles tenham lido, eles se preocupam em alertá-los sobre a consistência dos argumentos, o uso da linguagem adequada, sobre o preenchimento de todos os campos, anexo de arquivos e revisão do texto antes de ser enviado. Contudo, não notamos nenhuma instrução ou preocupação dos autores em delinear aos alunos como chegar a um *site* (provedor) que ofereça serviços de *e-mail*, ficando subentendido que elas acreditam que os alunos já saibam como chegar à página *on-line* de um *e-mail*, e que também já possuam cadastro de um *e-mail* em algum *site*.

Por isso, corroboramos as postulações de Coscarelli (2007) já mencionadas nessa pesquisa, “estamos preparados para lidar com esse instrumental que se disponibiliza com o advento da informática? Sabemos digitar? Sabemos formatar textos? Sabemos lidar com planilhas? Sabemos criar apresentações? Sabemos navegar?” (COSCARELLI, 2007, p. 31). Entre esses questionamentos, incluímos mais um: Os alunos já chegam à escola com *e-mails* cadastrados e dominam seu uso? Defendemos, nesse sentido, que faltou serem exploradas, nessa proposta, todas as etapas da produção desse gênero digital, inclusive a questão de cadastramento de um *e-mail*, pois de acordo com Ribeiro (2009),

Pessoas que ainda não têm letramento digital têm dificuldade de lidar com os equipamentos. É preciso saber como usar o teclado, o mouse, dar dois cliques para abrir programas, um clique para acessar links, usar logins e senhas, etc. Depois que ultrapassam essa fase “motora”, os usuários começam a conhecer a navegação em ambientes, a participação, a leitura, a publicação. Nos ambientes digitais, a distância entre ler e escrever é muito curta (p. 34).

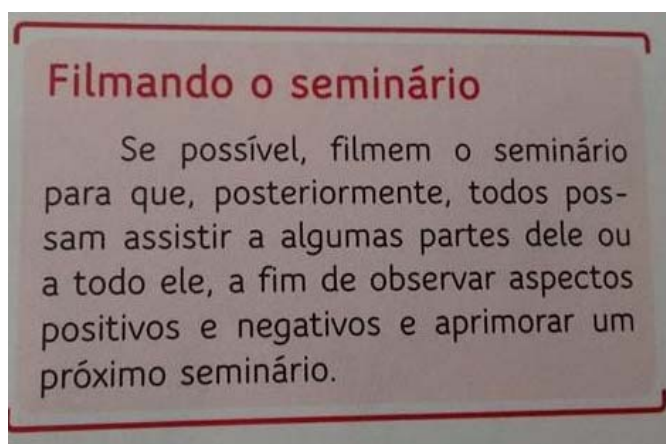
Com relação ao *blog* e o comentário, os autores do LDP trazem informações sobre ambos logo após o trabalho com o gênero *e-mail*, porém não sugerem a produção do *blog*, somente trazem instruções para a produção do gênero comentário em algum *blog* já existente ou algum *site* que traga a possibilidade de fazer comentários.

Diante disso, acreditamos que, para esse capítulo do livro, explorar adequadamente esses três tipos de tecnologias digitais mencionadas, os autores deveriam ter abordado a produção de todas elas. Inclusive porque o *blog* será

mencionado em outros tipos de atividades dentro da coleção e nenhum outro capítulo faz um trabalho específico com ele ou sugere que os professores desenvolvam esse trabalho completo.

Ainda no volume nº 1 dessa coleção, o capítulo 8 (unidade 3) que tem como tema “O seminário”, no item “Trabalhando o gênero” os autores do livro sugerem aos alunos que filmem o seminário que apresentarão em sala:

Figura 13 – p. 295, volume nº 1, coleção “Português Linguagens”



Esses dados nos apontam que, nessa coleção, os autores não se preocupam em ensinar todas as habilidades necessárias para se desenvolver uma atividade como a que sugeriram. Os autores não levam em consideração que, para desenvolver esse tipo de atividade (gravação de áudio e vídeo), os alunos já precisam trazer em sua bagagem o domínio de uso de aparelhos digitais (podem não trazer), e posteriormente, compartilhá-los com outras pessoas.

A esse respeito, Silva e Araújo (2012) argumentam que há variedade de tipos de letramentos existentes nas práticas sociais, porém, há, também, as pessoas não dominam todos, por isso, a necessidade de a escola, como agência de letramento nesse contexto, explorar detalhadamente os eventos de letramento que propõem.

Nesse caso, faltou ao menos, uma orientação aos professores para explorar os detalhes para o domínio de uma gravação de áudio e vídeo.

A última atividade analisada no volume nº1, dessa coleção, encontra-se no item “Trabalhando o gênero” do capítulo 2 (unidade 4) que tem como tema o “Debate regrado público”. Os autores trabalham, no capítulo, as

características do gênero e, depois, passam para a atividade em que os alunos irão produzir um debate.

Como tema do debate, elas sugerem: “As amizades feitas pela Internet são reais e duradouras, mesmo sem a presença física do outro?” Antes de sugerir esse tema para o debate regrado, disponibilizam dois textos de apoio para os alunos:

Figura 14 – p. 331, volume nº 1, coleção “Português Linguagens”

1. O texto a seguir trata da amizade nas redes sociais da Internet. Leia-o com atenção.

Problema: Embora tenha sido produzido como matéria informativa de conferência revista, o texto apresenta algumas marcas de oralidade, como a mistura de tratamento formal e informal e a utilização de diálogos diretamente ao leitor. Se quiser, poderá pedir aos alunos que levantem hipóteses sobre por que isso ocorre. Entre outras hipóteses, poderão mencionar a idade da autora, hábitos de falar nas redes sociais, intenção para atrair o leitor e dar impressão de proximidade com ele.

Como a internet está mudando a amizade

[...]

Então as pessoas começam a se adicionar no Facebook e no final todo mundo vira amigo? Não é bem assim. A internet raramente cria amizades do zero – na maior parte dos casos, ela funciona como potencializadora de relações que já haviam se insinuado na vida real. [...] As redes sociais têm o poder de transformar os chamados elos latentes (pessoas que frequentam o mesmo ambiente social que você, mas não são suas amigas) em elos fracos – uma forma superficial de amizade. Pois é. Por mais que existam exceções a qualquer regra, todos os estudos apontam que amizades geradas com a ajuda da internet são mais fracas, sim, do que aquelas que nascem e crescem fora dela.

Isso não é inteiramente ruim. Os seus amigos do peito geralmente são parecidos com você: pertencem ao mesmo mundo e gostam das mesmas coisas. Os elos fracos não. Eles transitam por grupos diferentes do seu, e por isso podem lhe apresentar coisas e pessoas novas e ampliar seus horizontes – gerando uma renovação de ideias que faz bem a todos os relacionamentos, inclusive às amizades antigas. Os sites sociais como Orkut e Facebook tornam mais fácil fazer, manter e gerenciar amigos. Mas também influem no desenvolvimento das relações – pois as possibilidades de interagir com outras pessoas são limitadas pelas ferramentas que os sites oferecem. “Você entra nas redes sociais e faz o que elas querem que você faça: escrever uma mensagem, mandar um link, cutucar”, diz o físico e especialista em redes Augusto de Franco, que já escreveu mais de vinte livros sobre o tema. O problema, por assim dizer, é que a maioria das redes na internet é simétrica: se você quiser ter acesso às informações de uma pessoa ou mesmo falar reservadamente com ela, é obrigado a pedir a amizade dela, que tem de aceitar. Como é meio grosseiro dizer “não” a alguém que você conhece, mesmo que só de vista, todo mundo acaba adicionando todo mundo. E isto vai levando à banalização do conceito de amizade. [...] É verdade. Mas, com a chegada de sites como o Twitter, a coisa ficou diferente.


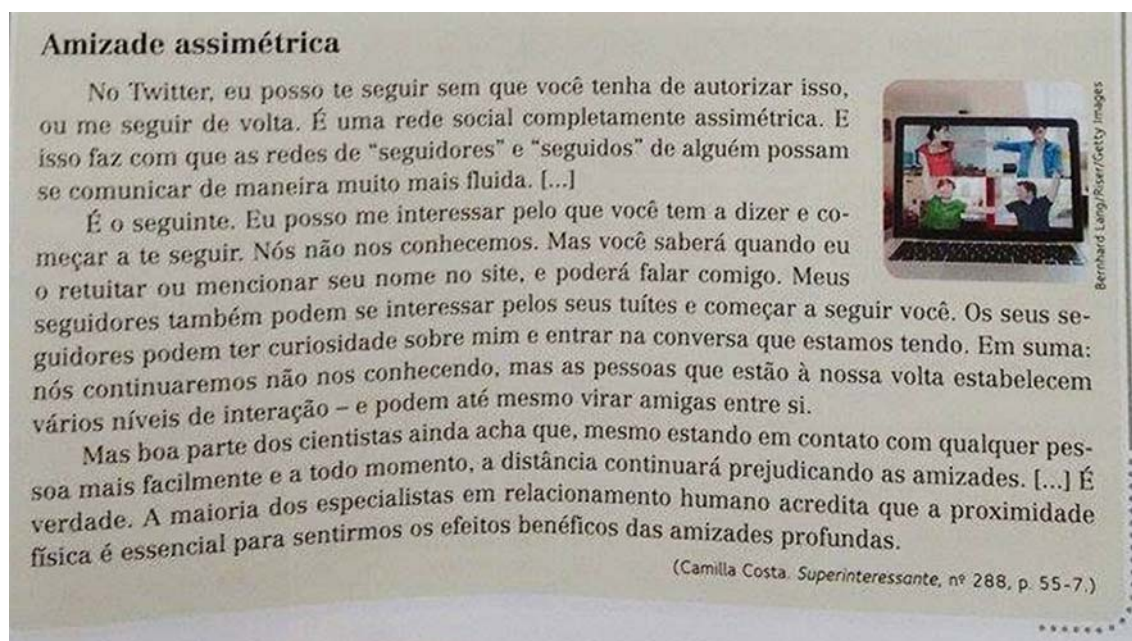


Figura 15 – p. 331, volume nº 1, coleção “Português Linguagens”



Com a análise desses dados, observamos que os autores se preocuparam em incluir um tema que envolva as TDIC no debate em sala de aula, para os alunos colocarem em público suas opiniões sobre as influências das tecnologias digitais em suas práticas sociais. No entanto, em todas as atividades do capítulo o objeto de ensino era o gênero debate regrado, o tema que envolve as tecnologias digitais não ultrapassou as paredes do debate. Não houve questionamentos posteriores sobre como os alunos fazem o uso das TDIC em seu cotidiano, ou uma sugestão de que os professores investigassem mais sobre o assunto com os alunos, além do tema do debate.

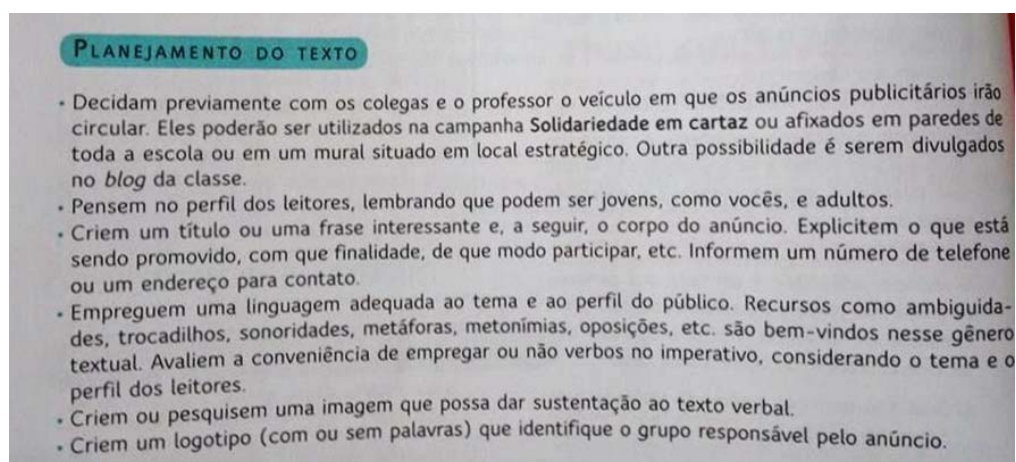
Nesse caso, acreditamos que essa atividade não conseguiu atingir seu objetivo de ultrapassar o conteúdo curricular e relevar os interesses compartilhados por um grupo decorrentes de uma prática social (uso das TDIC) como sugere Tinoco (2010). Deste modo, o tema sobre as TDIC foi uma mera ferramenta para se cumprir com o que estava na grade curricular do LDP, ou seja, dominar o gênero textual debate.

Além disso, os dois textos de apoio fazem menção a algumas redes sociais, como Facebook, Orkut e Twitter, contudo, não foram exploradas pelo livro informações sobre essas, como os conhecimentos prévios dos alunos sobre tais redes, e se utilizam essas redes sociais.

Em síntese, não houve um roteiro para o debate que explorasse o assunto em questão, o assunto ficou dependente do que os alunos já sabem sobre essas tecnologias, pois a preocupação nas atividades tem como foco o ensino do gênero debate e suas características.

Já no volume nº 2 da coleção, o capítulo 2 (unidade 1) tem como tema “O cartaz e o anúncio publicitário” no eixo “Trabalhando o gênero”, onde surge uma atividade de postagem dos gêneros produzidos no *blog* da classe.

Figura 16 – p. 26, volume nº 2, coleção “Português Linguagens



Ao visualizarmos essa indicação, procuramos por toda coleção algum capítulo que desenvolvesse um trabalho detalhado com o *blog*, ou pelo menos alguma informação direcionada aos professores sobre a produção de um *blog* da classe, onde pudessem postar suas atividades desenvolvidas. No entanto, somente o capítulo 5 (unidade 2) do volume nº 1, o qual já analisamos anteriormente, traz informações sobre esse, mas como já descrevemos, os autores não sugerem ou auxiliam na produção de um *blog*.

Novamente observamos que as TDIC ocuparam o papel de mera ferramenta na veiculação de outras atividades que foram objeto de ensino no capítulo, nesse caso especificamente os anúncios publicitários. Também levamos em consideração que nem todos os alunos já dominem a postagem em sites e *blogs*, isso porque,

ao examinar o processo de letramento emergente de sujeitos de diferentes classes sociais e subculturas, inseridos em instituições familiares (e escolares) com diferentes *graus de letramento* verificaremos que, embora os processos e mecanismos interativos apontados na literatura de aquisição da linguagem realmente se apresentem com consistência, aquilo que é, através deles, constituído – o sujeito, a linguagem, o letramento – difere consideravelmente. Além disso, seus modos de operação variam na dependência da constituição dos universos interativos (ROJO, 2010, p.71-72).

As reflexões de Rojo (2010) nos fazem lembrar que as salas de aula possuem alunos de diferentes classes sociais, e que possuem ou não conhecimentos prévios sobre os assuntos abordados, devido às suas diferentes práticas de letramento não escolares.

Diante disso, os autores do LDP deveriam lançar mão dessas informações para desenvolver um trabalho completo nas atividades de postagem em *sites* e *blogs*. Assim como haverá alunos que já dominam esse tipo de atividades, muitos deles não terão o mesmo domínio que os primeiros para desenvolver essas atividades com a mesma habilidade.

Já capítulo 9 (unidade 1) do volume nº 3, o tema abordado é “O texto de divulgação científica”, no item “Trabalhando o gênero” onde os autores sugerem a produção de um texto de divulgação científica, e a primeira atividade traz as seguintes orientações:

Figura 17 – p. 103, volume nº 3, coleção “Português Linguagens”

- um especialista na área escolhida, que pode ser o professor da disciplina aim.
1. Realizem na classe uma enquete sobre os assuntos de maior interesse de cada aluno, considerando os conteúdos que vocês estão estudando em cada disciplina. Depois, formem grupos com base na afinidade dos assuntos escolhidos e produzam um texto de divulgação científica procurando traduzir para o público em geral conceitos que envolvem o assunto. Peçam ajuda ao professor da disciplina à qual o assunto diz respeito e façam pesquisas na Internet, em livros, enciclopédias, jornais, revistas, etc.

Verificamos que os autores da coleção se preocuparam em trazer para os alunos, como uma opção de fonte informações da internet, e essa sugestão é muito importante para a aproximação dos alunos com as TDIC. Sabemos que a internet é,

uma hierarquia complexa, hipertextual, emaranhada, viva, móvel, abundante, turbilhante como uma biosfera. Muitos entre nós já participamos on-line de múltiplas trocas de idéias, de informações e de serviços. Nós estabelecemos conversações em comunidades virtuais de todo tipo ao longo das redes móveis em reconfiguração contínua (LEMOS, 2002, p. 15).

Desse modo, ao incentivar a pesquisa em *sites* da internet, os autores estão possibilitando que os alunos tenham contato com esse emaranhado hipertextual, com uma abundância de informações atualizadas sobre os diversos assuntos que estejam estudando. Essa proposta se repete por alguns capítulos da coleção, o que mostra que não foi uma atividade isolada nos volumes do LDP, os autores se preocuparam em indicar a pesquisa na Internet em outros contextos de ensino e aprendizagem.

Contudo, ressaltamos que não há nesta proposta orientações aos alunos sobre como devem ser feitas essas pesquisas, não são indicados como devem acontecer os procedimentos de pesquisa na internet. Mais uma vez, fica pressuposto pelos autores da coleção que os alunos já dominem esses procedimentos.

Como já mencionamos na primeira etapa de análises, sobre os dados de diagramação das coleções que se relacionam às TDIC, a coleção “Português Linguagens” além desses exercícios analisados, traz no final de cada unidade didática uma atividade denominada “Vivências”, a qual é um projeto que os alunos devem desenvolver com as orientações do professor.

Entre os 7 projetos “Vivências” encontrados nos três volumes da coleção que indicam o uso das TDIC no desenvolvimento das atividades, trazemos a análise do projeto localizado no fim da unidade 3 do volume nº 1 da coleção. O projeto é intitulado “Feira de inclusão digital”, e sugere que os alunos exponham na feira todas as suas produções relacionadas às TDIC que desenvolveram nas unidades 2 e 3.

Figura 18 – p. 314, volume nº 1, coleção “Português Linguagens”

Projeto
FEIRA DE INCLUSÃO DIGITAL

1. Tô ligado na rede!

- **E-mails e comentários**
Muitas pessoas desconhecem a possibilidade de interferir na vida social e política de sua cidade ou de seu país por meio de certos gêneros digitais, como *e-mails*, comentários e *blogs*.
Reúnam os *e-mails* que vocês produziram e encaminharam no capítulo 5 da unidade 2, assim como os comentários que postaram em *blogs* e *sites*, e exponham-nos em um amplo painel, montado com a participação de toda a classe.
- **Tutoriais**
Reúnam em um painel os tutoriais que produziram no capítulo 2 desta unidade. De um lado, exponham os tutoriais divertidos que criaram, como, por exemplo, o que ensina a ficar mais 5 minutos na cama de manhã e não perder a hora. De outro, exponham os tutoriais que ensinam como proceder para utilizar o site Google Art Project.
Deem um nome aos painéis, como *Tô ligado na rede!* ou outro que escolherem.

2. Divulgando ferramentas

Ao lado dos tutoriais, deixem disponíveis alguns computadores conectados à Internet, a fim de que eles possam ser acessados pelos visitantes.

- **Navegando pelo Google Art Project**
Convidem os visitantes da Feira para conhecer o Google Art Project. Para isso, estimulem-nos a seguir passo a passo as instruções dadas nos tutoriais produzidos por vocês. Para cada pessoa, proponham visitar um museu diferente.
- **Navegando pelo Tag Galaxy**
Em grupo, acessem previamente o site Tag Galaxy, em <http://taggalaxy.de/>, e conheçam as suas características. De navegação muito simples, o site reúne fotos provenientes de todo o mundo e apresenta-as em um globo giratório, que pode ser visualizado em 3D.


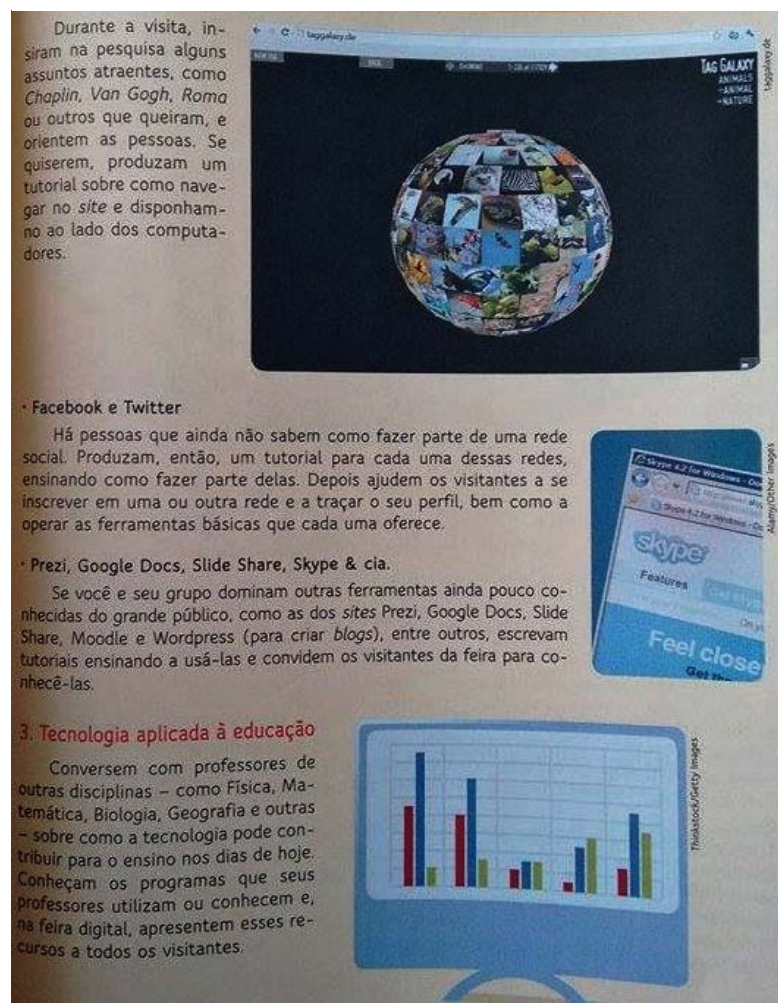


Figura 19 – p. 315, volume nº 1, coleção “Português Linguagens”



Ao ler todas as atividades sugeridas para essa feira de inclusão digital, observamos que todas as atividades analisadas previamente desempenham um papel importante na feira, pois são os resultados de todas essas que serão expostos na feira. No entanto, já questionamos anteriormente sobre a eficácia das atividades anteriores no auxílio para a construção de eventos de letramento digital em sala de aula, por não terem integralmente como objeto de ensino as TDIC.

Elas geralmente aparecem como ferramenta ou modo de veiculação para o ensino de outros gêneros e conteúdos, então como poderão os alunos auxiliar o público que surgirá na feira a interagir com os computadores, se eles mesmos não participaram de atividades em que todas essas redes sociais e gêneros digitais foram trabalhados como objeto de ensino?

Entre todas as redes sociais e gêneros digitais mencionados no projeto, o único que foi trabalhado como objeto de ensino foi o gênero *e-mail*. Contudo ainda não foram exploradas todas as suas características para que os alunos dominassem a produção do gênero de maneira eficaz. As ferramentas indicadas para exploração e divulgação na feira como o Google Art Project, Tag Galaxy, Prezi, Google Docs, entre outros, e redes sociais como o Facebook e o Twitter não foram objeto de ensino em nenhum capítulo de todos os volumes da coleção.

Por meio de nossa análise, é possível notarmos o interesse dos autores ao sugerir esse projeto em desenvolver uma atividade de inclusão digital no espaço escolar, porém não se preocuparam em trazer propostas que fizessem os alunos dominarem efetivamente esses gêneros e ferramentas digitais. Nesse sentido, lembramo-nos e nos apoiamos das considerações de Castells (2005), o qual menciona que difundir a Internet e preencher as escolas de computadores não é suficiente para a inclusão digital.

Lévy (1993, p. 5) reforça esse pensamento quando diz que “durante os anos oitenta, quantias consideráveis foram gastas para equipar as escolas e formar os professores. Apesar de diversas experiências positivas sustentadas pelo entusiasmo de alguns professores, o resultado global é deveras decepcionante. Por quê?”.

Sendo assim, consideramos que desenvolver esse tipo de projeto sem antes trabalhar as tecnologias digitais como objeto de ensino, não trará resultados eficientes no processo de inclusão digital, e letramento digital dos alunos. Antes, esses precisam dominar todas as características dos gêneros e ferramentas digitais apresentadas.

Podemos dizer, de acordo com Ribeiro (2009), que, assim como as escolas, essa coleção de LDP entrou na discussão e participação no processo de letramento digital de maneira tímida e,

ainda receosas de admitirem as máquinas na vida intelectual de crianças e adolescentes (mesmo que os jovens o estejam fazendo por conta própria). É bastante comum encontrar disciplinas de informática em colégios bem-equipados, mas não é fácil confirmar que essas aulas tenham mesmo impacto na formação letrada dos jovens. “Mexer” no Word só pode ser útil se ele for mesmo um aplicativo utilitário, que sirva para algum uso próximo do real. Para que são empregados os editores de texto? Para escrever, diagramar e produzir trabalhos de verdade. Da mesma forma acontece com aplicativos como Excel, Paint ou outros (RIBEIRO, 2009, p. 31).

Por isso, sentimos a necessidade de analisar as atividades de mais uma coleção de LDP do EM. Assim poderemos confirmar se esse contexto se mantém, ou se conseguimos encontrar algumas diferenças e progressos com relação à participação e colaboração de coleções de LDP nas práticas de letramento digital dos alunos no ambiente escolar.

Exatamente como procedemos na primeira coleção, na coleção nº 2 “Português Linguagens em Conexão”, trazemos a tabela 8, a qual também nos proporciona um panorama do número de atividades encontradas nos três volumes, e divididas pelos itens de trabalho em que se apresentam, além da descrição de cada eixo:

Tabela 8 – Quantidade de atividades relacionadas às TDIC na coleção “Português Linguagens em Conexão”

ATIVIDADES DA COLEÇÃO “PORTUGUÊS LINGUAGENS EM CONEXÃO”		
Item de trabalho do capítulo	Descritor do item	Quantidade de exercícios relacionados às TDIC
Na bagagem	Resgate dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os conteúdos	-
Nas trilhas do texto	Atividades de leitura	3
Palavras na lupa	Atividades que envolvem conhecimentos linguísticos	-
Passos largos	Atividades retiradas de concursos e vestibulares	3
Produção de texto oral	Atividades que envolvem a oralidade	11
Produção de textos	Atividades de escrita	25

Conseguimos perceber, com os dados da tabela, que a maioria das propostas se encontram nos mesmos itens em que aparecem na primeira coleção analisada, as autoras do LDP envolvem as TDIC principalmente em atividades de

produção de texto orais e escritos, mencionando-as muito pouco em atividades de leitura, e descartando integralmente seu uso em atividades de reflexão linguística.

Considerando que as autoras da coleção apresentam em seus itens de trabalho os principais objetos de ensino da Língua Portuguesa, que são a leitura, reflexão linguística e produções orais e escritas, julgamos que, para o efetivo auxílio no processo de letramento digital dos alunos, as TDIC deveriam perpassar por todos esses eixos de forma intensiva, pois sabemos que o letramento tem como principal objetivo fazer os alunos dominarem os usos da oralidade, leitura e escrita em todas as suas práticas sociais, “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 1995, p. 20).

Sabemos que, o nosso horizonte de letramento se expande cada vez mais, e de acordo com Ribeiro (2008), sempre surgirão novas formas de leitura e escrita, por isso a autora defende que não há limite para o letramento, mas nesse caso as atividades dos volumes da coleção ficaram limitadas principalmente às atividades de produção oral e escrita, não conseguem exemplificar para os professores e alunos todos os caminhos a serem percorridos nesse processo. Para reafirmar essas nossas considerações sobre a importância dos recursos digitais serem abordados em todos os eixos de trabalho dos livros, destacamos as reflexões de Buzato (2010), o autor afirma que,

ser letrado (adquirir certo letramento) é participar de um conjunto de práticas sociais nas quais os sentidos de certos conteúdos codificados culturalmente (tradicionalmente, mas não exclusivamente, textos escritos) são gerados, disputados, negociados e transformados. Letramentos são diversos, de modo que as atividades interativas/interpretativas que os constituem envolvem propósitos, valores, atitudes, códigos e dispositivos tecnológicos variados (BUZATO, 2010, p. 288).

Com o objetivo de saber a divisão e o foco do trabalho desenvolvido com as TDIC nos três volumes da coleção, a tabela 9 a seguir nos indica as propostas que encontramos em cada um deles:

Tabela 9 – Propostas de atividades a serem utilizadas nos eventos de letramento digital “Português Linguagens em Conexão”

Volume	Quantidade de exercícios relacionados às TDIC	Propostas de atividades
1	19	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretação de texto sobre as TDIC; - Registo de áudio ou vídeo; - Gravação de dados em CD ou DVD para uma biblioteca digital; - Postagem em sites ou blogs entre outras redes sociais; - Pesquisa de conteúdos e gêneros diversos na internet; - Debate sobre a influência da internet; - Envio de e-mail;
2	9	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa de conteúdos e gêneros diversos na internet; - Postagem em sites ou blogs entre outras redes sociais.
3	14	<ul style="list-style-type: none"> - Postagem em sites ou blogs entre outras redes sociais; - Gravação de dados em CD ou DVD para uma biblioteca digital; - Pesquisa de conteúdos e gêneros diversos na internet; - Produção de uma nuvem de palavras (<i>tag cloud</i>), uso do programa Wordle. - Registo de áudio e vídeo.

Notamos, com esses dados, que as propostas encontradas nos três volumes dessa segunda coleção não variam muito, se mantendo os mesmos nos três livros, e para entender como essas acontecem vamos destacar algumas atividades de cada volume para mostrar em qual contexto elas surgem. Nessa coleção os capítulos também seguem o mesmo padrão nas atividades, escolhemos alguns exercícios como exemplo e para explorar nas análises. Conseguiremos notar também se todas essas propostas são abordadas como objeto de ensino, ou como mera ferramenta ou pretexto para o ensino de outros assuntos.

Na página 24 do volume nº 1 (capítulo 2) da coleção, que trabalha sobre textos literários e não literários, o exercício nº 3 do item de trabalho “Nas trilhas do texto” refere-se a uma questão de interpretação de um texto apresentado anteriormente no capítulo. O texto intitulado “Uma geração descobre o prazer de ler” traz uma discussão sobre o hábito da leitura e a influência da internet e das

tecnologias digitais sobre esse hábito, a atividade em questão faz o seguinte questionamento:

Figura 20 – Exercício 3, p. 24 do volume nº 1, coleção “Português Linguagens em Conexão”

3 Muitos especialistas apontam o uso das novas tecnologias como uma ameaça ao hábito da leitura. As informações apresentadas na reportagem negam ou confirmam isso? Explique.

Essa atividade de interpretação textual não tem como foco as TDIC, mas sim o hábito da leitura, no entanto, julgamos positiva a preocupação das autoras em incluir as tecnologias digitais nessa discussão. Mesmo sendo um exercício de interpretação textual, os alunos resgatarão também as suas opiniões pessoais sobre o assunto, podendo até gerar discussões e reflexões em sala sobre a influência das tecnologias digitais no seu dia-a-dia. Talvez, se as autoras do LDP tivessem sugerido um espaço específico nesse contexto para professores e alunos discutirem a intervenção das TDIC em suas atividades, os resultados poderiam ser mais efetivos para o letramento digital dos alunos, pois o assunto se tornaria o objeto de aprendizagem no espaço escolar.

Se houvesse essa seção, os professores poderiam trazer em questão com seus alunos os prós e os contras sobre o uso das TDIC para leitura. De acordo com Ribeiro (2008) o sistema de mídias está sendo lentamente apropriado nos processos de leitura. Não se trata de uma ação abrupta, além disso, ele passa a todo o momento por várias reconfigurações de acordo com a autora. Outro fator a ser discutido nesse contexto é que o computador por si só não vai dominar todos os processos do ambiente escolar, não houve espaço no livro para discutir esse assunto com os alunos, os professores precisam esclarecer a esses que eles não “vão ficar o tempo todo na tela do computador, ou nos laboratórios de informática. Em muitos projetos, grande parte das atividades pode ser feita sem o uso do computador” (COSCARELLI, 2007, p. 27).

Outro exemplo de interpretação de texto sobre tecnologias digitais que aparece no volume nº1 e que julgamos necessário destacar se encontra no capítulo 15 do livro, no item de trabalho “Passos largos”. Nesse item a proposta é a

resolução de questões do ENEM de 2009 e 2010, as quais envolvem meios de interação e comunicação digital, no primeiro exercício há um texto sobre os sites de teste que há na internet, expõe sobre as influências que essa ferramenta pode causar em seus usuários, depois um questionamento sobre qual trecho expressa ironia por parte da autora do texto.

Já no segundo exercício, há um texto que traz informações sobre o que é o *chat* de conversa virtual e como ele ocorre (comunicação virtual síncrona e com *nickname*), depois solicita que os alunos respondam por que o *chat* cria uma nova forma de comunicação. O terceiro exercício traz dois textos sobre o que é o Twitter e o *tweet*, além disso, traz dicas de como usar o Twitter da melhor forma, por fim, traz um questionamento que pede que os alunos comparem os dois textos e interpretem sobre o que cada um se trata.

Notamos, com essas informações, que todos os exercícios envolvem gêneros e suportes digitais, no entanto, destacamos que somente foi feita uma apresentação rápida desses aos alunos, e foram solicitados apenas exercícios de interpretação dos textos expostos, o que consideramos ineficaz tanto para a apropriação e domínio de novos gêneros, quanto para auxiliar no processo de letramento digital dos alunos. Fica claro que nesse contexto as TDIC não estão sendo trabalhadas como objetos de ensino, ocupam o papel de pretexto para exercícios de mera interpretação textual.

Para confirmar se não há ações prévias que levariam os alunos a dominarem os gêneros digitais expostos nesse capítulo, analisamos os capítulos anteriores desse primeiro volume do LDP, mas nenhuma atividade foi encontrada. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) comunicar-se oralmente ou por escrito pode ser ensinado sistematicamente pela escola e essa sistematização é denominada por eles de Sequência Didática (SD).

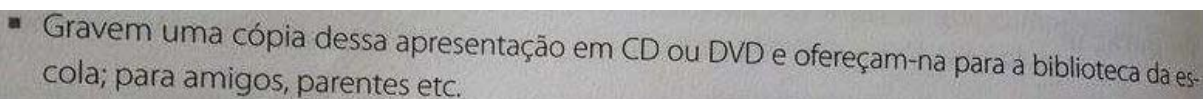
Levando em consideração essas reflexões, acreditamos que a sistematização no ensino de gêneros é essencial para a total apropriação desses pelos alunos. As etapas de uma SD são descritas pelos autores da seguinte maneira: apresentação da situação (reconhecer o gênero e sua importância, analisar conhecimentos prévios), módulos (atividades para os alunos aprimorarem seu conhecimento sobre os gêneros), produção final (por em prática os conhecimentos adquiridos sobre o gênero), e circulação do gênero (modo de veiculação e divulgação do trabalho dos alunos) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Em análise dos exercícios observamos que nem essas etapas, nem outro processo, foi usado para o ensino dos gêneros digitais acima abordados, simplesmente foi feita uma breve apresentação dos assuntos nos textos dos próprios exercícios de interpretação. Considerando o tema do capítulo analisado “Linguagem, comunicação e interação”, se não todos, pelo menos um ou dois desses gêneros poderiam ter sido ensinados de maneira sistemática, para a total apropriação por parte dos alunos de alguns gêneros digitais.

Ressaltamos também que, no âmbito do letramento digital desses alunos, não foram levadas em consideração nessas atividades as experiências prévias que os alunos tiveram em relação a esses gêneros. Não foi feito um trabalho investigativo por parte das autoras do LDP se eles já conheciam esses meios de interação e comunicação, e se fazem uso de algum (contexto dos alunos), além de não ser sugerido aos professores nenhum trabalho em laboratório próprio com infraestrutura para o uso da internet e possível contato direto com esses gêneros digitais.

Ainda no volume nº1, aparecem outras duas propostas, o registro de áudio, vídeo, e gravação de dados em CD ou DVD para disponibilizar na biblioteca das escolas, um exemplo aparece no item “Produção de texto oral” do capítulo 7 do livro (Trovadorismo). O item propõe a produção de um sarau literário, e na seção do item que se preocupa com a veiculação de da produção encontramos,

Figura 21 – Exercício de Produção de texto oral, p. 84 do volume nº 1, coleção “Português Linguagens em Conexão”



▪ Gravem uma cópia dessa apresentação em CD ou DVD e ofereçam-na para a biblioteca da escola; para amigos, parentes etc.

Quando há a proposta de se registrar áudio e vídeo, além de gravação de dados em CD ou DVD, estamos lidando com várias atividades que demandam muitas habilidades a serem dominadas pelos alunos, no entanto, nesse capítulo essas habilidades não estão sendo trabalhadas e exploradas como objeto de ensino. Notamos que essas atividades estão em segundo plano nesse item, pois elas são simplesmente a sugestão de maneiras de veiculação da produção oral desenvolvida pelos alunos. Em todas as outras atividades da coleção esses eventos

também surgem nos mesmos contextos, apenas como opções de veiculação de produções orais e escritas.

Sabemos que o efetivo domínio de habilidades como o manejo com filmadoras digitais, gravadores de áudio e gravação de conteúdos em CD em DVD, muitas vezes não vem como conhecimento prévio dos alunos para o ambiente escolar. A pesquisadora Coscarelli (2007) nos esclarece que muitas vezes os professores subentendem erroneamente que os alunos chegam ao ambiente escolar e universitário com graus elevados de letramento digital, no entanto, entendemos que,

Para alcançar algum grau de letramento digital, as pessoas precisam aprender várias ações, que vão desde gestos e o uso de periféricos da máquina até a leitura dos gêneros de texto mais sofisticados que são publicados em ambientes on-line e expostos pelo monitor. O computador é um dispositivo de armazenamento e recuperação em que ficam armazenadas as informações trabalhadas pelo usuário; a Internet é um dispositivo remoto em que muitas pessoas, no mundo inteiro, arquivam suas informações, que ficam ali acessíveis a todos; a tela do computador funciona como um display, um mostrador que acessa o que o usuário pedir. A um comando do mouse ou do teclado, a tela exibe um site, um blog, uma página de acesso do e-mail. Dentro de cada um desses ambientes pode haver gêneros diversos de textos, alguns que já existiam antes da invenção do computador, outros que nos parecem novidades. (RIBEIRO, 2009, p. 33).

Por todo esse contexto, reforçamos que essas atividades sugeridas apenas como uma maneira de veiculação de atividades, necessitam de um trabalho específico e mais elaborado. As habilidades para desenvolver uma gravação de áudio ou vídeo, e conteúdos em mídias como o CD e DVD precisam em algum momento prévio ser o foco do processo de ensino e aprendizagem. Mesmo que as autoras trouxessem em pauta somente para os professores a necessidade de se trabalhar separadamente com essas atividades, faltou para a coleção esse tipo de preocupação ou sinalização.

Passando para o capítulo 30 do volume nº 1 da coleção, intitulado “Debate de opinião”, no item “Produção de textos” há a indicação de um debate a ser realizado em sala de aula sobre o tema “A internet pode transformar-se em um problema para a vida pessoal dos usuários?”. Como mencionamos anteriormente na análise da primeira atividade que aqui expusemos, o incentivo à discussão sobre as

influências da internet nas práticas sociais e escolares dos alunos é muito importante, pois assim eles lerão vários textos sobre o assunto, e com a ajuda dos professores conseguirão construir sua própria opinião sobre o uso adequado das TDIC.

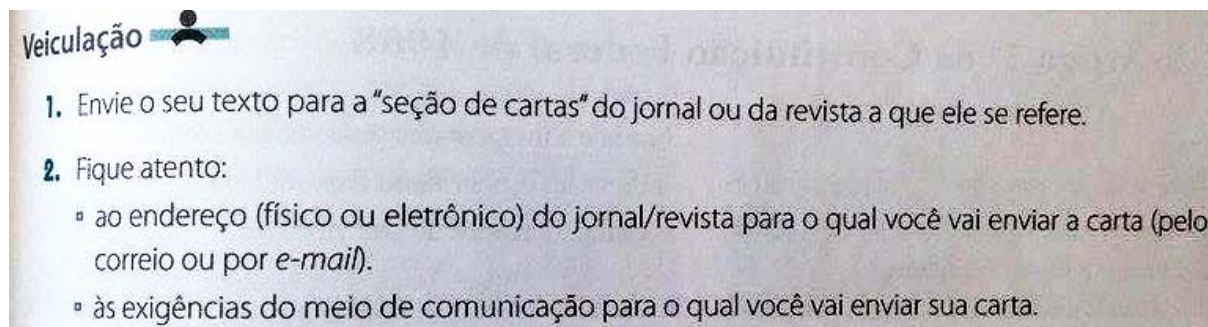
Já mencionamos anteriormente em nosso trabalho que, de acordo com Ribeiro (2009), a escola é uma agência de letramento fundamental, e reflete que,

“Pedagogizar” seria tornar parte do discurso e das práticas escolares algo que acontece na sociedade. Isso pode ser ruim, quando a escola “força” práticas e conteúdos a entrarem num enquadramento entediante e sistematizado como “regra” ou “proposta didática”; mas pode ser bom quando a escola admite que é necessário levar para dentro de seus muros as práticas da sociedade, desenvolver nos alunos o senso crítico, trabalhar com textos de circulação social, assim como lê-los em suportes que estão nas casas e no trabalho das pessoas. De certa forma, os “muros” da escola, que a isolam do “mundo lá fora”, podem ser mais frágeis e leves (RIBEIRO, 2009, p.32).

Ao refletir sobre essas considerações da pesquisadora, notamos a positiva intenção das autoras em criar um espaço de discurso e desenvolvimento do senso crítico dos alunos sobre as TDIC, no entanto, mais uma vez percebemos que o foco da atividade criada não eram as tecnologias digitais. Apesar de o tema expor sobre as influências da internet na vida de seus usuários, todas as etapas da atividade estavam relacionadas ao processo de elaboração do gênero oral debate, e por fim, para materializar esse, a sugestão de elaboração do gênero relatório. A atividade foi dividida nas etapas de preparação, discussão em grupo, socialização e avaliação, e nenhuma dessas etapas trouxe textos ou questionamentos sobre as TDIC, eram instruções para a construção desses dois gêneros mencionados.

A última atividade que apresentamos do volume nº 1 da coleção é o envio de *e-mail*, essa sugestão aparece no item “Produção de textos” do capítulo 31 (Carta do leitor). Esse item traz como sugestão para os alunos a produção de uma carta do leitor sobre alguma notícia ou matéria que tenham previamente selecionado e lido, depois das instruções de produção as autoras da coleção trazem na seção de veiculação a orientação de envio da carta por correio ou *e-mail*,

Figura 22 – Exercício de Produção de textos, p. 363 do volume nº 1, coleção “Português Linguagens em Conexão”



É perceptível na atividade anterior que as autoras pretenderam fazer os alunos perceberem que existe mais de um meio de comunicação que eles podem entrar em contato com o jornal ou revista, inclusive incluindo um gênero digital como o *e-mail*.

Contudo, percebemos que o *e-mail* ocupa na atividade o papel de uma ferramenta para a veiculação da produção dos alunos que é a carta do leitor, o gênero *e-mail* não foi explorado no livro nessa atividade e nem em outras do volume como objeto de ensino para os alunos.

Novamente pensamos nas habilidades necessárias para os alunos dominarem um gênero e conseguirem o produzir de forma eficaz, pensamento que vai de acordo com o questionamento de Ribeiro (2009, p. 30), “como transferir gêneros e textos do impresso para a tela, resguardando as peculiaridades do novo meio?”.

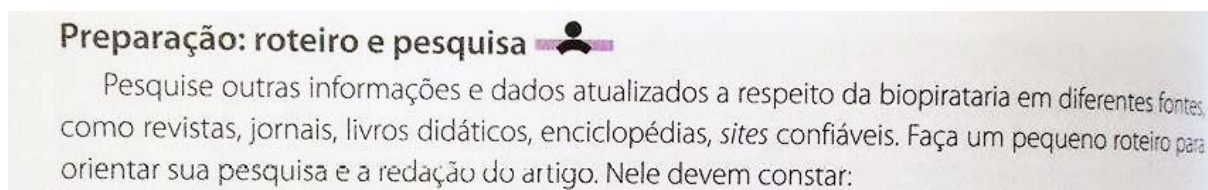
Ao refletirmos sobre essa necessidade de os alunos aprenderem todas as peculiaridades do gênero que vão utilizar tanto no meio escolar, como também em práticas sociais fora dela, apoiamo-nos em Coscarelli (2007), a qual defende o importante papel do professor no processo de letramento digital dos alunos.

A autora expõe que o computador, apesar de ser uma máquina com muitos benefícios, não faz nada sozinho, por isso a necessidade de os professores dominarem seus recursos e o aplicarem de maneira adequada em sala de aula. Nesse caso especificamente, o LDP como material de apoio dos professores para o letramento digital dos alunos, mesmo que não traga em suas atividades e conteúdos todas as particularidades e processos de ensino dos gêneros digitais mencionados ao longo de seus volumes, precisam se atentar para orientações aos professores,

indicando essa necessidade de um trabalho detalhado com os alunos sobre esses gêneros digitais.

Passando para atividades do volume nº 2 da coleção em questão, o qual traz o menor número de atividades relacionadas às tecnologias digitais, apontamos o item “Produção de textos” do capítulo 30 (Artigo de divulgação científica). A proposta nesse item tem como objetivo, que os alunos produzam um artigo de divulgação científica com o tema “Biopirataria no Brasil: causas, consequências e soluções”. No subitem de “Preparação: roteiro e pesquisa”, o qual as autoras do livro destinam a indicar lugares de pesquisa aos alunos sobre o assunto abordado, para que eles se integrem do assunto antes da produção, há o seguinte texto,

Figura 23 – Exercício de Produção de textos, p. 314 do volume nº 2, coleção “Português Linguagens em Conexão”



Ao sugerir pesquisas sobre o assunto abordado em *sites*, as autoras evidenciam para os alunos que atualmente a internet é um importante meio de informação, e que sempre que possível eles devem incluí-la como uma de suas ferramentas de busca de informação, comunicação e pesquisa. Tanto que, ao longo dos três volumes, as autoras sugerem a pesquisa de conteúdos e assuntos em *sites*, inclusive em alguns momentos trazem como orientação aos professores que se possível levem seus alunos na sala de informática da escola para que os auxiliem nessas pesquisas na internet.

Esse tipo de ação presente no LDP é fundamental no auxílio da efetivação da internet como meio de pesquisa no ambiente escolar, e principalmente para que os professores consigam ensinar seus alunos a dominar essa ferramenta de busca.

Quando os professores e as próprias autoras do livro se preocupam em incluir no processo de ensino e aprendizagem essas ações, estão de acordo com Coscarelli (2007), quando ela mostra que o computador é um instrumento que

pode ser usado em muitas formas de ensinar que vão além da concepção conteudista, e atividades meramente transmissivas que já discutimos anteriormente.

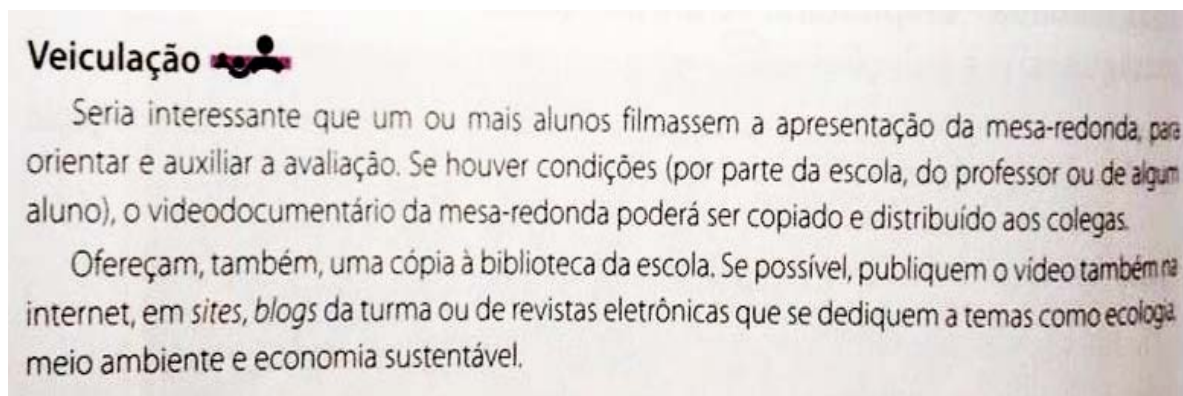
Para a efetiva inclusão digital dos alunos, devemos desenvolver ações “em que uma pessoa ou grupo de pessoas passa a participar dos usos e costumes de outro grupo, passando a ter os mesmos direitos e os mesmos deveres dos já participantes daquele grupo em que está se incluindo” (PEREIRA, 2007, p. 15).

Resumindo, atividades como a que analisamos anteriormente auxiliam no efetivo letramento digital dos alunos, e são ações que amenizam a situação descrita por Lévy (1993), quando ele diz que,

O governo escolheu material da pior qualidade, perpetuamente defeituoso, fracamente interativo, pouco adequado aos usos pedagógicos. Quanto à formação dos professores, limitou-se aos rudimentos da programação (de um certo estilo de programação, porque existem muitos deles...), como se fosse este o único uso possível de um computador! [...] apressaram-se em colocar dentro de sala as primeiras máquinas que chegaram, Em vez de conduzir um verdadeiro projeto político, ao mesmo tempo acompanhando, usando e desviando a evolução técnica, certo ministro quis mostrar a imagem da modernização, e não obteve, efetivamente, nada além de imagens (LÉVY, 1993, p. 05).

No entanto, nesta proposta também notamos a falta de orientações aos alunos sobre como funcionam os procedimentos para se desenvolver pesquisa na internet. Já no capítulo 31 do volume nº2 (Mesa-redonda), o item de trabalho “Produção de texto oral” tem como objetivo fazer com que os alunos desenvolvam uma mesa-redonda com o mesmo tema do artigo de divulgação científica que produziram no capítulo anterior, “Biopirataria no Brasil: causas, consequências e soluções”. A última etapa da atividade é a que se destina à veiculação da mesa-redonda, então as autoras do LDP trazem as seguintes orientações:

Figura 24 – Exercício de Produção de texto oral, p. 318 do volume nº 2, coleção “Português Linguagens em Conexão”



Com os dados acima dessa atividade percebemos que além de se repetir a necessidade de os alunos dominarem as habilidades de gravação de vídeo, surge também a sugestão de postarem a sua produção em *sites*, *blogs* ou revistas eletrônicas. Esse tipo de atividade demanda o domínio dos alunos de uso e postagem em *sites* num geral, além de *blogs*. Segundo Ribeiro (2008),

O ambiente digital oferece tantas possibilidades quanto o mundo fora do virtual. Daí que seja necessário escolher, ainda, um ambiente sobre o qual trabalhar: sites disso ou daquilo (um jornal on-line não é o mesmo que uma loja virtual, mas são sites), blogs (que também suportam desde diários adolescentes até coberturas de guerra seriíssimas), chats (em que se pode bater papo, paquerar e entrevistar personalidades), etc. Como se vê, não é simples tratar dos letramentos que alguém domina quando se move na Internet ou no computador desconectado (uma boa apresentação de PowerPoint não é um gênero emergente?) (RIBEIRO, 2008, p. 33-34).

Para que os alunos saibam usar esses recursos, destacamos mais uma vez a importância de tais gêneros e ferramentas serem abordados como objeto de ensino em sala de aula. De acordo com a autora, “a escola e o professor podem ser entendidos como os mais prováveis multiplicadores do letramento digital. Mesmo que a tarefa não seja escolar, o uso do computador para fins de sobrevivência no trabalho ou nas relações sociais é de suma importância para as comunidades” (RIBEIRO, 2009, p.31).

Com a análise dos três volumes da coleção, constatamos que esses gêneros e ferramentas digitais já mencionados não foram integralmente explorados como objeto de ensino nos livros. Sabemos também que os LDP são uma mercadoria que demanda preocupações editoriais como número total de páginas

No item de “Produção de textos”, a atividade se preocupa com as fases de preparação, elaboração e veiculação do gênero a ser produzido, as autoras se preocupam em auxiliar os professores e alunos desde a escolha do tema da nuvem de palavras, até as instruções de uso do programa Wordle. Esse é um programa gratuito disponível na internet que faz a criação de nuvens de palavras de acordo com o tema e as palavras que selecionamos para tal.

Quando nos deparamos com a presente atividade no último volume, conseguimos perceber que essa foi a primeira e única atividade em que a coleção se dedica a trazer auxílio para a produção de um gênero digital passo-a-passo, as autoras do livro trabalham nessa atividade, como objeto de ensino o gênero nuvem de palavras. Consideramos que nesse momento as autoras levaram em consideração uma proposta eficaz para subsidiar os professores e alunos nos eventos de letramento digital dos alunos, pois sabemos que,

o leitor, cada vez mais letrado, deve ganhar a versatilidade de lidar com todos os gêneros, de maneira que não tenha a sensação de completo estranhamento quando tiver contato com novas possibilidades de texto ou suporte. O letramento, além de significar a experiência com objetos de leitura, também deve possibilitar que o leitor deduza e explore o que pode haver de híbrido e reconhecível em cada gênero ou em cada suporte, e, assim, manipulá-lo como quem conquista, e não como quem tem medo. (RIBEIRO, 2009, p. 35-36).

Finalizando a análise da segunda coleção, ressaltamos que essa última atividade vai ao encontro dos eventos de letramento que trazem resultados eficazes para o processo de letramento digital dos alunos. Ao lembrarmos as outras atividades dessa coleção aqui analisadas, observamos que a maioria das propostas presentes nos volumes não estavam explorando as TDIC diretamente, como objetos de ensino. Concluimos que a maioria das atividades foram sugeridas ou utilizadas como pretexto para o ensino de outros conteúdos, ou como meras ferramentas para se alcançar outros objetivos, que não o de letramento digital dos alunos.

6.2 COMPARATIVO DAS COLEÇÕES

Ao refletirmos sobre o modo como as TDIC devem ser abordadas no ensino escolar, e como essa agência de letramento pode agir de maneira eficaz para o letramento digital dos alunos, ainda mais com o auxílio dos LDP no ensino de língua materna, precisamos levar em consideração que a inclusão digital é,

um processo em que uma pessoa ou grupo de pessoas passa a participar dos métodos de processamento, transferência e armazenamento de informações que já são do uso e do costume de outro grupo, passando a ter os mesmos direitos e os mesmos deveres dos já participantes daquele grupo onde está se incluindo. Para isso, precisamos dominar a tecnologia da informação, estou me referindo a computadores, softwares, Internet, correio eletrônico, serviços, etc. que vão muito além de aprender a digitar, conhecer o significado de cada tecla do teclado ou usar um mouse. Precisamos dominar a tecnologia para que, além de buscarmos a informação, sejamos capazes de extrair conhecimento (PEREIRA, 2007, p. 17).

Essas informações precisam ser relevadas por toda a equipe escolar, principalmente pelos professores, mas também pelos autores dos LDP, pois ao desenvolverem atividades que façam uso das TDIC precisam levar em consideração todas as ações que são importantes para o processo eficaz de inclusão digital dos alunos.

Destacamos, após a análise das atividades das duas coleções que fazem parte do *corpus* da nossa pesquisa, que ambas mostram preocupação em incluir as TDIC no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, observamos que essa intenção ainda surge de maneira discreta nos materiais, poucas vezes aparecem atividades que tem como objeto de ensino gêneros ou ferramentas digitais, geralmente elas aparecem como meio de veiculação de produções textuais dos alunos, ou como pretexto para o ensino de outros gêneros.

Na coleção “Português Linguagens”, notamos uma quantidade menor de exercícios que fazem menção às TDIC, no entanto, conseguimos notar a presença de atividades similares aos da segunda coleção, não há um comprometimento na ocorrência de propostas por conta do número menor de atividades. Nessa coleção visualizamos que somente no trabalho com o gênero *e-mail* as tecnologias digitais foram trabalhadas como objeto de ensino. Contudo, nessa atividade aconteceram falhas, não trabalharam todas as características do

gênero, além de não ter sido explorado todo o processo de cadastramento e envio de *e-mail*. O incentivo à pesquisa de conteúdos em *sites* também é uma ação presente nessa coleção, e muito relevante para o processo de letramento digital dos alunos.

Nessa primeira coleção, o projeto “Vivências”, com a “Feira de inclusão digital”, é um diferencial comparado à segunda coleção analisada, porém seus objetivos ficam comprometidos por conta de as tecnologias digitais não terem sido exploradas durante os capítulos integralmente como objeto de ensino.

Na segunda coleção, “Português Linguagens em Conexão”, notamos a presença de um número maior de exercícios, e uma menção maior às tecnologias digitais do que a primeira coleção, contudo somente na atividade de produção do gênero nuvem de palavras que as TDIC foram trabalhadas como objeto de ensino, mesmo com a falta do trabalho de algumas características e orientações sobre o programa Wordle.

Além disso, também houve o incentivo de pesquisa em *sites* dos conteúdos que são abordados pelos capítulos, o que consideramos positivo para o processo de letramento digital. O material denominado “Conteúdo digital” da primeira coleção também pode conter atividades extras relacionados às TDIC, no entanto, como explicamos previamente, não conseguimos acesso ao material. Para melhor visualizarmos essa comparação entre as análises das duas coleções, segue a tabela 10:

Tabela 10 – Comparação das duas coleções de LDP analisadas

Coleções	Atividades com TDIC trabalhadas como objeto de ensino	Contexto cultural e social dos alunos relevados nas atividades	Quantidade de atividades que envolvem as TDIC no eixo de produção orais e escritas	Quantidade de atividades que envolvem as TDIC no eixo de leitura	Quantidade de atividades que envolvem as TDIC no eixo de reflexão linguística
Coleção nº 1	Parcialmente	parcialmente	22	1	-
Coleção nº 2	Parcialmente	parcialmente	36	3	-

Observamos, com essa tabela, que em ambas as coleções os resultados são semelhantes com relação ao trabalho que envolve as TDIC. As coleções nº 1 e nº 2 possuem um trabalho parcial de atividades em que as TDIC são trabalhadas como objeto de ensino, e em poucas dessas atividades o contexto dos alunos é relevado. Concluindo nossas reflexões sobre as ações para a inclusão digital, ressaltamos as palavras de Buzato (2010),

Apropriação tecnológica é um dos sentidos que a inclusão digital pode assumir no espaço gerador, porque tenta dar conta dos efeitos da circulação (conexão) de uma mesma tecnologia entre pessoas/grupos diferentes que, tomando-a como sua, usam-na para produzir e superar desigualdades dentro do grupo e/ou entre grupos. Trata-se de um conceito aplicável em diferentes escalas ou níveis de análise (tecnologia- indivíduo, tecnologia-grupo, tecnologia-instituição, tecnologia-cultura nacional, etc.) (BUZATO, 2010, p. 288).

Portanto, para auxiliar no processo de letramento digital dos alunos, ainda não foram relevados pelos autores dos LDP analisados que existem grupos diferentes de alunos no ambiente escolar, conseqüentemente os diferentes níveis de conhecimento prévio sobre os assuntos, e principalmente, as TDIC ainda não foram em sua grande maioria nessas atividades o objeto de ensino nas páginas dos livros. A inclusão digital nesse contexto fica comprometida, pois o uso das tecnologias, e a produção a partir dessas ainda será desigual dentro e entre os grupos.

6.3 OS RESULTADOS E AS ORIENTAÇÕES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Nesta quarta e última seção de análises, buscamos elaborar uma reflexão entre as informações disponibilizadas nos documentos oficiais e também nos estudos e teorias sobre o letramento com os dados encontrados nas análises das atividades das coleções de LDP que fazem parte do corpus do nosso trabalho.

Em análise dos dados, encontrados e já expostos das duas coleções de LDP que constituem nosso *corpus*, fizemos algumas reflexões sobre o que foi relevado pelos autores desses livros na construção dos conteúdos e atividades de tais. Buscamos descrever quais orientações dos documentos oficiais, principalmente do guia do PNLD, que foram levadas em consideração na elaboração dos livros, além das teorias de letramento que expusemos no nosso trabalho.

A seguir, elaboramos um quadro que expõe os principais itens a serem considerados no processo de letramento e letramento digital dos alunos segundo os documentos oficiais e teorias de letramento, e as orientações que encontramos nos manuais do professor das duas coleções. Depois mostraremos a reflexão de como esses itens aparecem nos conteúdos e atividades das coleções.

Quadro 4 – Principais itens para o letramento digital de acordo com os documentos oficiais e teorias do letramento

Principais concepções para o letramento digital dos alunos (documentos oficiais e teorias de letramento)	Concepções para o letramento digital dos alunos expostos no MP da coleção “Português Linguagens”	Concepções para o letramento digital dos alunos expostos no MP da coleção “Português Linguagens em Conexão”
<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem efetiva dos eixos oralidade, leitura e escrita nos eventos de letramento; • Relevância do contexto social e cultural dos alunos, além dos letramentos não escolares para o processo de letramento no ambiente escolar; • Preocupação com os diferentes graus de letramento dos alunos com relação aos conteúdos expostos; • Adequação dos eventos de letramento com as reais necessidades dos alunos em suas práticas sociais; • Eventos de letramento digital que ultrapassem o simples domínio de um conjunto de símbolos, regras e habilidades ligadas ao uso das TDIC (desenvolvimento de práticas sociais efetivas de uso das TDIC); 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de um indivíduo autônomo e solidário, que valorize a educação, a ciência, a cultura, a tecnologia e adquira o hábito da pesquisa em todas as suas atividades – seja em produção de texto, seja em leitura e literatura, seja em estudos linguísticos; • Ampliação das possibilidades para os alunos acessarem os textos literários com a seção “Para quem quer mais na Internet”, indicação de sites nos quais o aluno internauta pode conhecer mais textos dos autores estudados ou textos de outros autores do mesmo movimento literário (atividade complementar); • Produção de texto dos alunos de gêneros digitais, para que dominem seu uso nas práticas sociais e aprendam sua função social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Indicação do uso de tecnologias digitais para a veiculação de textos escritos e orais produzidos pelos alunos; • Fornecimento aos alunos de links confiáveis para acesso de dados a respeito da biografia e de obras abordadas nos conteúdos; • Conhecimento das teias do universo digital, participação de suas práticas, e reflexão crítica das mesmas.

Com os dados desse quadro, conseguimos observar que, nas instruções dos manuais das coleções, os autores dos livros não trazem aos professores informações completas sobre as principais concepções e ações a serem desenvolvidas no processo de letramento dos alunos.

No manual da coleção “Português Linguagens”, destacamos três itens sobre as concepções encontradas, notamos a preocupação dos autores da coleção em desenvolver trabalhos que aprimorem as competências de leitura e produção textual dos alunos. Notamos que os autores não mencionam o eixo da oralidade ou qualquer uma dessas competências no processo de letramento. Há também o item onde deixam claro o uso das TDIC como atividade complementar para pesquisa (não é objeto de ensino), e por último, expõem positivamente a necessidade dos alunos produzirem gêneros digitais, ou seja, dominarem o uso das TDIC em suas práticas sociais.

Já no manual da coleção “Português Linguagens em Conexão”, notamos que, dos três itens descritos, os dois primeiros relatam o uso das TDIC como uma atividade complementar, não há a exposição de conceitos que veem as tecnologias digitais como objeto de ensino. Entretanto, no último item, relatam a importância de se envolver no trabalho com as práticas do universo digital, mesmo sendo um conceito amplo, expõem a necessidade de práticas que envolvem as TDIC no ambiente escolar.

Verificamos que no manual dessa segunda coleção não há nenhuma orientação específica sobre as ações de letramento digital dos alunos. Não há indicação de propostas que deem suporte a eventos de letramento digital nos eixos de oralidade, leitura e escrita, menção aos letramentos não escolares, aos graus de letramento digital que os alunos chegam às escolas, nem a relevância do contexto cultural e social dos alunos para o desenvolvimento dos eventos. Contudo, poderemos apontar o que foi realmente levado em consideração ou não no processo de construção dos conteúdos e atividades com os dados expostos na análise das atividades.

Mais uma vez, afirmamos a necessidade de voltarmos para os dados da análise das atividades com o intuito de concluir quais das concepções dos documentos oficiais, essencialmente o PNLD, e teorias do letramento os autores dessa e da primeira coleção lançaram mão na elaboração dos livros, e quais não foram levadas em consideração nos conteúdos e atividades.

Sendo assim, ressaltamos a importância de verificarmos se os autores das coleções levaram em consideração essencialmente as concepções de letramento expostas pelo guia do PNLD, justamente porque elas foram aprovadas pelos autores do guia. Atentamo-nos ao fato de que as informações expostas nos

guias analisados são concepções utilizadas pelos avaliadores no processo de aprovação das coleções.

6.4 EVENTOS DE LETRAMENTO NOS EIXOS DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA

Encontramos, tanto nas teorias de letramento, quanto no guia do PNLD e outros documentos oficiais, a necessidade de desenvolver um trabalho em que o processo de letramento dos alunos envolva efetivamente todos os principais eixos de ensino de língua materna. Especificamente estamos mencionando os eixos de oralidade, leitura e escrita, no entanto, na análise das atividades indicamos que ambas as coleções não fazem um trabalho completo e efetivo em todos os eixos.

No item 6.1 da nossa pesquisa, trazemos na tabela 6 a distribuição das atividades que envolvem as TDIC da coleção “Português Linguagens”, e também analisamos a distribuição pelos eixos de ensino da língua portuguesa. De acordo com a tabela, nessa primeira coleção as atividades que envolvem o uso das tecnologias digitais estão presentes quase que totalmente no eixo de produção textual, a qual possui produções orais e escritas, e somente uma atividade que envolve leitura e interpretação textual.

Ainda no item 6.1 fazemos a exposição da tabela 8, a qual mostra a divisão de todas as atividades que envolvem as TDIC da coleção “Português Linguagens em Conexão” entre os eixos de produções orais e escritas, leitura e reflexão linguística. Ao observarmos a tabela concluímos que os autores da coleção desenvolveram a maior parte dessas atividades em produções escritas, algumas em produções orais e um número muito pequeno em atividades de leitura.

Portanto, ao resgatar esses dados podemos afirmar que ambas as coleções fizeram a tentativa de trazer atividades que auxiliem em eventos de letramento digital nos principais eixos de ensino de língua materna. Contudo, concluímos que essas propostas são predominantes nas atividades de produção textual nas duas coleções. Destacamos ainda que as produções escritas se sobressaem nessas atividades às produções orais, e o eixo de leitura tem um grande desfalque de atividades que ajudem nas práticas de letramento digital.

Diante disso, acreditamos que os autores das duas coleções fizeram uma tentativa de levar em consideração as orientações do guia do PNLD a respeito de oferecer suporte aos eventos de letramento em todos os eixos de ensino. Porém,

acreditamos que o material encontrado nas páginas dos livros ainda não está efetivamente de acordo com essas instruções, notamos uma grande diferença no desempenho de trabalho entre os eixos. Nesse sentido, o letramento digital dos alunos fica comprometido, pois os eventos de letramento não se solidificam nas práticas de oralidade, leitura e escrita dos alunos.

6.5 CONTEXTO SOCIAL E CULTURAL DOS ALUNOS E RELEVÂNCIA DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NÃO ESCOLARES

Como mencionamos previamente, tanto as teorias de letramento quanto o guia do PNLD se preocupam em lançar mão do contexto social dos alunos no processo de letramento desses. As práticas sociais que eles desenvolvem estão diretamente ligadas ao seu contexto social e ao seu desenvolvimento cultural, por isso os educadores e todos que participam direta ou indiretamente do processo de letramento dos alunos tem que se atentar para o contexto desses. Quando os eventos de letramento abordados relevam o contexto dos alunos e as suas necessidades, esses passam a desenvolver suas práticas sociais de maneira mais eficaz e com o domínio de mais recursos da linguagem.

Outro fator muito importante a ser considerado nas práticas de letramento dos alunos nas escolas são suas práticas de letramento não escolares, pois, como já expusemos anteriormente, essas práticas alimentam a prática escolar. Street (2014) nos esclarece que a união das práticas comunitárias e escolares nos auxiliam na pedagogização do letramento.

Para refletirmos se as propostas de atividades das duas coleções se preocupam com o contexto social e cultural dos alunos, além das práticas de letramento não escolares, voltamos para o item 6.1 que apresenta as análises das atividades. Trazemos também a tabela 11 que expõe novamente todas as propostas encontradas nas duas coleções, e logo depois uma reflexão se essas relevam algum letramento não escolar e o contexto dos alunos:

Tabela 11 – Propostas de atividades das coleções de LDP que fazem parte do corpus da pesquisa

Propostas da coleção “Português Linguagens”	Propostas da coleção “Português Linguagens em Conexão”
Pesquisa de conteúdos e gêneros diversos na internet.	Interpretação de texto sobre as TDIC
Interpretação de texto sobre as TDIC	Registro de áudio ou vídeo
Produção de gêneros digitais	Gravação de dados em CD ou DVD para uma biblioteca digital
Postagem em sites ou blogs entre outras redes sociais	Postagem em sites ou blogs entre outras redes sociais
Gravação de áudio e vídeo (filmagem)	Pesquisa de conteúdos e gêneros diversos na internet
Debate sobre as influências da internet	Debate sobre a influência da internet
	Envio de e-mail

Ao observarmos as análises das atividades das duas coleções notamos, que de todas as propostas que foram sugeridas, há um único momento que fica evidente a presença de letramentos não escolares dos alunos. Acreditamos que os autores dos livros supõem que eles já dominem muitas habilidades para o desenvolvimento das atividades, ou seja, por meio de práticas de letramento não escolares já pratiquem as TDIC socialmente.

Notamos que, em muitas atividades, como a pesquisa na internet, envio de e-mail, registro de áudio ou vídeo, e debates sobre o uso das TDIC ficou subentendido que os autores dos livros esperavam que os alunos já dominassem as habilidades para desenvolvimento dessas. Em poucas propostas houve a explicação ou indicação completa (passo a passo) de como desenvolver esses eventos. Entretanto, os autores não se preocuparam com alunos que possivelmente nunca participaram de práticas de letramento não escolares que envolvessem as tecnologias digitais, e também não exploraram nas atividades qualquer outro tipo de letramento que os alunos possam já dominar por conta de suas práticas sociais em suas comunidades.

Podemos afirmar que essas sugestões de atividades encontradas nas duas coleções desenvolvem um trabalho fechado, elas levam em consideração o conteúdo programático da disciplina. Ao invés de mesclar o trabalho presente no currículo com as necessidades dos alunos, na maioria das atividades os autores dos livros desenvolveram propostas que serviram de pretexto para o ensino dos conteúdos presentes no currículo da disciplina de Língua Portuguesa.

Apesar de positiva a tentativa de incluir as TDIC no processo de ensino e aprendizagem de língua materna, não notamos um desenvolvimento eficaz das propostas com as necessidades reais dos alunos em relação às tecnologias digitais, conforme seu contexto social e cultural. Essas atividades estão em sua grande maioria desenvolvendo o papel de mero suporte ou auxílio para o cumprimento do currículo, os gêneros digitais não são explorados conforme a necessidade dos alunos.

6.6 DIFERENTES GRAUS DE LETRAMENTO DIGITAL DOS ALUNOS

Quando mencionamos, no item anterior, sobre o fato de os autores das coleções subentenderem, em quase todas as atividades, que os alunos já pratiquem as TDIC socialmente, concluímos que eles não levaram em consideração o público distinto que o ambiente escolar possui. Os professores possuem nas salas de aulas um público variado, onde o contexto social e cultural dos alunos se diferencia bastante. Por isso, encontramos nas teorias de letramento digital que já expusemos anteriormente, orientações que fazem os professores ficarem atentos a não suposição de que os alunos cheguem à escola com certos conhecimentos prévios sobre os assuntos, ou seja, que já tenham participado de práticas de letramento digital fora do ambiente escolar (COSCARELLI, 2007).

Assim como os professores, é importante que os autores dos LDP também tenham essa postura na elaboração das atividades dos livros, consideramos muito relevante que levem em consideração a possível presença de alunos que nunca tiveram contato com o ambiente digital. Portanto, nas instruções para se desenvolver muitas das atividades mencionadas, faltou o detalhamento das ações necessárias para tal.

Um exemplo que podemos citar, o qual é recorrente nas duas coleções de LDP é a produção do gênero *e-mail*. Em ambas as coleções os autores

partem do princípio de que todos os alunos já possuam cadastro de *e-mail*, e que não precisam mostrar o passo a passo de cadastramento entre outras informações sobre o gênero. Nesse caso faltou ao menos sugerir que os professores desenvolvessem todas as etapas da construção desse gênero em um laboratório de informática com seus alunos.

6.7 PROPOSTAS DE ATIVIDADES NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A PRÁTICA SOCIAL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Ao analisarmos essas duas coleções de LDP para constatararmos como as atividades presentes nesses podem auxiliar para o letramento digital dos alunos em sala de aula, esperamos encontrar atividades que levem em consideração as orientações presentes nas teorias de letramento e letramento digital.

Como já mencionamos anteriormente, Buzato (2006) nos indica que o letramento digital é um conjunto de práticas sociais que se utilizam de tecnologias digitais para desenvolverem atividades específicas. E que o que se espera dos cidadãos, dos alunos que estão sendo letrados digitalmente, assim como dos professores, que esses ultrapassem o domínio de símbolos e regras ligadas aos usos das TDIC.

Desse modo, ressaltamos, mais uma vez, a importância de todos praticarem as TDIC socialmente, participarem de eventos de letramento que tenham as tecnologias digitais como meio de se comunicarem e participarem de atividades na sociedade.

Com isso, entendemos que, no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, os eventos de letramento que se destinam para o letramento digital dos alunos devem ter como objeto de ensino as ferramentas e gêneros digitais.

Contudo, resgatando as informações presentes na análise das atividades da coleção “Português Linguagens” e da coleção “Português Linguagens em Conexão”, constatamos que poucas das atividades possuem propostas que realmente tem como objeto de ensino as TDIC. Notamos muitas atividades que estão desenvolvendo o papel de atividade complementar a outros conteúdos

expostos, ou simplesmente propostas que levem os alunos a usarem as tecnologias digitais como suporte para veiculação de produções textuais (orais e escritas).

Há casos, também, de exercícios de pesquisa sobre assuntos diversos, autores e obras, todos mencionados nos conteúdos expostos nos livros, no entanto, a maioria não têm as tecnologias digitais como foco no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, concluímos que os autores das duas coleções mencionaram e se utilizaram das tecnologias digitais no desenvolvimento das atividades presentes nos livros. Contudo, sabemos que essas ações não são suficientes para auxiliar os professores em sala de aula para o efetivo processo de letramento digital dos alunos, para a realização de eventos de letramento digital em sala de aula. Um número muito pequeno de atividades teve como objeto de ensino as tecnologias digitais.

Acreditamos, portanto, que as coleções ainda precisam percorrer um caminho que busque trazer em suas páginas mais propostas que auxiliem efetivamente os professores e alunos a praticarem as TDIC socialmente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O mercado de comunidades de discurso eletrônico
e nossas próprias comunidades retóricas
não são somente temas separados, (...),
mas sim, são fins separados para os mesmos meios.
A retórica funciona muito parecida como a bétula.
É maleável, flexível, muitas vezes, mudando sua forma.
Esta árvore irá curvar-se em cumprimento às forças do vento
(...). A árvore de vidoeiro não existe separadamente do vento,
mas vive dentro de seu ambiente,
estabelecendo-se como um membro funcional de seu ecossistema.
(...) Em suma, somos a árvore e a tecnologia é o vento
que nos sopra constantemente para dentro da forma.
Como nós nos moldamos depende completamente
de nosso ambiente eletrônico em constante mudança,
a sua prevalência em nossa sociedade,
as tendências que ele define em conjunto
com nossa sociedade de consumo.
(Talty)*

Salientamos nesse último item que o intuito dessa pesquisa é trazer uma reflexão sobre dois assuntos muito relevantes para o processo de ensino e aprendizagem, o auxílio do LDP no ensino de língua materna, e principalmente no letramento digital dos alunos.

Como mencionamos anteriormente, o LDP é um importante tipo de material didático que está presente nas salas de aula, sendo algumas vezes o único auxílio dos professores no processo de ensino e aprendizagem. Justamente por ser um material de grande participação no ambiente escolar, tanto os professores quanto os pesquisadores precisam levar em consideração suas características funcionais e editoriais, pois são muito importantes para seu uso nas escolas.

Como ressaltou Freitag (1993), muitos se preocupam com as características históricas, políticas, linguísticas pedagógicas e ideológicas do LD, contudo ignoram os fatores econômicos envolvidos nesse.

Bunzen (2005) nos esclarece que, quando lançamos mão de todas as características acima citadas, estamos entendendo o processo de produção e concepção dos LDP de forma dinâmica.

Nesse sentido, essa pesquisa tentou relevar todas as características do nosso objeto de pesquisa para analisar como eles abordam as atividades que auxiliam no letramento digital dos alunos, fizemos uma reflexão de como esse tipo

de material didático tem trabalhado no âmbito do letramento para o uso das tecnologias digitais.

Para essa análise nos pautamos nos estudos de letramento digital que definem esse como o processo em que permite com que as pessoas desenvolvam práticas sociais de oralidade, leitura e escrita que usem as TDIC, que além de dominar simples códigos e usos superficiais pratiquem as TDIC socialmente. (RIBEIRO, 2008; BUZATO, 2006).

Coscarelli (2007) também nos auxilia nesse processo quando expõe que, o ambiente escolar, e principalmente, os professores desempenham um papel muito importante no processo de letramento digital dos alunos. A autora explica que os professores tem o papel de selecionar as atividades que utilizem as TDIC de forma colaborativa para o processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, ao lançarmos mão dessas informações conseguimos destacar que os dados das nossas análises nos dizem que os autores dos LDP tem se preocupado com a inclusão digital e com o uso das TDIC no ambiente escolar, no entanto, demonstram que em sua grande maioria as atividades não são elaboradas de maneira que as tecnologias digitais sejam objeto de ensino e que incentivam práticas sociais que usem efetivamente as TDIC.

Concluimos, com as análises desenvolvidas, que, para o efetivo auxílio no processo de letramento digital dos alunos ainda há uma carência nas coleções de LDP em considerar algumas informações importantes destacadas pelas teorias de letramento. O contexto dos alunos e os graus de letramento que esses chegam às escolas são variados, e são fatores que têm participação efetiva no processo de letramento desenvolvido no ambiente escolar.

Acreditamos que já aconteceu um grande avanço nas produções de LD para o ensino de língua materna em relação à preocupação para o uso das TDIC nas práticas sociais, os professores e autores de LDP percebem a importância e os fatores positivos da inclusão digital. Entretanto, as atividades propostas pelos LDP que fazem parte do nosso *corpus* ainda têm dificuldade em retratar as TDIC como objeto de ensino, confirmando nossa hipótese de nos depararmos com muitas atividades superficiais, que não conseguem auxiliar efetivamente no processo de letramento digital dos alunos em suas práticas de oralidade, leitura e escrita.

Portanto, esses resultados demonstram que por mais que os autores dos livros tenham contato com as teorias de letramento e letramento digital, ainda

não conseguiram passar para as propostas dos LDP uma forma efetiva de auxílio para o letramento digital dos alunos. Essa carência pode ter ocorrido devido o fato da formação dos autores não ter abarcado efetivamente as teorias de letramento e letramento digital, ausência bem comum na formação inicial dos professores de língua materna, onde muitos assuntos permanecem desconhecidos.

Há necessidade de serem revistas as orientações trazidas pelas teorias atuais de letramento, e das próprias orientações dos documentos oficiais no momento de produção das atividades. Sendo assim, destacamos que com o presente trabalho almejamos contribuir tanto com a área de pesquisa em LA, quanto para o processo de ensino e aprendizagem de língua materna.

Além disso, também esperamos poder contribuir com os processos de produção e edição de LDP, lembrando que não temos intenção de fazer qualquer juízo ou trazer qualquer verdade absoluta sobre os temas abordados no decorrer da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Elaine Vasquez Ferreira. Internet, hipertexto e gêneros digitais: novas possibilidades de interação. Cadernos do CNLF, Vol. XV, Nº 5, t. 1. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011.

BALADELI, Ana Paula Domingos. *Letramento crítico e questões de identidade em textos digitais no livro didático de língua inglesa. / Ana Paula Domingos Baladeli.*— Cascavel, PR: UNIOESTE, 2012.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita.* Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: COSTA VAL, Maria da Graça, MARCUSCHI, Beth (orgs). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: Letramento e cidadania.* Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora Cabrera. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: COSTA VAL, Maria da Graça, MARCUSCHI, Beth (orgs). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: Letramento e cidadania.* Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

BRASIL. *Mariz de referência ENEM.* Brasília: Ministério da Educação, 2005.

_____. *PCN+: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.* Brasília: MEC, 2007.

_____. *OCEM: Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica.* – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: Parte I: Bases Legais.* Brasília: MEC, 2000.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.* Brasília: MEC, 2000.

BUNZEN, Clecio dos Santos. *Dinâmicas discursivas na aula de Português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais.* Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem – IEL – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2009.

_____. *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso/ Clecio dos Santos Bunzen Junior.* – Campinas, SP: [s.n], 2005.

BUNZEN, Clecio dos Santos; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, Maria da Graça, MARCUSCHI, Beth (orgs). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: Letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0¹. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.03 (p.283-304), dez. 2010.

_____. *Letramentos digitais e formação de professores*. In: Congresso Ibero-Americano EducaRede, 3., Anais..., São Paulo: CENPEC, 2006. Disponível em: http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/MarceloBuzato.pdf.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede: do conhecimento à política*. In: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Org.). *A sociedade em rede: do conhecimento à ação política*. Centro Cultural de Belém, 2005. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/a_sociedade_em_rede_do_conhecimento_a_acao_politica.pdf>.

CHOPPIN, Alain. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. Trad. BASTOS, Maria Helena C.. In: *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 9-75, Jan/Abr 2009. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>.

COSCARELLI, Carla Viana. A cultura escrita na sala de aula (em tempos digitais). In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro, organizadores. *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

_____, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (organizadoras). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2. Ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

DIONISIO, Angela. Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. União da Vitória- PR: Editora Kayganguê, 2005.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Org. ROJO, Roxane. e CORDEIRO, Glaís Sales. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FARIAS, Sandra Aparecida Lima Silveira. *Gêneros textuais em livros didáticos: uma análise de duas coleções do ensino médio*. Salvador, BA: Universidade Federal da Bahia, 2013.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREITAG, Bárbara. *O livro didático em questão*. Bárbara Freitag, Valéria Rodrigues Motta, Wanderly Ferreira da Costa. - 2ª edição. - São Paulo: Cortez, 1993.

KLEIMAN, Angela B. Introdução. In: KLEIMAN, Angela (org.). *Os Significados do Letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

_____, Angela B. *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Angela B. Kleiman (org.). – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Angela B. Kleiman (org.) – Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

LEMOS, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993. Disponível em: <file:///C:/Users/Geo/Downloads/L%C3%89VY,%20Pierre.%20As%20Tecnologias%20da%20Intelig%C3%Aancia.pdf>.

MARCUSCHI, Beth. O que dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (organização); Angela Kleiman... [et al.] *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MARCUSCHI, Beth; CALVALCANTE, Marianne. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: COSTA VAL, Maria da Graça, MARCUSCHI, Beth (orgs). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: Letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: Definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. M. & BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (organização); Angela Kleiman... [et al.] *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MENDONÇA, Márcia; BUNZEN, Clecio. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação dos professores: introdução dialogada. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (organização); Angela Kleiman... [et al.] *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e Sociedade da Informação. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (organizadoras). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2. Ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

PINHEIRO, Regina Cláudia. Letramentos demandados em cursos on-line: por uma redefinição do conceito de letramentos hipertextuais / Regina Cláudia Pinheiro. – 2013.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da lingüística aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, Reinildes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. *Revista da ABRALIN*, v.8, n.1, p. 15-38, jan./jun. 2009.

_____. *Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto; COLLINS, Heloisa. Letramento digital: um trabalho a partir dos gêneros do discurso. In KARWOSKI, A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. União da Vitória- PR: Editora Kayganguê, 2005.

ROJO, Roxane. Interação e discurso oral: questões de aquisição de linguagem e de letramento emergente. In: _____. *Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa e do letramento*. São Paulo: Parábola, 2010. p. 67-90.

_____. Fazer lingüística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: : MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

SCHRÖDER, Mirian. *O ensino de língua portuguesa nas páginas do livro didático*. In: Revista Trama - Volume 9 - Número 18 - 2º Semestre de 2013 – p. 193-208.

SILVA, Elizabeth Maria da; ARAÚJO, Denise L. de. *Letramento: um fenômeno plural*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. V. 12, n. 4, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1984-639820120004&lng=pt&nrm=iso.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>.

_____, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. 3. reimpr, Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, Elisabeth Gonçalves. *A coesão textual em livros didáticos do PNLD/2010: análise dos livros didáticos adotados pela rede pública municipal de Barbacena*. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2012.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Brian V. Street; trad. Marcos Bagno. – 1. ed. – São Paulo: Parábola, 2014.

_____. Os novos estudos sobre letramento: histórico e perspectivas. In: *Cultura escrita e letramento*. MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro, organizadores. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

TINOCO, Glícia A. Pluralidade cultural, projeto de letramento, formação docente: ressignificações possíveis. In: VÓVIO, Claudia L.; SITO, Luanda Rejane; GRANDE, Paula B. (Orgs.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 296-314.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Silvia Inês Coneglian. de. Pesquisas qualitativas e formação de professores de português. In: BASTOS, Neusa Maria. *Língua Portuguesa: Uma visão em mosaico*. São Paulo: Cortez I.P. – PUC/SP/EDUC, 2002, p. 277-297.

ZUMPANO, Antônio. A angústia da interface. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (organizadoras). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2. Ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

REFERÊNCIAS DADOS

BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua portuguesa: ensino médio. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

_____. *OCEM: Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica.* – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português: Linguagens, 1 / William Cereja, Thereza Magalhães. 9 ed. – São Paulo: Saraiva, 2013.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português: Linguagens, 2 / William Cereja, Thereza Magalhães. 9 ed. – São Paulo: Saraiva, 2013.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português: Linguagens, 3 / William Cereja, Thereza Magalhães. 9 ed. – São Paulo: Saraiva, 2013.

SETTE, Maria das Graças Leão; TRAVALHA, Márcia Antônia; STARLING, Maria do Rozário de Barros. Português: Linguagens em conexão, volume 1 / Maria das Graças Leão Sette, Márcia Antônia Travalha, Maria do Rozário Starling de Barros. – 1. ed. – São Paulo: Leya, 2013.

SETTE, Maria das Graças Leão; TRAVALHA, Márcia Antônia; STARLING, Maria do Rozário de Barros. Português: Linguagens em conexão, volume 2 / Maria das Graças Leão Sette, Márcia Antônia Travalha, Maria do Rozário Starling de Barros. – 1. ed. – São Paulo: Leya, 2013.

SETTE, Maria das Graças Leão; TRAVALHA, Márcia Antônia; STARLING, Maria do Rozário de Barros. Português: Linguagens em conexão, volume 3 / Maria das Graças Leão Sette, Márcia Antônia Travalha, Maria do Rozário Starling de Barros. – 1. ed. – São Paulo: Leya, 2013.