

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Raquel Soares Pedonni Silva

**A NATUREZA DOS OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS EM OBRAS  
DIDÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO  
FUNDAMENTAL E SUA RELAÇÃO COM OS MULTILETRAMENTOS**

Recife  
2018

RAQUEL SOARES PEDONNI SILVA

**A NATUREZA DOS OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS EM OBRAS  
DIDÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO  
FUNDAMENTAL E SUA RELAÇÃO COM OS MULTILETRAMENTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elizabeth Marcuschi.

Recife  
2018

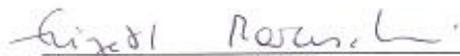
>>>>>> FICHA CATALOGRÁFICA <<<<<<<<<<

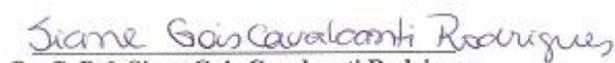
**RAQUEL SOARES PEDONNI SILVA**

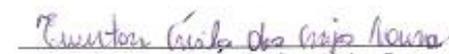
**A NATUREZA DOS OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS EM OBRAS  
DIDÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL  
E SUA RELAÇÃO COM OS MULTILETRAMENTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em LINGUÍSTICA, em 20/6/2018.

**DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:**

  
**Prof.ª. Dr.ª. Elizabeth marcuschi**  
**Orientadora – LETRAS - UFPE**

  
**Prof.ª. Dr.ª. Siane Gois Cavalcanti Rodrigues**  
**LETRAS - UFPE**

  
**Prof. Dr. Ewerton Avila dos Anjos Luna.**  
**LETRAS - UFRPE**

**Recife – PE**  
**2018**

A Célio e à Maria de Fátima, meus pais; a Marcelo e Eduardo, meus irmãos; e a Maria José,  
José Agostinho, Odete e Inácio, meus avós:  
com amor.

## AGRADECIMENTOS

Uma das maiores alegrias da minha vida acadêmica, até hoje, foi a aprovação na seleção do Mestrado em Linguística da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Tive o prazer de receber essa grande oportunidade de traçar um caminho de estudo, dedicação e esforço que, com certeza, me rendeu bons frutos e que creio, ainda me renderá muitos outros, pois a estrada ainda é longa, e muitos passos precisam ser dados. Na parte da estrada percorrida até aqui, meus companheiros não foram só os sorrisos e a alegria, mas também a angústia, as preocupações e o desespero, todos eles acompanhados do sentimento de medo diante de tamanha responsabilidade acadêmica e científica. É difícil para quem está fora do processo acreditar que nos deparamos com muitas noites mal dormidas, dias seguidos de ansiedade, tudo por conta das expectativas em fazer um bom trabalho, para concluir com sucesso a pesquisa que nos propomos a realizar. Durante o processo, mais especificamente os dois anos do Mestrado, dividi a minha atenção com a outra graduação que cursava: motivo maior do meu desafio ter sido um pouco mais árduo. Porém, com toda certeza, só foi possível vencê-lo graças aos que estiveram ao meu lado, me apoiando, torcendo por mim e estendendo o ombro amigo para me segurar enquanto eu ultrapassava cada obstáculo.

Este momento da pesquisa, em que eu tenho a oportunidade de agradecer aos que tanto foram importantes em meu processo evolutivo como acadêmica, mas também como ser humano – pois qualquer experiência do mundo permite engrandecer-nos, em primeiro lugar, como humanos –, é extremamente importante, visto que é o espaço em que eles verão como sou grata e agraciada por tê-los em minha vida. Em primeiro lugar, agradeço ao Deus que me acompanha e permitiu que eu estivesse aqui, neste momento, traçando exatamente os passos que Ele destinou para mim. Nos momentos em que pensei que não conseguiria, sei que continuei não só por minha vontade, mas pela Dele, que imprimiu em mim toda a força que eu precisava pra seguir adiante.

Agradeço, em segundo, aos meus pais, que são os que foram escolhidos para cuidar, educar e amar esta mulher que tenta melhorar a cada dia não só por ela, mas também por eles, no intuito de retribuir a toda a dedicação de uma vida de cuidados, torcidas, broncas, decepções, alegrias e muito, mas muito amor. Sei que nossos laços não são apenas terrenos, meus amores. Nossa ligação é algo divino e espiritual. Em todos os momentos em que achei que desabaria de tanta ansiedade, vocês inventaram todas as soluções para eu me sentir melhor: uns salgadinhos deliciosos para um cafezinho no final da tarde, uma ida à praia pra

descansar a mente no final de semana ou principalmente um abraço quando eu estava cheia de preocupações. Painho, com muito amor, lidou com os meus momentos bons e ruins de maneira racional, enquanto eu era só emoção, e mainha, com toda a leveza do mundo e um carinho sempre presente, tentava tirar o peso das minhas costas, mostrando como nada no mundo merece tirar nossa paz.

Aos meus irmãos, que sempre acompanharam minha luta a cada capítulo escrito e entregue para orientação, agradeço à paciência. Sei o quanto é complicado conviver com alguém sempre atarefada e, por isso, constantemente aperreada. Porém, dia após dia, mesmo que não sempre, vocês tentavam, em um detalhe ou outro, facilitar a minha trajetória: emprestando a mesa de estudos de vocês para eu melhorar a postura enquanto utilizava o computador durante a escrita, abaixando o volume da televisão ou fazendo o café quando eu realmente não tinha tempo e precisava de uma pequena dose de cafeína para me estimular nas leituras.

À tia Patrícia, ao primo David, à avó Maria e ao avô José Agostinho (em memória), obrigada por cederem o escritório da casa de vocês durante a escrita do meu primeiro capítulo. Foi essencial para mim poder contar com aquele espaço arejado e iluminado. Ainda que eu ouvisse todos os sons que vinham da rua, foi lá que consegui iniciar o capítulo e dar a partida na minha escrita.

Ao meu avô Inácio e a minha avó Odete, agradeço a solicitude em disponibilizar a casa de vocês no interior, para que eu escrevesse em um local diferente, mais calmo, e que me inspirasse no processo da pesquisa. O amor de vocês e a preocupação comigo foram importantes para que eu avançasse no meu trabalho. Sem falar nos biscoitinhos da vovó que fizeram uma doce companhia durante as tardes em São José do Egito, além dos seus gatinhos que chegavam para me alegrar quando eu precisava me distrair.

A todos da minha família – tios, tias, madrinha, padrinho, primos – que tiveram a consideração de perguntar como eu estava, se o mestrado estava sendo proveitoso ou até mesmo se havia data da defesa, sempre que me viam, apenas para mostrarem atenção e serem prestativos, fico grata pela consideração.

A minha amiga e prima Jeysika, agradeço pelo consolo que me dava nos momentos difíceis, e que mesmo sem ser da mesma área acadêmica que eu, soube me escutar, me

motivar e principalmente, me auxiliar como excelente profissional da área de saúde que é. Você é a amiga de longas datas que tem um espaço guardado há anos em meu coração, e nestes dois anos do meu mestrado, você provou mais ainda como eu sou abençoada em tê-la como amiga.

A minha amiga Karla, que sendo da mesma área acadêmica que eu, foi meu porto seguro nas dicas de estudo e, acima de tudo, como amiga dedicada que também é, atendeu aos meus chamados e me colocou para cima sempre que uma dificuldade aparecia. Você foi essencial para que eu percorresse quilômetros desta estrada. E esses vários quilômetros percorridos, multiplicados pela quantidade de páginas desta dissertação, representa a minha gratidão por você ter me feito companhia e me auxiliado tanto.

À amiga Mariane, também da área de saúde, que estava ao meu lado nos chamados desesperados em busca de dicas de concentração, para melhorar o ânimo, para planejar meus horários, agradeço por ser tão prestativa. Sem contar que por termos ideias tão parecidas, você sempre me entendeu tão bem.

Aos demais amigos, Alisson Santos, Ana Clara Fernandes, Camila Santiago, Everton Coelho, Israel José, Layna Marins, Maria Larissa, Manoel Neto, Monique Suanne, Rafael, Vitória Cabral, que estiveram presentes nos anos iniciais de meu mestrado e me deram incentivo e palavras de carinho, sintam-se agradecidos por mim, pois vocês tiveram participação efetiva na conclusão de mais esta etapa de minha vida.

Assim aproveito para agradecer a parte da família que mora em São José do Egito que acompanhou os últimos passos deste mestrado em 2018 – principalmente a Adriano Dantas, que mostrou que eu conseguiria, quando eu achava que já não tinha mais paciência ou forças para reescrever partes do meu texto. Vocês nem imaginam como foi necessário sentir a energia de vocês torcendo para eu conseguir realizar as reflexões finais da pesquisa.

Aos amigos do Colégio Boa Viagem, que fizeram parte da minha jornada escolar, durante todos os anos da educação infantil, do ensino fundamental e médio, e têm participação na minha formação como ser humano crítico e ativo socialmente – principalmente os que até hoje mantêm contato e se preocupam comigo, em especial minhas queridas Rayssa Mesquita e Zuleide Dayane.

Aos professores da graduação em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda –, primeiro curso superior que concluí, obrigada por terem me auxiliado a dar os primeiros passos para a atuação no mercado de trabalho e terem me aproximado da área profissional a que hoje me dedico. Foi com as aulas de Redação Publicitária, de Psicologia Publicitária e todas as disciplinas voltadas à produção e compreensão de texto e do discurso, que fui encontrando as minhas afinidades acadêmicas e intelectuais. Agradeço, principalmente, aos amáveis e competentes professores Fernando Fontanella, Giselda Vilaça, Janaína Calazans, Rodrigo Duguay e Roberto Pacheco.

Aos amigos, professores e profissionais da coordenação e da secretaria da graduação em Letras – esta a ser concluída no mesmo ano deste mestrado –, que me ajudaram tirando dúvidas e torcendo por minhas vitórias, meu muito obrigada. Tenho sorte em ter tido vários professores maravilhosos, mas lembro especialmente de Anco Márcio, André de Sena, Bianca Campello, Everton Natividade, Fábio Andrade, Lourival Holanda, Marlos Pereira, Medianeira Souza, Shenia Bezerra, que guiaram e ministraram a maioria das disciplinas que cursei, sempre despertando em mim um enorme carinho que continuará existindo fora dos muros da universidade. Também separo um espaço especial para agradecer à Siane Gois, que é minha querida professora desde o primeiro período e quem tive a oportunidade de ser aluna em duas disciplinas na graduação e uma na pós-graduação. Obrigada pelos conselhos valiosos e pelo jeito atencioso e carinhoso de sempre tratar seus alunos.

Aos docentes do Mestrado em Linguística, obrigada por permitirem a conclusão desta etapa em minha vida. Com as orientações e as aulas bem ministradas, vocês me tornaram mais capaz de lidar com o mundo acadêmico e com os labirintos que os caminhos do conhecimento constroem. Igualmente agradeço à coordenação do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), principalmente aos queridos Jozaías e Diva, constantemente solícitos aos nossos pedidos e as nossas necessidades acadêmicas. Não posso esquecer o meu “muito obrigado” aos bolsistas do PPGL e docentes que foram coordenadores enquanto estudei no Programa: Ricardo Postal e Alberto Pozza.

Encerrando os agradecimentos aos docentes que marcaram a minha vida acadêmica, por ser uma das mais importantes responsáveis por esta conquista acadêmica e pessoal, agradeço a minha orientadora Beth Marcuschi, por ter aceitado o desafio de orientar alguém com quem nunca havia trabalhado, alguém que tinha muito a aprender e pouca experiência na área. Sempre fui uma admiradora de seus estudos, de sua fluidez na escrita e suas colocações

pertinentes ao ensino e aos estudos da linguagem. Ao saber que fui aceita para ser sua orientanda, me senti a estudante mais sortuda da UFPE – posso até dizer do Brasil (e não ache exagero) –, mas não sabia que esse sentimento seria potencializado, ao conhecer a mulher forte, amável e humana que se destacou e tanto me ajudou durante todo o trajeto de minha escrita – na verdade, de nossa escrita –, pois fizemos isso juntas.

Por fim, sou grata a Capes e a UFPE, por terem concedido a oportunidade deste curso e, além disso, me proporcionado a importante bolsa que me sustentou financeiramente nestes dois anos de estudo e trabalho.

## RESUMO

A expansão da internet e a incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ao cotidiano escolar impuseram novos desafios às tradicionais práticas de ensino. Esse contexto da sociedade pós-moderna fez com que o uso de recursos digitais na educação se popularizasse, e um dos benefícios atrelados a eles é a promessa de efetivar o aprendizado por novos caminhos que envolvem ludicidade, interatividade, colaboração e participação ativa. Essas demandas trazem desafios quanto à produção de recursos digitais educacionais que sejam promissores e efetivos. Atualmente, entre os materiais educacionais digitais oficializados para o uso em sala de aula, a partir da iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), estão os Objetos Educacionais Digitais que, como recursos digitais que acompanham o Livro Didático (LD) impresso, se apresentam como vídeos, áudios, animações, imagens, etc. Diante desse cenário, buscamos observar e analisar os aspectos que caracterizam o ambiente digital e favorecem (ou não) a participação ativa do professor na interação com OEDs em obras de língua portuguesa. Para tanto, esta pesquisa, qualitativa, utiliza como corpus a coleção Projeto Teláris (Ensino Fundamental Anos Finais), aprovada pelo PNLD 2017. Nossa escolha pelos manuais didáticos ocorreu por acreditarmos que o livro tem presença ativa na sala de aula e deve funcionar como instrumento auxiliar do professor no desenvolvimento de sua prática. Além disso, utilizamos informações de documentos oficiais, como o PNLD, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as reflexões de pesquisadores e teóricos para responder a seguinte pergunta: As características próprias do ambiente digital estão presentes nos Objetos Educacionais Digitais (OEDs)? Em caso positivo, como essas particularidades abrem caminhos para os múltiplos e novos letramentos no processo de ensino-aprendizagem? Assumimos como objetivo principal a análise dos aspectos que caracterizam o ambiente digital e a participação requerida do professor na interação com OEDs em obras de língua portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais. Esta pesquisa é importante, pois reconhecemos as inúmeras mudanças no ambiente educacional consolidadas pelo advento das tecnologias digitais e a necessidade de o ensino acompanhar as relações com o mundo tecnológico. Também, são escassas no campo da Linguística Aplicada (LA) pesquisas relacionando objetos digitais, novas tecnologias, novos letramentos e ensino de LP. Como aporte teórico, nos embasamos em Araújo (2013), Castells (2003;2005), Celani (1992; 1998; 2004), Cope & Kalantzis (2000), Dudeney, Hockly &

Pegrum, (2016), Jenkins (2009), Kleiman (1992; 1995; 1998; 2012; 2013), Lankshear & Knobel (2007), Leffa (2006), Levy (1993; 1999), Moita Lopes (1994; 1995; 1998; 2006; 2009; 2013), Rojo (2012; 2013); Santaella (2003; 2008), entre outros. Nossas análises sugerem que os OEDs do PNLD 2017 não são recursos tipicamente digitais, surgidos apenas após o advento das novas tecnologias, assim como não estimulam o trabalho com os multi e novos letramentos necessários na utilização dessas mídias. Obviamente, as reflexões aqui desenvolvidas não esgotam a temática. É importante que novas pesquisas aprofundem os aspectos relacionados às opções didático-pedagógicas que as novas tecnologias vêm permitindo no âmbito do ensino de língua portuguesa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Objetos Educacionais Digitais. Ensino de Língua Portuguesa. Livros Didáticos. Multiletramentos. Novos Letramentos.

## ABSTRACT

The expansion, mainly of the Internet, and the incorporation of Digital Information and Communication Technologies (DICT) into the daily school life have imposed new challenges to traditional teaching practices. This current context of postmodern society has made the use of digital resources in education popularized, and one of the benefits tied to them is the promise to effect learning through new paths involving playfulness, interactivity, collaboration and active participation. Faced with these demands, challenges to produce promising and effective digital educational resources appeared. Nowadays, among the digital educational materials made official for use in the classroom are the *Objetos Educacionais Digitais* (OEDs), that were based on the initiative of the *Ministério da Educação* (MEC) and the *Plano Nacional do Livro Didático* (PNLD). They are classified as digital resources that accompany the print version of the Textbook (TB), present as videos, audios, animations, images and others. In front of this scenario, we seek to observe and analyze the aspects that characterize the digital environment and stimulate (or not) an active participation of the teacher in the interaction with OEDs in textbooks of portuguese language. To do so, this research, qualitative in nature, uses a Final Year of Basic School collection as *corpus*, approved by PNLD 2017. Our choice of manuals didactics occurred because we understood that the book has an active presence in the classroom and, as we believe, it should function as an auxiliar instrument of the teacher in the development of his teaching practice. In addition, we use the information presented on official documents, such as the PNLD, the *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) and the reflections of researchers and theorists, since we want to answer the following question: Are the characteristics of the digital environment present in the OEDs? If so, how do these particularities open the way for multiple and new literacies in the teaching-learning process? We assume as principal objective the analyzes of the aspects that characterize the digital environment and the requires participation of the teacher in the interaction with OEDs in portuguese works of Final Year of Basic School. We justify that this research is important because we recognize the innumerable changes in the educational environment consolidated by the advent of the new (digital) technologies and we perceive the need of the education to follow the relations with the technological world. Besides that, there is still little research in the field of Applied Linguistics (AL) that relates digital objects, new technologies, new literacies and portuguese teaching. In order to understand the issues specified here, we seek

support in theorists and scholars such as Araújo (2013), Castells (2003;2005), Celani (1992; 1998; 2004), Cope & Kalantzis (2000), Dudeney, Hockly & Pegrum, (2016), Fabricio (2006), Jenkins (2009), Kleiman (1992; 1995; 1998; 2008; 2012; 2013), Lankshear & Knobel (2007), Leffa (2006), Levy (1993; 1999), Mendes, Sousa e Caregnato (2004), Moita Lopes (1994; 1995; 1998; 2006; 2009; 2013), Rojo (2012; 2013); Santaella (2003;2008), and others. Our analyzes suggest that OEDs are not typically digital resources, that only emerging after the advent of new technologies, as well as not stimulating work with the multi and new literacies indispensable for the use of these media. Obviously, the reflections developed here do not exhaust the theme. It is important that new researches deepen and broaden the aspects related to the didactic-pedagogical options that new technologies have allowed in the scope of Portuguese teaching.

**PALAVRAS-CHAVE:** Portuguese Teaching. Textbooks. Multiliteracies. New Literacies. Digital Educational Objects.

## LISTA DE EXEMPLOS

<b>Exemplo 1</b> – Captura de tela do capítulo 1 (volume 6, pág. 20).....	175
<b>Exemplo 2</b> – Captura de tela do OED I (volume 6, pág. 20).....	176
<b>Exemplo 3</b> – Captura de tela do OED II (volume 8, pág. 233).....	179
<b>Exemplo 4</b> – Captura de tela do OED III (volume 6, pág. 10).....	183
<b>Exemplo 5</b> – Captura de tela do OED III (volume 6, pág. 10).....	183
<b>Exemplo 6</b> – Captura de tela do OED IV (volume 7, pág. 195).....	186
<b>Exemplo 7</b> – Captura de tela do OED IV (volume 7, pág. 195).....	187
<b>Exemplo 8</b> – Captura de tela do OED IV (volume 7, pág. 195).....	187
<b>Exemplo 9</b> – Captura de tela do OED IV (volume 7, pág. 195).....	188
<b>Exemplo 10</b> – Captura de tela do OED V (volume 8, pág. 85).....	190
<b>Exemplo 11</b> – Captura de tela do OED IV (volume 8, pág. 85).....	190
<b>Exemplo 12</b> – Captura de tela do OED VI (volume 7, pág. 56).....	193
<b>Exemplo 13</b> – Captura de tela do OED VI (volume 7, pág. 56).....	193
<b>Exemplo 14</b> – Captura de tela do OED VII (volume 9, pág. 122).....	196
<b>Exemplo 15</b> – Captura de tela do OED VII (volume 9, pág. 122).....	196

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Tipos de OED – 6º ano.....	161
<b>Gráfico 2:</b> Tipos de OED – 7º ano.....	162
<b>Gráfico 3:</b> Tipos de OED – 8º ano.....	163
<b>Gráfico 4:</b> Tipos de OED – 9º ano.....	163
<b>Gráfico 5:</b> Eixos de OED – 6º ano.....	165
<b>Gráfico 6:</b> Eixos de OED – 7º ano.....	165
<b>Gráfico 7:</b> Eixos de OED – 8º ano.....	166
<b>Gráfico 8:</b> Eixos de OED – 9º ano.....	167
<b>Gráfico 9:</b> Tipos de OED na coleção.....	174
<b>Gráfico 10:</b> Subcategorias do caráter digital.....	200

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1:</b> Foto do quadro-resumo – Comparativo. Fonte: Passarelli, 2007.....	130
<b>Imagem 2:</b> Print da apresentação do livro de Al Gore.....	134
<b>Imagem 3:</b> Print da plataforma Conecte.....	136
<b>Imagem 4:</b> Print da plataforma Moderna.....	138

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Características e aspectos das mídias digitais e do ambiente digital/ciberespaço.....	80
<b>Quadro 2</b> – Abordagem Qualitativa x Quantitativa.....	152
<b>Quadro 3</b> – Descrição dos OEDs.....	160
<b>Quadro 4</b> – Aspectos analisados nos OEDs.....	199

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Versão particular x Versão pública.....	160
--	-----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL	Análise Linguística
BIOE	Base Internacional de Objetos Educacionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EFAF	Ensino Fundamental Anos Finais
EM	Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LA	Linguística Aplicada
LD	Livro (s) Didático (s)
LDP	Livro Didático de Português
LP	Língua Portuguesa
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
MEC	Ministério da Educação
AO	Objeto de Aprendizagem
OAs	Objetos de Aprendizagem
OED	Objeto Educacional Digital
OEDs	Objetos Educacionais Digitais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>22</b>
<b>2</b>	<b>LINGUÍSTICA APLICADA E MULTILETRAMENTOS.....</b>	<b>28</b>
2.1	PERCORRENDO OS CAMINHOS DA LINGUÍSTICA APLICADA.....	28
2.2	LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS.....	39
2.2.1	Cultura escrita.....	41
2.2.2	Letramento como prática social.....	43
2.2.3	Os multiletramentos da sociedade contemporânea.....	49
<b>3</b>	<b>AMBIENTES DIGITAIS: PERCURSO E CARACTERÍSTICAS.....</b>	<b>56</b>
3.1	UM CONVITE AO CIBERESPAÇO E À CIBERCULTURA.....	57
3.2	CARACTERÍSTICAS DO AMBIENTE DIGITAL/CIBERESPAÇO.....	70
3.3	LETRAMENTOS DIGITAIS.....	81
<b>4</b>	<b>AS NOVAS TECNOLOGIAS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA....</b>	<b>91</b>
4.1	O PERCURSO HISTÓRICO DA DISCIPLINA “PORTUGUÊS” E OS IMPACTOS NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA.....	91
4.2	O ENSINO DE LP A PARTIR DA DÉCADA DE 90 E OS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	100
4.2.1	O LD ao longo das últimas décadas.....	109
4.2.1.1	<i>LD: entre as tentativas de defini-lo e a função em sala de aula.....</i>	<i>109</i>
4.2.1.2	<i>O LDP nas últimas décadas: breves reflexões.....</i>	<i>115</i>
4.3	OS PROFESSORES E OS ALUNOS NA ERA DIGITAL: UMA NOVA REALIDADE.....	122
4.4	PROPOSTAS DE ENSINO COM MATERIAIS DIDÁTICOS DIGITAIS.....	128
<b>5</b>	<b>OS OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS E AS NOVAS DEMANDAS DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>141</b>
5.1	OAS: CONCEITUANDO E CONTEXTUALIZANDO.....	141
5.2	O PNLD E OS OEDS: UM PERCURSO HISTÓRICO.....	145

<b>6</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>152</b>
6.1	NATUREZA DA PESQUISA.....	152
6.2	OBJETIVOS DA PESQUISA E CRITÉRIOS DE ESCOLHA DA COLEÇÃO DIDÁTICA.....	156
6.3	LEVANTAMENTO PARA ANÁLISE DE DADOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE DO CORPUS.....	159
6.3.1	Categorias de análise.....	168
<b>7</b>	<b>ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>171</b>
7.1	CONTEXTUALIZANDO A OBRA.....	171
7.2	ANALISANDO OS OEDS.....	174
7.2.1	Caráter Digital e a Relação OED x Eixo de Ensino.....	175
7.2.2	Propostas com os novos e múltiplos letramentos.....	202
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>210</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>215</b>
	<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>225</b>
	<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>229</b>
	<b>APÊNDICE C.....</b>	<b>232</b>
	<b>APÊNDICE D.....</b>	<b>235</b>

# 1 INTRODUÇÃO

*A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.*

Arthur Schopenhauer

Com o crescente avanço das novas tecnologias, a sociedade entra em um ciclo de modernização que influencia diversas áreas. Essa modernização, principalmente decorrente da informática e da internet, acaba por modificar o comportamento social e cultural da população, fazendo com que esta crie novos hábitos e desenvolva novas atitudes. Sobre isso, Miller (2012, p. 15) aponta que “a mudança tecnológica tem duas causas possíveis, oferta e demanda”, ou seja, podemos compreender que a tecnologia ora aparece para nos tornar consumidores e usuários dela, de forma impositiva, pois o mundo está se modernizando e precisamos acompanhá-lo; ora serve de ajuda com nossas demandas, facilitando o fluxo de nossas atividades diárias, cotidianas. Dessa forma, as tecnologias sempre estiveram presentes em nossas vidas e acompanham as ofertas e as demandas pessoais e sociais. E, visto que o mundo está sempre em mudança e no meio disso estão as tecnologias para nos auxiliar ou nos desafiar, precisamos acompanhar, de forma atenta, essa realidade pós-moderna na qual nos encontramos.

Dentro desse contexto, lembramos dos anos 90, momento em que se expandia o uso das máquinas computacionais de forma mais democrática. A população passou a ter acesso às novas tecnologias, deixando que essas entrassem em suas casas e fizessem parte do seu cotidiano. Nesse fluxo, começariam, após os anos 90, a se instaurar mudanças culturais consideráveis, levando a sociedade a assumir novos posicionamentos diante das informações, que passavam a circular de maneira não mais unidirecional – como acontecia com as mídias analógico-eletrônicas (rádio, TV, etc.) –, e sim bidirecionalmente, permitindo a interação das pessoas. Conhecendo esse novo cenário é comum que pensemos, então, sobre como a população lidaria com essas novas formas de comunicação e práticas sociais.

Entendemos que com essas novas demandas da sociedade, os cidadãos precisam se desdobrar na busca por aprender e dominar habilidades técnicas e, além delas, outros requisitos essenciais da realidade pós-moderna: a inovação e a criatividade, tanto para o trabalho como para as atividades diárias, as de lazer, etc. a fim de que se tornem capazes de desenvolver pensamento crítico e iniciativa durante a resolução de problemas. Dessa forma, para garantir essas habilidades, é preciso se apropriar de competências que estão ligadas às diversas práticas socioculturais e ao uso das tecnologias digitais, ou seja, ter o domínio de

novos letramentos ou multiletramentos. Isso porque as novas produções culturais letradas exigem de todos nós o domínio de competências para compreendê-las ou produzi-las. É um momento de mudanças, e há uma mudança específica nas práticas sociais letradas.

Para Chartier (1997), a humanidade já passou por várias revoluções da escrita: a primeira foi a invenção da própria escrita, depois veio a produção do livro e, em seguida, a criação da imprensa. A das novas tecnologias é a quarta. Na revolução na qual nos encontramos, Chartier entende o leitor/autor como um personagem com maior poder e permissividade na interação com os textos aos quais tem acesso. É importante destacar que isso só é possível por conta desse novo curso que a sociedade contemporânea está seguindo, o de uma lógica interativo-colaborativa inovadora, e isso só acontece porque, como nos diz Rojo (2013), desenvolvem-se “uma nova ética e novas estéticas”. É com o advento das novas tecnologias, que a lógica da compreensão e da produção de práticas letradas se modifica, pois a fluidez da navegação e a facilidade de acesso mudaram os direitos de autoria, a propriedade e as relações de poder, agora transgredidas.

Compreendendo essa nova realidade, reconhecemos também que uma das áreas que enfrentou várias das mudanças sociais, culturais e tecnológicas pós-advento das novas tecnologias digitais, foi a área da Educação. A expansão da internet e a incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) ao cotidiano escolar impõem novos desafios às tradicionais práticas de ensino. No contexto atual, o uso dos recursos digitais tem se popularizado, e um dos benefícios atrelados a ele é a integração de novos caminhos para o ensino nas instituições educacionais, porém, com as novas tecnologias também podem vir limitações e problemas. Assim, a prática desenvolvida a partir do uso das TDICs traz novos olhares e novas possibilidades de ação para o trabalho desenvolvido com a leitura e a escrita nas escolas, porém, mesmo que as novas oportunidades surjam, editores, professores e demais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem precisam agir em conjunto para conquistar o sucesso didático-pedagógico almejado diante dessas mudanças de paradigmas.

Para tanto, é necessário que esses envolvidos com a educação compreendam a necessidade de dominar essas habilidades e se preparar para a cultura participativa que rege os ambientes digitais, visto que essas novas práticas letradas de caráter interativo e imersivo surgem a cada dia. Se antes as práticas sociais e os estudos destas estavam focados na semiose escrita, sem considerar as demais circulantes entre os sujeitos mediados pelas novas tecnologias, com o advento das mídias digitais, surgem novos letramentos envolvendo textos

cada vez mais híbridos, associando imagens estáticas ou em movimento, ícones, sons ou interfaces multisemióticas, e que devem ser de domínio dos sujeitos da sociedade contemporânea. Essas novidades relacionadas às semioses textuais modificam as práticas de leitura. A sociedade que começa a se expressar por via de novas mídias e novos dispositivos comunicacionais móveis e em rede coloca os sujeitos diante dessas novas práticas – com novos valores e novas atitudes, efetivando a necessidade dos letramentos digitais.

Assim, diante do aumento nos processos de *e-learning* e da expansão da internet, o domínio dos novos letramentos necessários para a vida cotidiana desafia as instituições escolares, acadêmicas, editoras e educadores a produzirem materiais didáticos que sejam promissores e efetivos e, como resultado desse esforço, principalmente dos educadores, algumas tentativas têm dado certo, apesar de ainda estarem nos primeiros passos. Assim, vemos surgir novos materiais didáticos, agora também digitais. As editoras, por exemplo, começaram a trabalhar em novos modelos didáticos desenvolvidos para as novas tecnologias, e, ainda que os desafios e as incertezas sejam maiores do que o percentual de assertividade atual, o ensino precisa acompanhar as mudanças advindas com as tecnologias digitais e, para isso, as tentativas são necessárias.

Acerca desse panorama, o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD –, que surgiu com o intuito de analisar, indicar, comparar e distribuir livros didáticos para a rede pública de ensino, lança um edital para a inscrição de obras didáticas, em 2013, prevendo a aquisição de obras digitais. O edital sofreu algumas alterações ao longo dos últimos quatro anos, como apontamos na seção 4, específica para o PNLD, mas é importante salientar que, na sua primeira versão, as editoras tiveram a oportunidade de apresentar obras multimídias, compostas de livro digital e livro impresso, sendo a versão digital composta, além do conteúdo do impresso, de objetos educacionais digitais (OEDs), que são compreendidos como vídeos, animações, jogos, imagens, entre outros itens que auxiliassem no processo de ensino-aprendizagem. Esses objetos, denominados especificamente pelo PNLD como OEDs, são uma tecnologia muito recente e, considerando isso, as definições e os conceitos relacionados a eles ainda levantam muita reflexão, como vimos em nossa investigação, porém, de forma geral, os entendemos como recursos didáticos, em formato digital, com o intuito de dar suporte a algum tipo de aprendizado.

Há, perante tudo isso, um entrave nesse novo cenário: a composição dos materiais didáticos digitais, mais especificamente dos OEDs<sup>1</sup> que os acompanham, têm deixado abertura para questionamentos quanto ao seu verdadeiro caráter digital. Para dar conta desse ponto, na nossa investigação, buscamos observar e analisar os aspectos que caracterizam o ambiente digital e favorecem uma participação ativa do professor na interação com OEDs em obras de língua portuguesa desse nível escolar de uma coleção didática do Ensino Fundamental Anos Finais. Os aspectos que serão analisados são unicamente ligados aos documentos, sem a inclusão de prática ou interação docente e discente com os materiais didáticos digitais ou impressos. A ideia de excluir de nossa análise a observação da prática docente efetiva em sala de aula ocorreu para que a atenção se voltasse exclusivamente para as características e a natureza dos conteúdos digitais, para as possibilidades de trabalho com os eixos de ensino para os quais estão relacionados e para as orientações didáticas digitais existentes no manual digital do professor.

Diante de tudo que foi dito aqui, indaga-se: **As características próprias do ambiente digital estão presentes nos Objetos Educacionais Digitais (OEDs)? Em caso positivo, como essas particularidades abrem caminhos para os múltiplos e novos letramentos, bem como favorecem um sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem?** Buscando responder a essa pergunta, pretendemos, com esta pesquisa: **analisar os aspectos que caracterizam o ambiente digital e favorecem uma participação ativa do professor na interação com OEDs em obras de língua portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais.** Para tanto, procuramos: **Analisar o caráter digital dos OEDs, a partir de como estes se apresentam no ambiente digital; Refletir sobre as várias propostas pedagógicas de trabalho com o digital, observando se os tipos de OEDs possibilitam um trabalho didático-pedagógico coerente com os eixos de LP a que se destinam; e Identificar se os OEDs incentivam um trabalho que possibilite os múltiplos e novos letramentos no processo de ensino-aprendizagem.**

Assim, essa pesquisa se fez importante, pois reconhecemos as inúmeras mudanças no ambiente educacional consolidadas pelo advento das novas tecnologias (digitais) e percebemos a necessidade de o ensino acompanhar as relações, cada vez mais familiares, entre os alunos e o mundo tecnológico. Assim, conhecendo os desafios e as dificuldades a

---

<sup>1</sup> Os Objetos Educacionais – OEDs são recursos tecnológicos estruturados para dar suporte a algum tipo de aprendizado. É possível que um OED seja uma vídeo-aula, um audiovisual, um infográfico interativo, um jogo virtual ou mesmo um simulador. A ideia é aproximar os recursos que computadores e *tablets* oferecem, como a multimídia e a interatividade, para ampliar a percepção do aluno e o grau de imersão em determinado conteúdo.

serem enfrentados no universo escolar, é fundamental o desenvolvimento de pesquisas sobre o assunto, pois isso pode ter reflexo positivo nas práticas pedagógicas em sala de aula. Além disso, ainda são escassas as pesquisas no campo da Linguística Aplicada (LA) que relacionam objetos digitais, novas tecnologias, novos letramentos e ensino de língua portuguesa.

Em se tratando do material didático digital, ao pesquisar artigos presentes na revista *Hipertextus*<sup>2</sup>, percebemos que são poucos os que tratam especificamente do tema. Além da revista, a partir de um levantamento feito no site do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, encontramos apenas uma tese que trata do tema ensino e livro didático digital. Já no banco de Teses e Dissertações da Capes, foram encontrados, a partir dos verbetes “livros digitais” e “ensino”, apenas 18 trabalhos, entretanto, apenas um estudo relacionava os objetos de aprendizagem com o ensino de língua portuguesa, e este é um trabalho recente, que foi publicado apenas no último ano, o que sugere que nosso tema é novo e sem muitas pesquisas que o investiguem. Assim, é reforçada a ideia de que ainda é preciso se debruçar em estudos que contribuam com subsídios didático-pedagógicos para esse campo. E, além disso, o nosso trabalho, como poderá ser visto, dá margem para outras pesquisas.

Diante disso, para o desenvolvimento desta investigação, a fim de embasar nossos apontamentos e fortalecer as nossas reflexões, buscamos suporte no campo da LA e nos letramentos em Celani (1992; 1998; 2004), Fabricio (2006), Kleiman (1992; 1995; 1998; 2008; 2012; 2013), Moita Lopes (1994; 1995; 1998; 2006; 2009; 2013), Widdowson (1983; 1996), Rajagopalan (2006; 2008), Barton (1994; 2000); Street (1984; 2003; 2014[1995]), Kleiman (1995); para os novos e multiletramentos em Barton e Lee (2015), Cope & Kalantzis (2000), Dudeney, Hockly & Pegrum, (2016), Lankshear & Knobel (2007), Jenkins (2009), Rojo (2012; 2013), Ribeiro (2005), entre outros; para os estudos voltados às novas tecnologias, a cibercultura e os ambientes digitais em Levy (1993; 1999), Castells (2003;2005), Rheingold (1993), Rüdiger (2013), Santaella (2003;2008), entre outros; e para os estudos acerca dos OAs e OEDs em Araújo (2013), Leffa (2006), Mendes, Sousa e Caregnato (2004), Spinelli (2007), entre outros.

Assim, a título de esclarecimento para o leitor, o trabalho segue estruturado em 6 seções. Na primeira, explicitamos nossa fundamentação teórica no campo da LA e dos multiletramentos. Em seguida, dissertamos sobre os ambientes digitais, suas características e a cultura que o rege, além de apresentar e definir letramentos digitais. Na terceira seção, relacionamos as novas tecnologias ao ensino de LP, apresentando as primeiras propostas de

---

<sup>2</sup> Como, por exemplo, *As vantagens do material didático digital no processo de ensino-aprendizagem*, dos autores Filipe Carvalho de Almeida (UFPB) e Marcos Antônio Nicolau (UFPB).

materiais didáticos digitais, para, na quarta seção, nos aprofundarmos nos OEDs e nas demandas do PNLD. Nas duas últimas seções, respectivamente, expomos detalhadamente o percurso metodológico da pesquisa e, por fim, como apontamos em uma de nossas epígrafes, a de André Gide, “Toda a teoria só é boa na condição de que, utilizando-a, se vá mais além”, demos, então, corpo às teorias apresentadas, formulando a análise e concretizando-a com base em nossas considerações.

## 2 LINGUÍSTICA APLICADA E MULTILETRAMENTOS

*A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.*

Paulo Freire

Como explicitamos na Introdução, na observação e análise de fenômenos e materiais educacionais associados às novas tecnologias digitais, nossa pesquisa recorre aos pressupostos da Linguística Aplicada (doravante LA) de modo mais amplo, bem como aos novos estudos sobre os letramentos e multiletramentos, de modo mais específico. É importante destacar que ambos (LA e multiletramentos) nos deram o respaldo necessário para a posterior análise dos objetos educacionais digitais (doravante OEDs), assim como nos permitiram refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem e a natureza da participação presumida do professor enquanto usuário desses novos materiais didáticos digitais, no contexto das novas tecnologias. Esse embasamento foi igualmente importante para discorrermos tanto sobre as características próprias do ambiente digital na relação com os OEDS quanto a respeito da potencial formação de um sujeito ativo no contexto dos múltiplos e novos letramentos.

Portanto, por sua relevância para nossa investigação, nesta seção, abordamos inicialmente a constituição da LA como área de estudos, contextualizamos o tipo de pesquisa por ela desenvolvida, os problemas para os quais se volta, para, na sequência, refletirmos sobre os letramentos e multiletramentos vistos como necessários para a efetiva interação e atuação dos sujeitos com as novas práticas da sociedade contemporânea.

### 2.1 PERCORRENDO OS CAMINHOS DA LINGUÍSTICA APLICADA

Conforme Celani (1992; 1998; 2004), Fabricio (2006), Kleiman (1992; 1995; 1998; 2008; 2012; 2013), Moita Lopes (1994; 1995; 1998; 2006; 2009; 2013), Widdowson (1983; 1996), Rajagopalan (2006; 2008), entre outros, a LA começou como uma disciplina envolvida com estudos acerca do ensino de línguas estrangeiras e hoje se instaura como um campo produtivo de investigação transdisciplinar, modificando o olhar sobre como e o que é fazer ciência. Atualmente ela se volta para os estudos da linguagem não só em contextos educacionais, mas para todas as práticas nas quais a linguagem é problematizada sob uma perspectiva sócio-histórica e cultural. Dessa forma, não é uma teoria pronta, aplicável aos dados, mas são os dados que apontam os caminhos da investigação, bem como o aporte teórico a ser acionado. A LA entende que as profundas mudanças sociais e seus fenômenos provêm de forças diversas que formam uma gama de novos significados, novas práticas,

novas relações discursivas no mundo em que vivemos, daí sua importância na condução de nossa análise. De fato, por disponibilizar um arcabouço teórico-metodológico diversificado e transdisciplinar, a LA é a escolha mais adequada para embasar uma investigação que se preocupa com o humano, com o social, e que nasce de um momento atual de intenso movimento tecnológico. Este momento reflete uma complexa teia de novas práticas sociais e discursivas da vida contemporânea, as quais precisam ser situadas e compreendidas, também quanto aos seus aspectos de produção, circulação e interpretação.

Estudar a LA e entender o percurso histórico traçado por ela desde as primeiras fases até o momento contemporâneo envolve muito mais de nossas vidas e nossas relações do que imaginamos. Ao compreendermos os seus traçados, procuramos entender em que local estamos inseridos na sociedade, enquanto sujeitos envolvidos em problemáticas sócio-históricas e culturais perpassadas pela linguagem.

O surgimento da LA se deu no interior da Linguística. O primeiro curso relacionado a esse campo de estudos ocorreu em 1946, e o significado inicial para LA a relacionava a uma espécie de aplicação de uma “abordagem científica” (MENEZES, SILVA & GOMES, 2009) no processo de ensino de línguas estrangeiras. O desenvolvimento dessa área durante a década de 40 do século XX se deu em um momento em que o mundo se encontrava na Segunda Guerra Mundial, e o governo dos Estados Unidos da América buscou efetivar os saberes provenientes da Linguística, aplicando-os às práticas e aos estudos do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. De acordo com Rajagopalan (2008, p.151), “além da demanda acentuada de professores de língua estrangeira para ministrarem cursos-relâmpagos a milhares de soldados designados para servir em lugares longínquos, os linguistas foram convocados a se dedicar a projetos de pesquisa relacionados aos esforços bélicos daquele país [EUA]”.

Também foi nesse período que a eficiência e eficácia dos métodos de ensino e aprendizagem de outra língua começaram a ser questionadas, fatores que foram mais do que suficientes para auxiliar na emergência de um novo campo de estudos. Nessa época em que a LA ficou conhecida como aplicação da linguística, muitos linguistas se apresentaram como utilizadores de saberes ligados a concepções funcionais e estruturais que seriam aplicadas ao ensino de língua estrangeira e, posteriormente, até de língua materna. Ou seja, a LA surgiu de uma demanda que motivava uma aplicação de teorias advindas da linguística teórica tradicional nos processos que envolviam o ensino-aprendizagem de línguas e, conseqüentemente, ligados a essas teorias, surgiram as primeiras problemáticas das quais ela dará conta, direcionadas aos contextos educacionais.

Sobre esse estabelecimento inicial da LA, é importante destacar, também, de acordo com Moita Lopes (2009), que

O campo da LA começa enfocando a área de ensino/aprendizagem de línguas, na qual ainda hoje tem grande repercussão. Essa área inicia, então, como resultado dos avanços da Linguística como ciência no século XX, constituindo-se como o estudo científico do ensino de línguas estrangeiras, notadamente com Charles Fries e Robert Lado nos Estados Unidos, e seu foco de interesse também passa [...] a abarcar questões relativas à tradução. (p.12).

Isso nos mostra que a linguística ter se voltado para aspectos do ensino de línguas parecia natural, visto que a base estruturalista nos primeiros passos dessa ciência serviu de aparato para muitas outras áreas de estudo, como a Antropologia, a Literatura, a Semiótica, etc. e não seria contraditório que servisse, também, às necessidades do ensino de línguas e da tradução.

Nessa fase, os estudos sincrônicos tinham maior importância que os diacrônicos, fazendo com que se separasse o indivíduo do social. É aí que as concepções funcionais e estruturais supracitadas se encaixam no ensino de língua estrangeira ou materna. Essas questões, durante algumas décadas do século XX, excluíram qualquer vínculo da LA com questões políticas, históricas, culturais e sociais. Eram utilizadas pela LA formalizações teóricas já existentes, discutindo em que momento estas poderiam contribuir para o entendimento dos fenômenos linguísticos encontrados na sociedade. Também, não era considerada por essa área, nessa fase, a concepção de linguagem em que a língua se constitui como um sistema de ideias com significação e que possuem importância indispensável no entendimento do homem sobre si mesmo e sobre o mundo.

Nos anos 1960, ainda que a LA continuasse a ser vinculada à aplicação da linguística, ao campo do ensino de línguas, formaram-se grupos de linguistas aplicados e houve a criação de associações importantes na área, com o intuito de discutir e refletir sobre esse campo de estudos. Com a chegada da década de 1970, a LA começa a conquistar espaço no Brasil, mas, segundo Celani (1992), Kleiman (1998) e Rojo (1999), ainda não ultrapassava o campo da aplicação teórica relacionada aos estudos linguísticos envolvendo o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e, posteriormente, materna. Nessa fase, a LA ainda era “entendida como mero consumo, mera aplicação da Linguística, ocupando posição subserviente, sem foro próprio para o desenvolvimento de pesquisa e para teorização própria.” (CELANI, 1998, p. 130).

O que percebemos é que o linguista aplicado dessa fase não considerava os aspectos políticos, históricos, culturais e sociais que envolvem a linguagem, ou seja, não levavam em

conta as variações que envolvem os diversos sujeitos entrelaçados em problemáticas sócio-histórico-culturais de uso da linguagem. Widdowson (1996, p.125), por reconhecer a necessidade de a LA se emancipar teoricamente, levanta a seguinte definição desse campo: “[...] uma área de investigação que procura estabelecer relevância de estudos teóricos da linguagem para problemas cotidianos nos quais a linguagem está implícita.”, ou seja, é uma área que procura teorizar e analisar os problemas do contexto sócio-histórico-cultural que estão, de alguma forma, mediados pela linguagem. Seguindo esse raciocínio, no texto intitulado *Da Aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar*, de Moita Lopes, mais precisamente no tópico em que aborda a primeira virada, da Aplicação de Linguística à Linguística Aplicada, também é citado o trabalho de Widdowson. Para a nova fase da LA, se propõe um afastamento dos contextos educacionais e a oficialização de uma teoria específica para a área, a fim de que ela se emancipe e deixe de se utilizar, em seus estudos e suas análises, apenas de teorias linguísticas prontas. Isso sugere que, para o autor, a LA só se firmará como um campo reconhecido não apenas como usuário de teorias existentes, mas sim como área autônoma, ao se desconectar das teorias linguísticas hegemônicas.

No fim da década de 70 e início dos anos 80 do século XX, os estudos reivindicam a diferença entre a LA e a aplicação da linguística (Moita Lopes, 1998) e, ainda com base nos estudos de Widdowson, é dada à LA a função de mediadora, o que, mesmo assim, não a desprende totalmente do uso de teorias linguísticas na investigação de questões ligadas ao ensino de língua. Sobre isso, nos diz Signorini (1998), que, na fase aplicacionista, a LA ainda aborda de forma fragmentada as questões linguísticas, enfocando mais em problemáticas de natureza teórico-metodológica. Isso significava uma investigação em que haveria uma simplificação do objeto de análise por parte dos linguistas aplicados – tentando torná-lo o mais puro possível, separando-o das variáveis constituintes –, que não queriam se desprender ou contrariar os postulados dos linguistas teóricos. Essa ligação à linguística e a não determinação de uma base teórica própria da LA, além de um vínculo exclusivo aos contextos de ensino-aprendizagem, estavam começando a incomodar os linguistas aplicados, que buscaram, por volta da década de 80, dar corpo a um movimento de emancipação da LA em relação à Linguística.

Quanto a isso, podemos perceber, como nos aponta Moita Lopes (1998), que esse movimento em relação à Linguística fortalece o fato de que o objeto de investigação da LA

[...] passa a ser também construído com base na relevância que teorias de outros campos do conhecimento possam ter para sua compreensão. Tal tendência é notada nas publicações de Widdowson (1983), que utilizava então conhecimentos advindos principalmente da teoria linguística, da Psicologia Cognitiva e da Sociologia. (p.16)

Ou seja, essas afirmações e reflexões nos mostram como é limitado tentar compreender os processos que envolvem o ensino-aprendizagem na sala de aula por via de uma única área de conhecimento, diante da complexidade característica desses processos. Assim, com as influências de suas pesquisas, Widdowson põe em questionamento essa limitação, e começamos, nessa fase, a nos livrarmos “[...] da relação unidirecional e aplicacionista entre teoria linguística e ensino de línguas e abrimos as portas para outras áreas do conhecimento [...]” (MOITA LOPES, 1998, p.16). Como também pontua Rajagopalan, talvez, a LA estivesse se aproximando de

[...] intervir de forma consequente nos problemas linguísticos constatados, não procurando possíveis soluções numa Linguística que nunca se preocupou com os problemas mundanos (e nem sequer tem intenção de fazê-lo), mas teorizando a linguagem e formas mais adequadas àqueles problemas. [...] Dito de outra forma: a LA precisa repensar o próprio lugar da teoria e não esperar que seu colega “teórico” lhe forneça algo pronto e acabado para ser “aplicado”. (RAJAGOPALAN, 2006, p. 165, grifos do autor).

Ainda vale salientar que, nessa mesma época, apesar da busca de afastar a LA unicamente do contexto do ensino de línguas e do uso de teorias linguísticas em suas investigações, o que prevalecia, ainda, nos estudos sobre esse campo, era sua relação com o ensino-aprendizagem de inglês. Nesse contexto, muitos pesquisadores e autores brasileiros, a partir da década de 90, refletem acerca do caráter colonialista que os materiais circulantes relacionados ao ensino de línguas possuíam. Isto é, os instrumentos de ensino, por serem escritos por pesquisadores e autores de países como Estados Unidos e Inglaterra, refletiam uma visão tendenciosa que priorizava a divulgação de suas produções com interesses comerciais, sem considerarem práticas sociais locais.

Uma das linguistas aplicadas que argumenta acerca da indevida tendência hegemônica dos postulados produzidos no hemisfério norte é Angela Kleiman. Esta defende que é preciso descolonizar os métodos de produção de conhecimento e reforça que os estudos devem se tornar acessíveis a grupos não-hegemônicos e, também, deve-se considerar, de maneira relevante, outras vozes, que não as do norte, valorizando, também, os conhecimentos para além dos muros da universidade ou da escola (local privilegiado), visando oportunizar uma epistemologia do sul e sujeitos sociais locais. Kleiman (2012) ainda procura problematizar os rumos que as pesquisas do campo da LA têm tomado, principalmente o aspecto da “descolonialidade epistemológica (Escobar, 2000, 2003; Quijano, 2004, 2007; Mignolo, 2000, 2007) na formulação de problemas de pesquisa e participação social.” (p. 41). Moita Lopes, embasado em Kleiman (2013), reforça:

Na base do conhecimento colonial ou ocidentalista está justamente a recusa em aceitar as histórias locais que desarticulam verdades de cunho eurocêntrico e americano, apontando com Mignolo, a necessidade de pensar sob outra lógica, aquela da fronteira, e com Dussel (2004) uma visão transmoderna, rejeitando binarismos como Norte e Sul, que não são apenas uma questão geográfica. (MOITA LOPES, 2013, p. 22).

Dessa forma, reconhecemos que o grande foco da LA, nessa época, é recusar a prioridade de se investigar em contextos unicamente de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e tradução, pois é importante que se considere, agora, os diversos contextos locais em que variados conhecimentos circulam. Não só dando importância ao material linguístico, mas, agora, considerando aspectos extralinguísticos e sócio-histórico- culturais que envolvem a linguagem. Portanto, aqui, na década de 90, acontece uma mudança considerável na forma de fazer LA, visto que a área se encontrava em um momento em que os limites do âmbito institucional e escolar já não eram mais suficientes, o que a leva a alargar suas fronteiras. Ainda sobre esse momento, mais especificamente no Brasil, Moita Lopes traz em suas pesquisas como a LA tem expandido sua investigação em esferas variadas, para além das de ensino, pois “a questão de pesquisa, em uma variedade de contextos de uso da linguagem, passou a ser iluminada e construída interdisciplinarmente.” (MOITA LOPES, 2006, p. 19).

Isso ocorre, principalmente, porque, no final do século XX, estudos que tinham como enfoque a língua em uso e as relações interacionais que ela permitia, guiados por áreas como a sociolinguística e as teorias do texto e discurso, começaram a pôr em evidência os discursos situados e seus possíveis sentidos, considerando os sujeitos em reais situações de fala. Ainda nesse mesmo período, outras disciplinas do campo linguístico passaram a considerar em suas análises e reflexões os aspectos sócio-histórico- culturais da língua em uso. A partir do momento em que essas correntes assumiam essa concepção de língua, vendo-a como um objeto do meio social, novos postulados teóricos influenciaram estudos do âmbito aplicacionista. É nesse momento em que começa a busca por superar a ideia de que a LA utilizava teorias de outras áreas e não agia de forma autônoma. Há, nessa fase, uma luta da LA pela conquista de um espaço como produtora de conhecimentos e teorias próprios.

Com o intuito, então, de ir além da Linguística e de buscar em outras áreas (Antropologia, Sociologia, Psicologia, etc.) conhecimentos que dessem conta de explicar os fenômenos que envolvem o sujeito sócio-histórico culturalmente situado, mediado pela linguagem, a LA dá início ao percurso de interação de disciplinas na análise de seu objeto de investigação. Não buscava examinar o produto, o material linguístico, de forma separada do

contexto sócio-histórico-cultural, mas direcionou seu foco para a investigação de todo o processo e, para isso, seriam mais que bem-vindas teorias, conceitos e reflexões de outras áreas do saber.

Vale ressaltar que os conhecimentos, por exemplo, de vertentes da Psicologia, Antropologia, Etnografia, Sociolinguística, Sociologia, Teoria da Literatura foram muito visitados e serviram de base para as análises investigativas da LA, como bem nos traz Celani (1998), ao dizer que a LA, emprestando-se dos saberes dessas áreas, é vista como uma articuladora de domínios diversos do saber, promovendo diálogo com campos do conhecimento que envolvem o estudo da linguagem de alguma forma. Esses movimentos de utilização de teorias variadas de outras áreas possibilitou discussões acerca do sujeito por trás das problemáticas, porém, só nas pesquisas mais recentes é que foi possível inserir a noção de historicidade, tanto do sujeito quanto do objeto, ao iniciarem estudos fundamentados discursivamente e sócio-historicamente. Assim, o campo da LA, nessa busca da interação de conhecimentos, inicia uma conexão com outras disciplinas e áreas do saber, e as diversas pesquisas e os estudos de muitos linguistas aplicados trazem novos conceitos e cunham termos específicos para se referirem ao novo caráter da LA de interagir com amplos campos de conhecimentos – seja de forma integrada ou transversal.

Como a LA, na década de 90, passou a se preocupar com os problemas socialmente relevantes, de enfoque, teorias, temas e metodologias diversificados, aumentam os questionamentos e as discussões sobre a identidade da LA e aprofundam-se as reflexões acerca de sua característica interdisciplinar ou transdisciplinar. O linguista aplicado passou a focar na investigação de problemáticas que gerariam um retorno benéfico aos sujeitos envolvidos no processo. Isso refletia uma fase com foco em pesquisas que gerassem benefícios sociais. Era importante, para isso, conhecer os sujeitos, perceber as relações que os envolviam e os constituíam por meio da linguagem. Esses estudos foram essenciais para a compreensão das relações de poder que estão subjacentes à linguagem. O final da década de 90 também se caracterizou por enfatizar pesquisas que envolviam a aprendizagem de maneira dialógica, por interações, baseada nos contextos, etc.

Assim, ao buscar novos rumos de investigação, o linguista aplicado, com sua visão multidisciplinar para as problemáticas relacionadas à linguagem, se empenhava em pesquisas dinâmicas transformadoras. Para isso, a concepção de linguagem adotada era definida como uma ferramenta social ligada à pessoa e a sua subjetividade, orientada por experiências culturais, valores e sentimentos. Essa nova postura do linguista aplicado, como afirma

Pennycook (1998), foca na percepção do ser humano como parte de um todo de relações de poder que se tornam constituintes ao homem, o qual carrega diversos elementos sociais, culturais, históricos – ideológicos. Por isso, para compreender esse sujeito, eram necessários conhecimentos dos vários campos do saber, o que levou, então, ao envolvimento da LA com diversas disciplinas. Após esse fato, surgiram questionamentos e reflexões acerca do caráter multidisciplinar da LA e, com isso, alguns autores passaram a se posicionar quanto à compreensão acerca das relações de interação das múltiplas disciplinas que contribuía para a área. Kleiman (1998), juntamente com os outros linguistas aplicados, aponta que: “[...] mesmo na multiplicidade de visões, temos uma identidade” (p.54).

A LA, portanto, ao expandir os dados que estuda, as disciplinas-fonte e as metodologias, em função da necessidade de entendimento dos problemas em contextos específicos (o seu objeto abrangente) que procura resolver (o seu objetivo abrangente) (KLEIMAN, 1998, p.55), não prejudica a definição do seu objeto e objetivos, como muitos insistiram em apontar. Pelo contrário, a LA utiliza-se das teorias, metodologias e dos conceitos das distintas disciplinas para dar conta da natureza diversificada dos problemas investigados, sendo bem sucedida nesse empreendimento. Sobre essa diversidade, Kleiman (Op. Cit) defende que “A expansão de horizontes é desejável para o desenvolvimento de uma área que se ocupa de questões tão complexas.” (p.56). Percebemos, nesse momento, que os linguistas aplicados concordaram com uma perspectiva interdisciplinar de LA. Porém, os fenômenos que giram em torno da interação dessa multiplicidade de disciplinas foram definidos por diversos autores de forma diferente.

Celani (1998, p. 131-132, grifo da autora) enfatiza que “em uma postura multi/pluri/interdisciplinar, disciplinas plurais colaboram no estudo de um objeto, de um campo, de um objetivo (DURAND, 1993), em uma situação de *integração*.”. Esse mesmo aspecto é também entendido e levantado por Rojo (2007), quando aponta que

[...] práticas de investigação interdisciplinares enfocam o objeto a partir de múltiplos pontos de vista disciplinares, com ou sem interação entre esses pontos de vista, mas não chegam a (re)configurar o objeto no campo de investigação da LA, constituindo-o como complexo, isto é, como “um todo mais ou menos coerente, cujos componentes funcionam entre si em numerosas relações de interdependência ou de subordinação. (p. 1763)

Ou seja, os conceitos das variadas áreas contribuem para a análise do objeto de investigação de maneira individual, podendo ou não interagir, mas o que na interdisciplinaridade não ocorre é a resignificação da configuração do objeto de investigação.

É na busca por realizar um trabalho que esteja além da mera interação de diferentes conceitos, de teorias e metodologias que se firma “[...] a reivindicação da transdisciplinaridade por alguns praticantes da área (Serrani, 1990; Kleiman, 1992; Celani e Paschoal, 1992), e a própria reivindicação do que é ser transdisciplinar [...]”. Essa reivindicação constatava a legitimidade da LA que, no dizer das autoras, superava a potencialidade de ser apenas interdisciplinar. A LA passa a se configurar como uma área sem limitações nítidas, sendo uma linguística de mobilidade, de transdisciplinaridade.

Para Celani (1998), não há questionamentos quanto ao caráter transdisciplinar da LA, pois esse campo de conhecimentos se preocupa não só com os aspectos linguísticos, mas também com o contexto social em que os indivíduos se encontram, portanto, a partir dessa peculiaridade, ela necessita evocar conhecimentos de outras disciplinas. Além disso vale salientar que, para a autora, não há apenas uma interação das disciplinas de maneira desvinculada, mas sim há interação teórico-metodológica de conceitos que se entrelaçam e é, a partir dessa visão, que Celani defende que a LA vai além da interdisciplinaridade. Isto é, como bem explica-nos a autora (Op. Cit. p. 132-133, grifos da autora), “Transdisciplinaridade envolve mais do que a justaposição de ramos do saber. Envolve a *coexistência* em um estado de *interação dinâmica*, [...]. A mera justaposição de saberes não leva à interação, [...]”.

Também sobre esse aspecto, Rojo (2007), em trabalho sobre gêneros do discurso, aponta que “[...] os percursos transdisciplinares de investigação geram configurações teórico-metodológicas próprias, isto é, não coincidentes com, nem redutíveis às contribuições das disciplinas de referência.” (p.1763). Signorini (1998), na mesma linha de pensamento, censura a divisão do conhecimento em compartimentos, apoiando que, ao contrário, deve haver interconexões entre as diversas ciências e, de acordo com ela, deve-se considerar a mistura que tece o mundo, sendo este dos objetos e sujeitos. Em outras palavras, ao assumir um caráter transdisciplinar, não acontece o mero uso de teorias de outros campos, mas diversos campos do conhecimento se unem para resolver problemáticas sociais importantes mediadas pela linguagem.

Por outro lado, para além da compreensão transdisciplinar da LA, trabalhos mais recentes apontaram a LA como “Indisciplinar” (MOITA LOPES, 2009), “da desaprendizagem” (FABRÍCIO, 2006) ou “antidisciplinar ou transgressiva” (PENNYCOOK, 2006). Moita Lopes também questiona a capacidade de se fazer LA interdisciplinarmente. Para o pesquisador, o que é possível é “atuar em grupos de pesquisa de natureza transdisciplinar que estão estudando um problema em um contexto de aplicação específico

para cuja compreensão as intravisiões do linguista aplicado possam ser úteis” (MOITA LOPES, 1998 *apud* ROJO, 2007, p. 1763).

Assim, Moita Lopes defende que, em relação a essa nova fase da LA, denominada como indisciplinar, existe

[...] uma LA que deseja, sobretudo, falar ao mundo em que vivemos, no qual muitas das questões que nos interessavam mudaram de natureza ou se complexificaram ou deixaram de existir. Como Ciência Social, conforme muitos formulam a LA, em um mundo em que a linguagem passou a ser um elemento crucial, tendo em vista a hipersemiotização que experimentamos, é essencial pensar outras formas de conhecimento e outras questões de pesquisa que sejam responsivas às práticas sociais em que vivemos.” (MOITA LOPES, 2006, p. 19).

Em outras palavras, o trecho acima valida o que já havíamos dito sobre considerar as práticas sociais locais diversas nas investigações, permitindo a interação de conceitos e metodologias de outras áreas que devem estar em constante diálogo, e não só práticas reconhecidas no universo institucional escolar. Essa intenção é comum a outros linguistas aplicados, que seguiam uma mesma direção, apesar de nomear a LA por diversos termos, por isso, podemos também reforçar as intenções de investigação do campo da LA a partir de Kleiman (2012), ao afirmar que muitas obras publicadas na época enfatizavam que havia “um compromisso social da Linguística Aplicada (LA) com a resolução de problemas e iniquidades em que a linguagem jogava algum papel central (Cavalcanti, 1986; Moita Lopes, 1994; Kleiman, 1992; Celani, 1992)” (p.40). Dessa forma, reconhecemos o que Pennycook (2006) aponta como caráter da LA, que é “transgressivo e crítico”, proveniente da obrigação social problematizadora do campo.

Outra pesquisadora, com a qual também concordamos, questiona acerca da natureza da LA e de seu objeto e objetivos de investigação. Diante de um mundo em que forças diversas atuam em complementaridade, formando uma série de significados plurais, o que não permite determinar de maneira simples os fenômenos sociais, é que Fabrício (2006) formula suas reflexões sobre a LA. Versando sobre as profundas mudanças que ocorrem aos antes consagrados paradigmas, a autora reflete sobre a necessidade de desaprendermos e nos desligarmos destes. Observamos, com isso, que os antigos estudos do campo da LA, ultrapassados e presos a postulados engessados e canônicos, não se encaixam mais na realidade líquida atual, pois esta nos mostra que a linguagem está “conectada a um conjunto de relações em permanente flutuação, por entender que ela é inseparável das práticas sociais e discursivas que constroem, sustentam ou modificam as capacidades produtivas, cognitivas e desejantes dos atores sociais.” (Op. Cit., p.48). Ou seja, isso nos mostra como as práticas

sociais são a linguagem em uso, influenciadas de forma diversificada por aspectos contextuais. A partir dessa perspectiva, a LA também se coloca como prática interrogadora (FABRICIO, 2006), considerando que cada discurso lançado está envolto por escolhas próprias, interferindo no universo social de maneiras diversas. Assim, nesse contexto, como já falamos em linhas anteriores, uma abordagem crítica da LA, que procura descentralizar e descolonizar os conhecimentos, é assumida por muitos pesquisadores, os quais observam a linguagem em operação na sociedade, investigando aspectos que influenciam a contemporaneidade.

Como vimos, apesar de existir, segundo Rojo (2007), “um consenso entre os diferentes autores sobre [...] o interesse primário de pesquisa e os objetos selecionados para estudo, [...] há um conflito de posições e definições no que tange ao caráter inter, multi, pluri, trans ou indisciplinar das pesquisas.” (p. 1761), porém, há certa concordância entre os aplicacionistas da linguagem. Para eles, aspectos coincidentes na LA são principalmente a capacidade de enxergar os objetos de investigação como sociais, o sujeito, também social, como fragmentado e sócio-histórico culturalmente situado e a busca por dialogar os conceitos e as metodologias das diversas áreas do conhecimento a fim de encontrar soluções práticas para as problemáticas cotidianas e contemporâneas. Isso porque “é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar; mesmo porque, no mundo de contingências e de mudanças velozes em que vivemos, a prática está adiante da teoria [...]” (MOITA LOPES, 2006, p.31).

Dessa forma, para compreender as diversas vozes envolvidas nas práticas sociais estudadas, é preciso considerar os apontamentos mais recentes da LA que ressaltam a importância de fazer ciência intercruzando os conceitos de outras áreas de conhecimento, mas não de uma maneira desconectada, sem diálogo, e sim, que incentiva a colaboração entre diversas disciplinas do saber, caminhando em busca de um *fio condutor* (CELANI, 1998) e de uma nova filosofia do conhecimento. Isso ocorre, pois, agora, a LA transcende do universo meramente disciplinar para o de interconexão de conceitos, teorias e metodologias entre inúmeras áreas do conhecimento.

Portanto, após apresentarmos diversos pontos de vista acerca de um mesmo fenômeno, pudemos enxergar o rosto da LA, identificando seus traços, suas características distintivas ao longo dos anos marcados por pesquisas. Todas as reflexões tecidas tiveram um propósito central: auxiliar na compreensão de um campo de estudos que caminha em construção epistemológica contínua, mas que já confirmou sua legitimação. Assim, finalizamos esta

subseção concordando com as palavras de Escobar (2000) segundo as quais seria simplificar demais organizar um mundo tão amplo de forma disciplinar, pois “vivemos em um mundo que já não pode ser entendido sobre a base de saberes analíticos, que veem a realidade de forma compartimentalizada e fragmentada” (p. 121). Dessa forma, agora que lançamos as reflexões acerca da LA, campo de estudos que juntamente com os Multiletramentos respaldará as nossas análises, passemos para a subseção seguinte.

## 2.2 LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS

Antes de nos debruçarmos sobre as inúmeras conceituações possíveis sobre Letramento, que são originárias dos estudos das diversas áreas de pesquisa interessadas, direta ou indiretamente, pelos processos de leitura e escrita, é importante evocarmos historicamente a origem primária do termo em questão.

É essencial destacarmos que, antes da década de 80, não havia ainda um termo que representasse a capacidade de ler e escrever para além do conhecimento da codificação e decodificação, que excluía a escrita em uso, isso porque não existia, ainda, a necessidade de avaliar esse fenômeno. Porém, após análises de pesquisas acerca dos índices relacionados à aprendizagem da língua escrita na escola, por volta dos anos de 1980, notou-se que os alunos frequentavam as aulas, tinham conhecimento do código linguístico, mas estavam limitados à superfície da palavra, sem conseguir fazer associações de significados, refletindo em um alto grau de repetência escolar. Ou seja, os alunos não conseguiam, efetivamente, compreender os diversos significados possíveis da escrita, dependendo do contexto no qual ela se inseria, por estarem limitados a codificá-la e decodificá-la. Além do grau de repetência nas escolas, um fator que sempre chamou a atenção no cenário brasileiro foi o alto índice de analfabetismo. E, ainda posteriormente, quando começou a cair o índice de analfabetos, estes, apesar de conseguirem identificar letras e sons, não conseguiam utilizar eficientemente a escrita, visto que possuíam conhecimento limitado dessa tecnologia.

Essas questões, em uma época em que os estudos sobre letramento ainda não haviam chegado ao Brasil, levaram a outras reflexões, como por exemplo, a necessidade de nomear os sujeitos que, ao contrário dos analfabetos, são alfabetizados, dominando o saber ler e escrever. Assim, por um curto período de tempo, encontramos registros de autores nacionais que se utilizaram do termo *alfabetismo*, para determinar a condição supracitada, mas o termo não ganhou destaque nos estudos seguintes, visto que questões além do domínio da tecnologia da

escrita importavam. Sobre isso, nos fala Magda Soares, em *Alfabetização e Letramento*, na edição de 2011,

O surgimento do termo *literacy* (cujo significado é o mesmo de *alfabetismo*), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra (SOARES, 2011, p. 29, grifos da autora).

Ou seja, para Soares (2011), fica claro que, em português, o termo aproximado para o fenômeno *literacy* é alfabetismo, o que caracteriza a condição de estar alfabetizado. A autora afirma, até, que “o neologismo [letramento] parece desnecessário, já que a palavra vernácula *alfabetismo* [...] tem o mesmo sentido de *literacy*.” (SOARES, 2003[1995], p.41).

Vale ainda trazer a compreensão da autora, quando trata dos termos específicos *alfabetização* e *letramento*, na obra *Letramento e Alfabetização: as muitas facetas*, em que considera a alfabetização um processo de limites claros, por meio dos quais é possível verificar as progressões de competências e habilidades, enquanto que o letramento é esse processo gradual, porém,

[...] não-linear, multidimensional, ilimitado, englobando múltiplas práticas com múltiplas funções, com múltiplos objetivos, condicionados por e dependentes de múltiplas situações e múltiplos contextos, em que, conseqüentemente, são múltiplas e muito variadas as habilidades, conhecimentos, atitudes de leitura e de escritas demandadas, não havendo gradação nem progressão que permita fixar um critério objetivo para que se determine que ponto, no contínuo, separa letrados de iletrados. (SOARES, 2003, p.95)

Em outras palavras, o processo de letramento não se esgota no limite de certas habilidades técnicas de escrita, mas envolve a apropriação das técnicas da tecnologia da escrita, até o profundo domínio, efetivando práticas sociais relacionadas a ela.

Aproximando-nos mais da perspectiva que levamos em consideração neste trabalho, vale ressaltar a diferença entre os termos *literacy* e alfabetismo, a partir das colocações de Rojo (2009):

[...] o termo *alfabetismo* tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados, locais ou globais, recobrinco contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98).

Com base no que observamos em Soares, a partir da leitura do seu livro *Letramento: um tema em três gêneros*, percebemos que, inspirado no termo em inglês *literacy*, surgiu o termo letramento no Brasil. Esse termo representa não mais apenas a capacidade de ler e escrever, mas engloba práticas sociais de uso da leitura e da escrita. Para a autora, o *letramento*, que é “o resultado da ação de ‘letrar-se’” (SOARES, 2003, p.38), seria não só o aprendizado da leitura e da escrita, mas também a apropriação dessas, ou seja, aprendendo-se a tecnologia, a codificação e decodificação da língua escrita, o indivíduo, para ser considerado letrado, deve apropriar-se dessa escrita, assumindo-a como sua propriedade.

Logo, convivendo em sociedade, os sujeitos envolvidos nas diversas situações cotidianas precisam se utilizar da escrita de forma ampla, dando sentidos diversos e usos sociais a ela. É como nos diz Scribner (1984), exaltando a importância da funcionalidade do letramento nas nossas vidas:

A necessidade de habilidades de letramento na nossa vida diária é óbvia; no emprego, passeando pela cidade, fazendo compras, todos encontramos situações que requerem o uso da leitura ou a produção de símbolos escritos. (p.9)

Observando todas essas colocações, entendemos, portanto, que um sujeito letrado é aquele que utiliza a leitura e a escrita, socialmente, de maneira competente e constante.

### 2.2.1 Cultura escrita

Poderíamos, aqui, destacar todos os conceitos de letramento postulados desde o surgimento desse fenômeno, porém, nos atemos às reflexões que englobam os Novos Estudos sobre Letramento – NEL, realizados por Brian Street, David Barton, Hamilton, dentre outros. Temos visto, nos últimos anos, a consolidação de um campo de pesquisa das culturas escritas. A escrita, que possui um caráter variável, complexo e não-unificado, pela sua amplitude, causa interesse nas diferentes áreas do conhecimento, as quais investem em estudos com metodologias e instrumentos de análise particulares, cunhando tipologias e categorias que melhor se encaixam nos seus objetivos. Por conta disso, afinando os interesses, escolhemos a observação da escrita em uso, ou seja, nos valem dos estudos de áreas que se interessam pela observação dos usos da escrita nos diferentes contextos históricos e sociais, na busca por compreender as diferentes faces e relações desse material escrito, com grupos sociais específicos.

Desde historiadores, psicólogos, sociólogos, pedagogos, filólogos, até e principalmente, linguistas aplicados e antropólogos, desenvolvem estudos sobre a cultura escrita. Os antropólogos, em especial, se debruçam sobre estudos do letramento, uma área

fértil que envolve as manifestações da escrita com fins sociais. Como já vimos no tópico anterior, os trabalhos desenvolvidos sobre letramento não são tão antigos e, no Brasil, foram muito impulsionados pelos trabalhos desenvolvidos nos Estados Unidos e na Inglaterra. Esses trabalhos motivaram interessantes reflexões sobre a compreensão das práticas de letramento como construções culturais, sujeitas a variações de tempo e espaço. Ressaltando, então, ao contrário de teóricos como Halliday (1996), que considera o letramento um fenômeno linguístico, ainda que admita a existência de fatores cognitivos, políticos e sociais, assumimos os pressupostos de pesquisadores e teóricos que veem o letramento como um fenômeno social e político e, logo, ideológico. São eles: Barton (1994; 2000); Street (1984; 2003; 2014[1995]), Kleiman (1995), entre outros.

Para ampliar a reflexão, nos valemos de David Barton, Mary Hamilton e Roz Ivanic, que, no livro *Letramentos Situados: lendo e escrevendo em contexto*<sup>3</sup>, trazem o seguinte apontamento: “Letramentos são situados. Todos os usos da linguagem escrita podem ser vistos como localizados em tempos e espaços particulares. Igualmente, toda atividade letrada é indicativa de práticas sociais mais amplas.<sup>4</sup>” (2000, p.1). Essas são as palavras de abertura dos autores, a fim de iniciar um percurso sobre os estudos de letramentos, sob a perspectiva das práticas socialmente situadas. Nesse trecho, visualizamos a concepção dos autores em relação à escrita e seus usos, e sobre como essa escrita é uma manifestação social, sendo particular e única. Além disso, entendemos que qualquer atividade social letrada é um indicativo da existência de práticas sociais. Assim, partindo dessas novas reflexões, a escrita, seus usos e suas manifestações passam a ser vistos com um olhar mais aguçado, social e especificamente situado.

Percebemos, então, até aqui, que a palavra **letramento** surge para especificar uma nova exigência social do ato de ler e escrever, pois já não basta mais a simples decodificação das palavras, é preciso, agora, considerar que as relações sociais envolvem a escrita de uma maneira muito mais ampla e complexa do que a capacidade de saber letras e sons. Como nos diz Kleiman (1995, p.15-16), “o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências *individuais* no uso e na prática social.”. Assim, por ser um termo utilizado para conceituar uma nova

---

<sup>3</sup> Tradução nossa. Original: *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. (BARTON, HAMILTON & IVANIC, 2000).

<sup>4</sup> Tradução nossa. Original: *Literacies are situated. All uses of written language can be seen as located in particular times and places. Equally, all literate activity is indicative of broader social practicies*. (BARTON, HAMILTON & IVANIC, 2000, p. 1).

demanda social de práticas de leitura e escrita, na maioria das vezes, é difícil formular uma definição exata e fixa de letramento. Portanto, devido à variedade das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, a noção de letramento (no singular) ou até de letramentos (no plural) não dá conta de abarcar essa complexidade.

Assim, retomando a citação de Rojo (2009) e levando em conta que letramento existe sob a forma de múltiplos letramentos, entendemos que

o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (2009, p.98)

Nesse trecho, fica claro que o letramento não se limita à escola, que é considerada a grande agência alfabetizadora. Os letramentos ultrapassam os limites do muro da escola, se constituindo fora destes, no dia a dia, na vivência cotidiana dos indivíduos com a escrita.

Nessa perspectiva, voltando a duas décadas atrás, evocamos as palavras de Kleiman (1995), para quem é possível

afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (p.20)

Ou seja, esse fenômeno vai além da escrita limitada do código como é cristalizada pelas instituições mais valorizadas pela sociedade (a exemplo, a escola). Essa escrita está em movimento, em constante diálogo e tem fins sociais variados. Veremos isso mais especificamente na próxima seção.

### 2.2.2 Letramento como prática social

Entendemos, em consonância com os autores citados, que o *alfabetismo* diz respeito às habilidades individuais, cognitivas ou linguísticas, aprendidas no contexto escolar ou acadêmico, enquanto que *letramento*, diz respeito aos usos e práticas de linguagem por meio da escrita, nos diversos contextos sociais, inclusive na escola. Nesta subseção, portanto, focamos nos estudos sobre letramento que consideram a escrita para além da técnica, levando em conta as competências de seus usos sociais, que ganharam visibilidade com os novos estudos sobre letramento (NEL/NLS).

Segundo Barton (1994), com os interesses de diversas áreas nos estudos sobre letramento, surgiram expressões como “letramento digital”, “letramento visual”, “letramento político”, etc., designando os diversos aspectos que envolvem as práticas de leitura e de escrita. Logo, o grande segredo para entender letramento seria situar a leitura e a escrita em contextos sociais. Nesse caso, reconhecemos que o letramento não existe no singular, pois a sociedade grafocêntrica permite a existência de múltiplos letramentos, como defendem Street (2014[1995]) e Hamilton, Barton & Ivanic (1993), que foram os inauguradores dos conceitos ligados aos estudos sobre letramento; enquanto que, no Brasil, nomes como Kleiman (1995), Rojo (2009), Soares (1995), Marcuschi (2001), etc. aprofundaram e ampliaram as reflexões relacionadas à temática.

Segundo os autores, as práticas de usos da escrita não se limitariam à escola, e sim, as que ali existem, fazem parte de um tipo específico de letramento, o letramento escolar, enquanto que as demais esferas cotidianas da vida permitem a existência de uma infinidade de tipos de letramento ligados às atividades e aos contextos dos cidadãos que vivem em sociedade. Isso reforça a ideia de que igrejas, *shoppings*, museus, tribunais, casas, parques, por exemplo, possibilitam relações sociais, por meio dos usos da escrita, que caracterizam tipos diferentes de letramentos.

Muitos dos apontamentos trazidos contemplaram o campo de estudos da linguagem a partir da obra precursora – a qual se prontificou a determinar os letramentos como práticas sociais – de Brian Street. Com a obra de Street (1984) são iniciados os Novos Estudos sobre Letramento. Essa nova vertente de pesquisas foi um movimento consolidado por volta dos anos de 1990, confrontando-se com a predominância da tradicional visão da linguagem, que tinha um enfoque limitado ao código linguístico e às capacidades individuais, e aos antigos pressupostos que consideravam dicotômicas a relação oralidade x escrita, supervalorizando esta em detrimento daquela, fatores criticados por Street (1984).

Nesse novo movimento, Street (1984) postulou dois modelos para os estudos do letramento, o modelo *autônomo* e o modelo *ideológico*, e, dois constituintes do letramento, os conceitos de *eventos de letramento* e *práticas de letramento*, cunhados por Heath (1983) e Street (2003), respectivamente.

Segundo Street (1984), o modelo *autônomo* considera o letramento “em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca”, ou

seja, é visto como um fenômeno individual, tendo como foco o sujeito e não o contexto social em que ele está inserido e opera utilizando a escrita. Ainda, Street (2001), nos diz que

o ‘modelo autônomo de letramento’ funciona a partir do pressuposto de que o letramento ‘per se’ – autonomamente – terá efeitos em outras práticas sociais e cognitivas. Entretanto, esse modelo, levando a crer que tais práticas são neutras e universais, na verdade mascara e silencia as questões culturais e ideológicas que a elas são subjacentes. (p. 7).

Ou seja, há uma total exclusão do caráter social do letramento, da natureza plural das práticas, fazendo com que esse modelo limite as diversas possibilidades sociais do letramento à única ideia de que o letramento existente é o escolar/pedagógico, ensinado e aprendido dentro dos muros da escola ou das instituições de caráter escolar. Isso nos faz concluir que a escola ensina por meio do modelo *autônomo* de letramento, considerando como individuais, à parte dos determinantes sociais, as diversas atividades que envolvem leitura e escrita.

O modelo *ideológico* de letramento, ao contrário do *autônomo*, considera “as práticas de letramento como indissoluvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (STREET, 1984, p.7). Assim, ele permite um olhar cultural sob as práticas de letramento, pois leva em conta que estas, enquanto sociais, são diferentes de acordo com o contexto, se modificando a cada momento histórico específico. Todo uso da escrita carrega um caráter social, histórico e cultural, e só com esse novo olhar, dado pelos integrantes dos NEL, é que o letramento passou a ser visto de forma contextualizada, compreendendo, agora, os usos sociais da escrita, suas relações de poder e seus aspectos culturais.

Pode-se constatar que, segundo o modelo *ideológico*, a compreensão sobre letramento varia de acordo com o tempo, a época e a cultura em que ocorre, portanto, algumas práticas, de contextos bem diferentes, são igualmente consideradas como letramento, mesmo que permitam poderes variados aos seus participantes e sejam valorizadas de diferentes formas. Esse enfoque, em nenhum momento, ignora a necessidade do conhecimento técnico da escrita, mas, ao contrário do autônomo, vai firmar a existência de diversos letramentos, construídos a partir das experiências dos sujeitos com/no mundo, mediados pela escrita. Para complementar essa reflexão, Buzato (2007), considera as atribuições de valor dadas ao letramento bastante conflituosas, quando nos diz que

Letramentos são práticas sociais, plurais e situadas, que combinam oralidade e escrita de formas diferentes em eventos de natureza diferente, e cujos efeitos ou consequências são condicionados pelo tipo de prática e pelas finalidades específicas a que se destinam. Também podemos dizer que a definição de quais letramentos são válidos como formas de ‘inclusão’ reflete os valores culturais e os hábitos linguísticos dos grupos mais poderosos no contexto social em que são praticados, e que a aquisição dos letramentos dominantes por grupos subalternos pode constituir-

se um processo conflituoso e simbolicamente violento, cujas repercussões são muito pouco previsíveis. (p.153-154).

Assim, esse modelo vai considerar a atuação social dos sujeitos, de acordo com as necessidades sociais, por isso letramento, no singular, não contempla as inúmeras possibilidades de letramentos existentes. O modelo *ideológico* fortalece a ideia de que letramento também abarca a oralidade, não apenas a escrita. Conforme Buzato (2007) “oralidade e escrita aparecem sempre entremeadas, diferentes códigos/registros linguísticos e modalidades semióticas se misturam, de modo que os sentidos da escrita são negociados interativamente, a despeito da natureza escrita do texto.” (p.152).

Na relação com o modelo *ideológico*, ganham espaço os conceitos de *eventos de letramento e práticas de letramento*. Tal como postulado por Heath (1983, p. 93), grifo da autora), “um *evento de letramento* é qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação”. Isso confirma a importância dessa noção, pois o letramento permite a interação, seja oral, com a mediação de escrita ou leitura, à distância, etc. o que nos mostra que, para entendermos o letramento como um todo, precisamos considerar as suas partes, e essas partes que o constituem e são observáveis, são os eventos de letramento particulares, mediados pela leitura ou escrita. Ou seja, nas atividades cotidianas os indivíduos participam de diversos eventos de letramento.

Quanto às *práticas de letramento*, Barton e Hamilton (2000) as consideram padrões culturais de uso de leitura e escrita que as pessoas realizam em situações particulares de sua vida diária. Ou mais especificamente, associando aos eventos de letramento, segundo Barton (1994), a partir do termo cunhado por Brian Street, “práticas de letramento são os modos culturais gerais de usar a leitura e a escrita que as pessoas produzem num evento de letramento”. Assim, definimos os *eventos de letramento* de forma particular, pois é o que é possível de se observar dos usos da leitura e da escrita pelas pessoas, enquanto que as *práticas de letramento* possuem um caráter mais amplo. Para clarear os conceitos, trazemos o exemplo: no universo de uma sala de aula existem eventos de letramento comuns a esse ambiente, como o registro na caderneta do nome dos alunos presentes, uma anotação no quadro ordenando os aniversariantes do mês, uma discussão entre professor e aluno sobre um artigo de opinião lido em uma revista, enquanto que as práticas de letramento estão ligadas às esferas discursivas, e cada esfera engloba uma série de eventos de letramento possíveis. No caso do exemplo dado, os eventos de letramento supracitados estão presentes nas práticas de letramento escolares.

É importante deixar claro que as diferenças conceituais apontadas são predominantemente de natureza metodológica. De fato, é o conceito de *práticas de letramento* que permitirá o conhecimento e a interpretação do possível evento de letramento atrelado a ela. Sobre isso, segundo Street (2001), “o conceito de ‘evento de letramento’ dissociado do conceito de ‘prática de letramento’ não ultrapassa o nível da descrição.” (p.11).

Entendemos, também, que os conceitos apresentados levantam possibilidades de refletirmos acerca dos letramentos diversos da sociedade, ultrapassando os limites do letramento escolar. Percebemos, portanto, que os estudos acerca dos letramentos, principalmente os que tomaram por base os pressupostos dos novos estudos sobre letramento, firmam a multiplicidade de práticas sociais por meio da oralidade ou escrita e o uso da língua ou linguagem das sociedades letradas. Acerca disso, Street (2003, apud Rojo, 2009, grifos da autora) aponta que essa situação

implica o reconhecimento dos múltiplos letramentos, que variam no tempo e no espaço, mas que são também contestados nas relações de poder. Assim, os NLS não pressupõem coisa alguma como garantida em relação aos letramentos e às práticas sociais com que se associam, problematizando aquilo que conta como letramento em qualquer tempo-espço e interrogando-se sobre “quais letramentos” são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência.

Isso ratifica a ideia de que a sociedade em constante mudança é um universo em que circulam letramentos múltiplos, diferenciados, valorizados ou não, institucionalizados ou cotidianos, autônomos ou ideológicos, sempre em convergência e divergência.

Em nossa pesquisa, assumimos a concepção sociocultural de letramento e entendemos que as pessoas participam de múltiplas práticas de letramento em seu cotidiano. Para expressar essa multiplicidade, Rojo (2009) fala sobre os multiletramentos e os letramentos multissemióticos, ressaltando a importância que deve ser dada aos novos letramentos que surgem devido à valorização das culturas locais (diversas) e os novos textos/os textos contemporâneos que comunicam essas culturas. Assim, os novos letramentos têm sua noção ampliada para o campo de diversas semioses para além da escrita, como a música, a imagem, etc.

Dessa forma, entendemos, em conformidade com os autores aqui debatidos, que os **multiletramentos** e os **letramentos multissemióticos** são decorrência dos avanços da sociedade contemporânea em que vivemos e dos estudos que consideram a realidade e a existência de diversas culturas circulantes entre os alunos, eliminando a ideia de uma única cultura erudita, que delimita a definição dos sujeitos como sujeitos de cultura e sem cultura.

Afinal, sobre isso, já nos dizia Rojo (2003), que, “essa visão dessencializada de cultura(s) já não permite vê-la com maiúscula – A Cultura –, pois não supõe simplesmente a divisão entre culto/inculto ou civilização/barbárie, tão cara à escola da modernidade”. Isso ocorre porque é preciso, agora, valorizar as culturas popular, local, de massa, que fazem parte do universo dos alunos, se utilizando, em sala de aula, não só dos conhecimentos tradicionais institucionalizados para garantir a aprendizagem, mas sim dos gêneros, mídias, linguagens por eles conhecidos, a fim de efetivar um aprendizado crítico, democrático e ético, que se consolide na prática.

Assim, por via de novos letramentos – sejam eles valorizados ou não –, desenvolvidos a partir da realidade dos estudantes, consolida-se o domínio de competências e habilidades de acordo com o repertório cultural desses sujeitos. Ainda, como aponta Rojo (2012), vale salientar que os multiletramentos não envolvem obrigatoriamente o uso de novas tecnologias digitais da comunicação e informação, visto que eles se caracterizam pela valorização das culturas de referência do alunado, mas é comum que as envolva, por conta do caráter emergente da sociedade e da realidade digital em que os alunos se encontram, o que, conseqüentemente, fará com que as manifestações da mídia digital faça parte de seu cotidiano e, logo, das culturas em que circulam.

Apesar de as novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICs – não serem caráter determinante para o surgimento dos multiletramentos, possibilitaram inovações nas práticas sociais de oralidade, escrita e leitura. É como nos diz Signorini (2012), ao enfatizar que ao usar tecnologias e dispositivos computacionais são integradas antigas práticas de escrita, mas também são criadas novas. Assim, entendemos que a cultura letrada emerge neste novo contexto social, em que práticas escritas antigas e novas se imbricam e se complementam, desenvolvendo-se a partir de ferramentas e suportes tecnológicos novos. Ou seja, as concepções sobre a realidade grafocêntrica tradicional são complementadas ou sobrepostas por novas práticas letradas emergentes da hipermídia. Portanto, reconhecendo o campo letrado fértil que a sociedade contemporânea possibilita, além das diversas culturas das quais fazemos parte, finalizamos esta subseção para iniciar a seguinte, que abarcará as oportunidades letradas decorrentes dos multiletramentos e em seguida guiará às reflexões sobre os novos letramentos e o novo *ethos* que se desenvolve com o advento das novas tecnologias.

### 2.2.3 Os multiletramentos da sociedade contemporânea

Após a expansão das diversas teorias de vertente linguística e antropológica que tinham como intuito analisar relações envolvendo as práticas sociais e a linguagem, mais especificamente após o aparecimento dos Novos Estudos sobre Letramento – NEL, ainda nos anos 1990, surge, nos Estados Unidos, um novo grupo que visava discutir problemáticas relacionadas ao sistema de ensino da época: O Grupo Nova Londres (GNL). No manifesto *Pedagogia dos multiletramentos – Desenhando futuros sociais*<sup>5</sup>, divulgado em um dos colóquios desse grupo, uma nova pedagogia foi apresentada: a *pedagogia dos multiletramentos*, que surgia como uma tentativa de resposta aos problemas que afetavam o sistema de ensino de países de origem anglo-saxônica. O GNL era formado, principalmente, por estudiosos interessados em buscar alternativas pedagógicas para trabalhar temáticas sociais relacionadas a cada realidade, com o objetivo de diminuir “a violência social e a falta de futuro da juventude.” (ROJO, 2013, p. 13). Os teóricos do GNL, originários da Austrália, Grã-Bretanha e Estados Unidos, debateram sobretudo dois temas-chave: a diversidade cultural e linguística e a variedade midiática e semiótica de comunicação, esta provocada pelas novas tecnologias. A partir desses pontos centrais, segundo nos dizem Cope e Kalantzis (2000), foi adicionado o prefixo “multi” à nova área, cunhando-se o termo multiletramentos.

Na obra de Cope e Kalantzis (2000), *Multiletramentos: o aprendizado do letramento e o desenho dos futuros sociais*<sup>6</sup>, os autores apontam o foco da pedagogia de multiletramentos, que se volta, de maneira eminente, a um currículo com relevância cultural e social, além de não deixar de lado, em nenhum momento, as consequências, para a escola, da sociedade contemporânea profundamente marcada por diversidades culturais e pelo advento das tecnologias. Sobre isso, reforça-nos Rojo (2013):

Nesse manifesto, o grupo afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às novas TICs, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula do mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade.” (p. 13).

Em outras palavras, o intuito desse manifesto, dessa nova proposta/área pedagógica, era o de considerar os contextos variados/ as diversas culturas que fazem parte da constituição e do cotidiano dos seus alunos, a fim de observar as práticas letradas emergentes,

<sup>5</sup> Tradução nossa. Original: *A pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*.

<sup>6</sup> Tradução nossa. Original: *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. (COPE & KALANTZIS, 2000)

provenientes dessa diversidade cultural e do advento das novas tecnologias, incluindo-as nos trabalhos realizados em sala de aula. Assim, preparando os alunos e desenvolvendo nestes as capacidades necessárias de compreensão e produção das novas práticas emergentes, a escola estaria realizando uma pedagogia dos multiletramentos.

Rojo (2013, p.14) aponta que o GNL reconhecia o acesso dos jovens alunos – nos anos iniciais de seus estudos - às TDICs, e com a realidade da época, elas já ocasionavam novos letramentos, os quais se caracterizavam, como multimodal ou multissemiótico – hoje em dia, hipermediáticos. A autora destaca, também, que o termo-conceito conhecido como “multiletramentos” surgiu em decorrência de duas características presentes nessa nova reflexão do grupo: a de multiculturalidade e a de multimodalidade, em que a primeira se encontrava nas sociedades contemporâneas, pela diversidade de culturas existentes e acessíveis, e a segunda representava o meio usado pela multiculturalidade, via textos que visavam à informação e à comunicação. Sobre isso, compreendemos que o acesso a diferentes culturas amplia os horizontes dos jovens e o contato com textos de diversos moldes, produzidos com semioses variadas, exige que esses jovens dominem letramentos diversos, na maioria das vezes permeados pelas novas tecnologias, e que estão entrelaçados e são essenciais para a compreensão ou produção de novas práticas letradas: estes seriam, então, os multiletramentos.

Ainda Rojo (2013), que é um dos nomes brasileiros mais renomados nas pesquisas sobre multiletramentos, nos faz refletir acerca da composição destes, quando aponta as diferenças em relação aos **letramentos (múltiplos)**, assim como pontuamos brevemente no fim do subtópico anterior. Os **letramentos múltiplos** representam a variedade de práticas letradas, sejam elas valorizadas ou não, e os multiletramentos são compostos por dois aspectos manifestados na sociedade: as variadas culturas que vivenciamos e fazemos parte e a diversidade semiótica textual (quase, mas não sempre, mediadas pelas novas tecnologias) – incluindo imagens, sons, audiovisual – de que essas culturas se utilizam para a comunicação. Sobre isso, Canclini (2008[1989]) apud Rojo (2013) reforça que a **multiplicidade de culturas** se manifesta por meio de produções culturais letradas em circulação social, as quais se apresentam cada vez mais como um conjunto de textos híbridos e, segundo Rojo (2013, p.15), “os híbridos, as mestiçagens, as misturas reinam cada vez mais soberanas.”.

Esses hibridismos, misturas e mestiçagens são resultado da produção cultural cada vez mais pessoal, customizada e única, que recebe influência de diversos vieses culturais, e esse processo está cada vez mais possível com o advento das novas tecnologias, por meio das

quais os jovens têm acesso às variadas manifestações culturais e diversas ferramentas e diversos suportes que exigem novas práticas letradas. Quando o aluno tem acesso a inúmeras culturas e suas manifestações, se apropria, segundo Canclini (2008 [1989] apud Rojo (2013)), de forma múltipla, dos patrimônios culturais<sup>7</sup>, abrindo possibilidades únicas de experimentação e de comunicação, com usos democratizadores. Ou seja, há um desvinculo dos cânones institucionais escolares, fazendo com que gêneros do discurso que antes estavam à margem e não eram utilizados ganhem espaço, e outros surjam por conta das novas mídias, linguagens, línguas e tecnologias.

Podemos dizer, então, que o foco do trabalho com multiletramentos na escola está na visão plurilinguista de abordar as culturas, mostrando as diferentes linguagens a partir da diversidade cultural existente no mundo. Dentro do contexto escolar, em relação ao ensino dos multiletramentos, os teóricos iniciais dessa nova pedagogia formularam conceitos que foram pensados, portanto, com base no amplo domínio das novas tecnologias que advieram com o fim da sociedade moderna e início da pós-moderna, período em que surgiram novas práticas sociais.

Com as novas demandas da sociedade, para não ficarem fora do mercado de trabalho, os cidadãos precisam se desdobrar na busca por aprender e dominar habilidades que vão além das técnicas, como a inovação e a criatividade em seu processo de trabalho, para que sejam capazes de desenvolver pensamento crítico e iniciativa durante a resolução de problemas. Dessa forma, para garantir essas habilidades, é preciso se apropriar de competências que estão ligadas às diversas práticas socioculturais e ao uso das tecnologias digitais, ou seja, ter o domínio de novos letramentos ou multiletramentos. As novas produções culturais letradas exigem dos jovens o domínio de competências que lhes façam compreendê-las ou produzi-las. É importante destacar que o novo curso que a sociedade contemporânea segue carrega uma lógica interativo-colaborativa inovadora, e isso só acontece porque, como nos diz Rojo (2013), desenvolvem-se “uma nova ética e novas estéticas”. Com o advento das novas tecnologias, a lógica da compreensão e da produção de práticas letradas se modifica, pois a fluidez da navegação e a facilidade de acesso mudaram os direitos de autoria, a propriedade e as relações de poder, agora transgredidas.

É nessa lógica de multiplicidade de linguagem, de compartilhamento, de mixagem, de hibridismos, que vemos surgir “a multimodalidade ou multisemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos.” (ROJO, 2013, p.19). Assim, entendemos,

---

<sup>7</sup> Já Rojo (2012, p. 25) utiliza o termo “fratrimônio” pelo grau de colaboratividade das novas mídias.

então, que a sociedade contemporânea faz emergir essas novas práticas letradas, novas linguagens, semioses variadas, ou seja, atividades multimodais e semióticas, as quais cobram dos sujeitos habilidades que permitam a compreensão e a produção desses novos formatos, isto é, o domínio/conhecimento desses multiletramentos. Sobre multimodalidade, queremos destacar, consideramos, segundo Dionísio (2005; 2011), que condiz com as mais distintas configurações e modos de representação empregados na construção linguística de uma determinada mensagem, tais como: padrões de entonação, olhares, formatos, marcas/ traços tipográficos, palavras, imagens cores, disposição da grafia, gestos, etc.

Sobre isso, podemos tecer um diálogo com Lankshear e Knobel (2007), que apontam que os novos letramentos têm como aspecto constituinte, além da digitalidade, o *ethos*, ou melhor, um novo *ethos*. Vale levantar que os autores distinguem duas categorias de novos letramentos: casos paradigmáticos de novos letramentos e casos periféricos de novos letramentos. Os primeiros apresentam a digitalidade e o novo *ethos*, já os segundos têm o novo *ethos*, mas não possui a digitalidade. Em outras palavras, se um letramento não tem o que se entende por novo *ethos*, os autores não o consideram como um novo letramento, mesmo que possua digitalidade. Isso acontece porque é possível que usemos as tecnologias digitais para simplesmente reproduzir ou replicar práticas de letramentos antigos. Lankshear e Knobel (2007) entendem que o fundamental para os novos letramentos não é apenas o fato de podermos pesquisar informações online ou escrever ensaios usando um editor de texto no lugar de papel e caneta ou até mixar músicas de forma sofisticada, como já era possível, mas sim, o que importa para os novos letramentos é mobilizar novos valores e novas sensações para além dos letramentos antigos. O significado da digitalidade dos novos letramentos está vinculado à capacidade de construção e participação de práticas de letramento envolvendo novos valores, procedimentos, novas regras, normas. Não é suficiente, então, que tecnicamente ele apresente algo novo, mas sim, em sua composição, deve haver essa nova atitude, uma nova mentalidade, apresentando práticas e valores novos – esse é o novo *ethos*. Isso dará vida aos letramentos críticos, que segundo Rojo (2013), embasam essa nova ética, seja ela na recepção, na produção ou no *design*.

Achamos importante, diante dos conceitos que apresentam e constituem essa nova pedagogia, pontuar, a concepção de *design*, tão cara ao manifesto proposto pelo GNL, que procura, dentre outros aspectos, explicar a noção de pedagogia como *design*. Este é o eixo central da nova pedagogia de multiletramentos, a qual originará questões outras, como multimodalidade (já citada), agência social, construção de interesse e sentido – aspectos

indispensáveis para o processo de ensino-aprendizagem da sociedade contemporânea (COPE & KALANTZIS, 2000). Com o intuito de contestar moldes tradicionalistas do ensino, em que a única semiose explorada era a escrita, excluindo as demais semioses existentes e que poderiam servir para otimizar as práticas em sala de aula, foi criada a concepção de *design*. Esta trouxe uma série de propostas inovadoras, embasadas em um mundo que se modifica diariamente. Superando a hierarquia existente na sala de aula tradicional, em que professores ditam regras, com essa nova noção, todo o ambiente escolar deve motivar diferentes formas de aprendizagem, permitindo que os jovens sejam agentes e construtores de sentidos. Logo, o foco é acabar com a ideia de jovens, em sala de aula, como receptores de competências e habilidades e transformá-los em produtores.

Essa noção de *design* considera as características e mudanças sociais a fim de providenciar um currículo escolar atual, permitindo que os sentidos sejam construídos pelos sujeitos por via de recursos que contribuam para seus interesses de comunicação. O *design* representa a construção de sentido que, para os teóricos do GNL, acontece quando o sujeito – apontado por eles como *meaning-makers*, ou melhor, produtores de sentido –, passa a agente de sentidos, desenhando-os, deixando de ser mero receptor de competências e habilidades prontas e, ao contrário, acaba por desenvolvê-las. Segundo Cope e Kalantzis (2000, p. 201), “*Design* é um processo no qual indivíduo e cultura se tornam inseparáveis.”<sup>8</sup> e a partir de seu conceito, entendemos que os sentidos podem ser construídos de formas diferentes. Por isso, se torna tão importante compreender o *design* sob uma perspectiva pedagógica prática, pois este vai considerar as possibilidades e potencialidades de sentidos provenientes dessa relação entre indivíduo e culturas e, assim, as escolas estarão melhor preparadas, pois,

como o currículo é um *design* (ou projeto) para os futuros sociais, nós precisamos introduzir a noção de pedagogia como *design*. Como educadores, precisamos discutir e debater a forma geral desse modelo assim como complementamos a pedagogia do letramento nos moldes sugeridos pela noção de multiletramentos. Para conquistar isso, precisamos nos engajar em um diálogo crítico com os conceitos fundamentais do capitalismo rápido, das emergentes formas pluralistas de cidadania e de diferentes mundos/culturas. Essa é a base para um novo contrato social, uma nova comunidade.<sup>9</sup> (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p.19).

---

<sup>8</sup> Tradução nossa. No original: “*Design* is a process in which the individual and culture are inseparable.” (COPE E KALANTZIS, 2000, p. 201)

<sup>9</sup> Tradução nossa. No original: “As curriculum is a *design* for social futures, we need to introduce the notion of pedagogy as *design*. As educators we need to discuss and to debate the overall shape of that *design* as we supplement literacy pedagogy in the ways suggested by the notion of Multiliteracies. To achieve this, we need to engage in a critical dialogue with the core concepts of fast capitalismo, of emerging pluralistic forms of citizenship, and of diferente lifeworlds. This is the basis for a new social contract, a new commonwealth.” (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p.19).

Diante de uma sociedade mediada por novas tecnologias (como veremos especificamente na seção posterior), é importante que se considerem as outras formas semióticas existentes, para além da escrita – a multimodalidade. Enquanto os NLS focaram na observação e análise das diversas práticas sociais letradas, com ênfase maior na tecnologia da escrita, os estudos dos multiletramentos focou em novas tendências sociais influenciadas pelas novas mídias emergentes. Assim, o conceito de *design* enfatiza a necessidade de se considerar aspectos para além da semiose da escrita, pois novas tecnologias permitem a presença da multimodalidade, a qual representa uma expansão de recursos de produção de sentidos (para além da escrita, as imagens, os vídeos, os áudios ou a convergência de todos estes).

Ao se investir em uma pedagogia por *design*, se considera aspectos culturais e ideológicos relacionados a visões diferentes de mundo a partir de sujeitos diferentes e em contextos diferentes. Isso é realizar uma pedagogia dos multiletramentos, baseando-se no conceito de *design* que se torna estruturador. Cope & Kalantzis (2009) deixam claro que o ensino do contemporâneo é o foco pedagógico central da teoria de multiletramentos. Embasando-nos em Rojo (2012), destacamos alguns dos aspectos dessa teoria/pedagogia. Seja pela diversidade cultural de produção e circulação dos textos, seja no sentido da diversidade de linguagens que os constituem, os multiletramentos são: interativos e, ainda mais, colaborativos; ultrapassam as relações estabelecidas de poder – principalmente as de propriedade; são mistos, mestiços, fronteiriços e híbridos (em relação aos modos, às mídias, às culturas e às linguagens). A autora também enfatiza que por se constituírem dessa forma, “o melhor local para eles existirem é nas nuvens e a melhor maneira de se apresentarem é na estrutura ou formato de redes (hipertextos, hipermídias).” (Op. Cit. p. 23). Dessa forma, com o desenvolvimento da sociedade, as mídias, que se digitalizaram, propiciaram o surgimento de novas práticas sociais e, conseqüentemente, a necessidade de novos letramentos.

Diante de tudo que refletimos nesta seção, podemos apontar, a título de retomada, que os NLS, que tiveram início no fim dos anos 70 e início dos anos 80 do séc. XX, com estudos centralizados em países como Estados Unidos, Inglaterra, Brasil e como principais nomes Shirley Heath, Brian Street, Sylvia Scribner, Mike Cole, Ron Scollon, Paulo Freire, entre outros, focaram em estudos de perspectiva etnográfica. Estes consideravam as práticas a partir do contexto social, sendo então situadas, históricas e culturais. Alguns dos conceitos desenvolvidos pelo grupo dos NLS foram o de letramento autônomo, letramento ideológico, além dos termos essenciais para as pesquisas dos NLS: práticas de letramento e eventos de

letramento, como já vimos. No que diz respeito aos estudos dos multiletramentos, surgiram a partir de encontros de pesquisadores dos Estados Unidos e de países da Europa e Oceania, que deram origem ao GNL, por volta da década de 90. Como resultado desses estudos, discussões acerca de uma nova roupagem para o currículo escolar, da relevância da diversidade linguística e cultural no ensino, a importância da multimodalidade no trabalho com letramentos, a concepção de *design*, entre outros aspectos, foram contribuições essenciais para o campo da linguagem e do ensino.

Após termos, então, apresentado as características e refletido acerca dos multiletramentos, agora, a partir dessa necessidade contemporânea e reconhecendo esse contexto, nos encaminharemos para a próxima seção. Nesta, versaremos sobre o ciberespaço, a cibercultura e, enfim, sobre os letramentos digitais – estes últimos, essenciais para interpretarmos, compartilharmos e criarmos sentidos, de maneira eficaz, nos atuais ambientes oferecidos pelas novas tecnologias. Entendemos que, para compreendermos os letramentos digitais, tão necessários aos sujeitos imersos em novas práticas letradas, é de extrema importância apresentar o local e a cultura destas.

### 3 AMBIENTES DIGITAIS: PERCURSO E CARACTERÍSTICAS

*A curadoria colaborativa de dados se tornou uma atividade central desta década. Tudo aquilo que fazemos na internet tem influência na memória coletiva. Todos têm este poder, que vem junto com a responsabilidade*

*Pierre Lévy*

A partir do que conhecemos sobre os estudos da LA e os trabalhos existentes sobre letramento e multiletramentos, nos debruçamos sobre reflexões acerca do cenário de pesquisas que envolvem os ambientes digitais surgidos com o advento das novas tecnologias da sociedade pós-moderna. Nosso panorama apresenta os aspectos que motivaram as mudanças sociais da modernidade à pós-modernidade e enfatiza as características da cultura digital ou cibercultura, delimitando o ciberespaço e seus fenômenos. Esta seção é importante, pois como o nosso *corpus* de pesquisa, os OEDs, são definidos como recursos digitais e, conseqüentemente, se manifestam em ambientes digitais, não poderíamos ignorar a compreensão dos aspectos e fenômenos que os definem.

As mudanças culturais que ocorreram com o advento das novas tecnologias – principalmente quando estas passaram a fazer parte do cotidiano da população, entre a década de 80 e 90, que iniciava o uso das máquinas computacionais –, possibilitaram para a sociedade um novo posicionamento. A população, então, deixava de ser mera receptora de informações. Estas passavam a circular não mais de maneira unidirecional, como é por via dos televisores, rádios e outras mídias. Com as novas tecnologias digitais, consolida-se uma relação interacional e bidirecional, e o usuário passa tanto a propagar informações quanto a questionar as que são divulgadas pelas mídias analógicas. Dessa forma, sabendo que a cibercultura é a realidade da sociedade atual, e os OEDs são alguns dos fenômenos pedagógicos dessa cultura digital, refletimos sobre seu percurso histórico e as suas conseqüências para os processos comunicacionais e de relacionamento.

Partindo das teorias da cibercultura, levantamos algumas reflexões de autores como Levy (1993; 1999), Castells (2003;2005), Rheingold (1993), Rüdiger (2013), Santaella (2003;2008), entre outros. Após o percurso acerca do advento da tecnologia e do desenvolvimento da cibercultura na sociedade pós-moderna, apresentamos, também, os elementos que fazem parte do ciberespaço, compreendendo a sua composição ao delimitar conceitos e tecer reflexões acerca do mundo virtual, do conceito de digital e dos aspectos que caracterizam os ambientes digitais.

Com o surgimento desses ambientes e a utilização de novas mídias e tecnologias, é natural que se originem novas práticas socioculturais e linguagens, logo, reconhecendo que a

emergência de novas práticas motiva a necessidade do domínio de novos letramentos, é que abordamos, nesta etapa da pesquisa, os letramentos digitais. Essa abordagem é, além de enriquecedora, essencial para análise dos OEDs, visto que estes representam os letramentos digitais (múltiplos) que circulam na sociedade pós-moderna, usuária das novas tecnologias. Para esta subseção, trouxemos as considerações de Ribeiro (2005), Lankshear & Knobel (2007), Jenkins (2009), Rojo (2012; 2013), Dudeney, Hockly & Pegrum, (2016), Barton e Lee (2015), entre outros.

Além disso, a relevância desta seção também está na definição do que entendemos por “digital” e na reflexão para além dos aspectos técnicos que determinam essa condição. Sobre isso, recorremos a estudos de áreas como a informática, a LA, a linguística, a sociolinguística, a sociologia, a filosofia, etc. Levy (1999), Santaella (2003, 2007), Lemos (1997), Castells (2003; 2005), Murray (2003), Jenkins (2009), entre outros nos ajudaram com alguns questionamentos, entre eles: Será digital educacional todo e qualquer objeto que se encontre no ciberespaço, unicamente por se localizar na tela dos novos suportes tecnológicos, como o computador, o *tablet*, os *smartphones*, etc.? A partir da compreensão dos aspectos que definem e permeiam as relações do digital, tivemos mais propriedade para organizar em categorias e subcategorias os OEDs escolhidos para análise. Portanto, nesta seção, nosso propósito mais relevante é conhecer a cultura digital, compreender e delimitar as principais características do ambiente digital, seus objetos e as habilidades/competências necessárias para interagir com eles.

### 3.1 UM CONVITE AO CIBERESPAÇO E À CIBERCULTURA

Alguns teóricos e pesquisadores se debruçaram sobre discussões e pesquisas sobre a sociedade contemporânea e suas relações com as novas tecnologias digitais. As reflexões provenientes desses trabalhos, em alguns casos, são convergentes e servem como base para outros. Nesse novo cenário, que reúne as teorias pós-modernas, alguns autores defendem que a revolução das TDIC – por meio da interconexão mundial dos aparelhos computacionais – é o motivo das transformações da contemporaneidade. Entre os autores, três se destacam, como é o caso de Pierre Levy – filósofo francês que buscou entender as consequências cognitivas e culturais das novas tecnologias digitais e o fenômeno da inteligência coletiva humana, sendo o primeiro autor a explicar os programas/as leis da cibercultura e suas origens –; Manuel Castells – sociólogo espanhol com experiência em trabalhos acerca da sociedade da informação, globalização e comunicação –; e Henry Jenkins – professor de mídia nos EUA e pesquisador sobre tecnologia, educação e as novas mídias, que aborda em sua principal obra,

“Cultura da convergência”, de 2009, três conceitos: o de convergência dos meios, cultura participativa e inteligência coletiva, os quais trazem apontamentos importantes acerca da sociedade conectada atual.

Esses três autores, com conceituações e perspectivas pioneiras sobre a cultura digital, têm influenciado e embasado novas pesquisas acerca da realidade contemporânea social. Porém, existem outros autores que também acompanharam os avanços que a sociedade vivenciou com a modernidade, e as mudanças que ela sofreu na era pós-moderna. Nesse panorama, nomes como Francisco Rüdiger, André Lemos, Lucia Santaella, David Silver, Derrick de Kerckhove, entre outros, também contribuíram para as compreensões que giram em torno dos fenômenos, envolvendo sociedade e técnica, surgidos na segunda metade do século XX.

Para Santaella (2003), “sem as poderosas tecnologias comunicacionais atuais, a globalização não seria possível. As consequências dessas tecnologias para a comunicação e a cultura são remarcáveis.” (p.70). No mundo, o aparecimento das novas TDIC e da internet nos revela o surgimento de um espaço em que se desenvolvem relações sociais, consolidam-se descobrimentos e inovações, além de um ambiente em que práticas antigas se remodelam, e novas aparecem. Entre o fim da década de 60 e metade dos anos 70 do século passado, a sociedade deu início a uma nova era de desenvolvimento tecnológico, a qual se embasava no crescimento das maquinarias informáticas que processavam dados e da ampliação das redes comunicacionais. Levy (1999) descreve bem esse momento:

Os primeiros computadores (calculadoras programáveis capazes de armazenar programas) surgiram na Inglaterra e nos Estados Unidos em 1945. Por muito tempo reservados aos militares para cálculos científicos, seu uso civil disseminou-se durante os anos 60. Já na época era previsível que o desempenho do hardware aumentasse constantemente. Mas que haveria um movimento geral de virtualização da informação e da comunicação, afetando profundamente os dados elementares da vida social, ninguém, com a exceção de alguns visionários, poderia prever naquele momento. A virada fundamental, talvez, data dos anos 70. O desenvolvimento e a comercialização do microprocessador [...] dispararam diversos processos econômicos e sociais de grande amplitude. (LEVY, 1999, p. 31).

A partir disso, uma nova fase industrial começou a tomar conta da sociedade que, nos anos seguintes, passou a investir em robótica, máquinas industriais comandadas digitalmente, influenciando também em setores bancários, de seguro, os quais investiam nas novas tecnologias visando uma maior produtividade. O computador e os aparelhos eletrônicos, mediados pela rede comunicacional de dados, começavam a motivar os investimentos dos setores diversos da economia, o que popularizou a busca por produtos e aparelhos cada vez mais tecnológicos.

Ao elaborar uma análise da sociedade contemporânea a partir da sua disposição como rede de informação global, Castells (2003;2005) reflete acerca do papel das novas tecnologias nos processos que permeiam essa mesma sociedade. Para o autor, fazemos parte e participamos de uma estrutura social nova, delineada por um paradigma novo, o tecnológico, dando origem a uma sociedade em rede – assim como o nome de seu livro *A sociedade em rede* –, que apresenta as práticas sociais diferentes e a mudança na perspectiva do tempo e do espaço como eixos de uma experiência social. Nesse contexto, o desenfreado desenvolvimento e vendas das redes de computadores interativas incentivam o surgimento de novos canais e novos formatos de comunicação, os quais influenciam na vida e também são influenciados por esta. Esse é um momento em que todas as esferas sociais humanas são invadidas pela revolução causada pelas novas TDIC. E é essa revolução a motivadora das reflexões que envolvem a economia emergente, a cultura e sociedade contemporânea que se constrói. Porém, a todo momento, Castells (2005) nos mostra que não acredita que as mudanças sociais sejam responsabilidade única da tecnologia, mas sim, fica a encargo de movimentos emergentes nas seguintes áreas: cultural, tecnológica e econômica, marcantes na década de 60 e 70, e as associações entre estes, como aponta no trecho seguinte:

É claro que a tecnologia não determina a sociedade. Nem a sociedade escreve o curso da transformação tecnológica, uma vez que muitos fatores, inclusive criatividade e iniciativa empreendedora, intervêm no processo de descoberta científica, tecnológica e aplicações sociais, de forma que o resultado final depende de um complexo padrão interativo. Na verdade, o dilema do determinismo tecnológico é, provavelmente, um problema infundado, dado que a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas. (CASTELLS, 2005, p. 43).

Nessa época os três grandes movimentos se desenvolvem, de forma independente, no mundo. Castells (2005), em *Sociedade em Rede*, enumera-os: A revolução da tecnologia da informação – advento dos computadores e as novidades na maneira de operar o planeta – fazendo a sociedade girar em torno de bits e bites, levando-nos a um mundo interconectado; a crise econômica do capitalismo e da soberania do estado; e o crescimento e destaque dos movimentos culturais e sociais, que lutavam pelo feminismo, ambientalismo e direitos humanos, entre outros. É nesse contexto que o termo “cibercultura” será cunhado, aparentemente, pela norte-americana Alice Hilton, como nos diz Rüdiger (2013). Alice Hilton (1964) acreditava que seria natural o progresso da tecnologia e que só evitaríamos uma situação regressiva com a promoção e o advento do que chamou de cibercultura. A autora, apoiando uma adaptação do mundo a novos processos e programas educacionais, afirma que

apenas “os seres humanos que aprenderem a usar a máquina com sabedoria serão por ela liberados para alcançar a sua excelência.” (HILTON, 1964, p.146).

Na década de 80, a informática foi deixando de ser vista como técnica ou para acesso e uso meramente do setor industrial, passando a integrar o grupo das mídias como a televisão, o cinema e as telecomunicações. As novas linguagens interativas começavam a surgir e, assim, as competências para utilizar essas novas tecnologias passam a ser questionadas. Levy (1993), em seu livro “As tecnologias da inteligência”, anterior à obra em que trataria exclusivamente da cibercultura, levanta a seguinte questão, que complementa a importância do domínio da técnica ressaltada por Hilton:

Na época atual, a técnica é uma das dimensões fundamentais onde está em jogo a transformação do mundo humano por ele mesmo. A incidência cada vez mais pregnante das realidades tecnoeconômicas sobre todos os aspectos da vida social, e também os deslocamentos menos visíveis que ocorrem na esfera intelectual obrigam-nos a reconhecer a técnica como um dos mais importantes temas filosóficos e políticos do nosso tempo.” (p.7).

Esse trecho nos mostra que o domínio da técnica é de extrema importância para a adaptação do homem à sociedade contemporânea, pós-moderna, pois as novas tecnologias surgem para fazer parte da vida dos seres humanos, em todos os seus aspectos e todas esferas sociais, seja para contribuir ou para prejudicar as nossas relações com e no mundo. Assim sendo, a compreensão da técnica e da realidade digital passam a ganhar espaço nas temáticas filosóficas e políticas atuais.

Levy (1999), assim como Castells (2003), também considera que as novas tecnologias, principalmente a internet, são responsáveis por guiar as formas e os ritmos de comunicação entre os sujeitos sociais, gerando uma revolução social genuína, a ponto de remodelar as suas individualidades subjetivas e as organizações sociais. A preocupação com a técnica é tão importante nas mudanças, que deve ter relevância nos estudos filosóficos, políticos e epistemológicos. Com esse posicionamento, Levy também defende que pessoas e técnicas são constitutivas, em uma relação de mutualismo. Além disso, ao contrário do que apontam alguns autores, ressalta que a informática é sim uma técnica cultural, que carrega valores.

O teórico francês ainda defende que quem “condena a informática não pensaria nunca em criticar a impressão e menos a escrita. Isto porque a impressão e a escrita (que são técnicas!) o constituem em demasia para que ele pense em apontá-las como estrangeiras.” (1993, p.15). Em outras palavras, esse trecho nos mostra que aqueles a criticarem as novas tecnologias não consideram, ainda, a nova técnica como algo que o constitui, principalmente por ignorar a relevância do que é novo. Porém, precisamos reconhecer que novas técnicas

podem surgir na sociedade – originando práticas novas e novos valores –, o que, em outras palavras, não exclui a importância de técnicas anteriores. O autor possui uma visão positiva das novas tecnologias e apoia que devemos abraçar a nova realidade no sentido de conhecê-la e acompanhá-la em suas mudanças e o que estas causam nos sujeitos sociais, o que o faz discordar de autores que desacreditam no poder e no caráter cultural do novo fenômeno tecnológico. Nesse ponto, se aproxima mais do pensamento de Lemos (2003), para quem é mais produtivo estarmos abertos aos pontos negativos e positivos do advento das novas tecnologias digitais.

Santaella (2003), também, ao refletir acerca da realidade da sociedade contemporânea, comenta sobre o momento de instabilidades pelo qual passou a cultura midiática, na modernidade, dando espaço para “os desenhos móveis da heterogeneidade pluritemporal e espacial que caracteriza as culturas pós-modernas.” (p.59). Assim, a autora (Op. Cit.) aponta para o início de uma nova revolução cultural na sociedade, a qual tem como foco a possibilidade de se converter informações em imagem, texto, som e vídeo, em linguagem universal, por qualquer sujeito, por meio do computador. Para Santaella,

Como se não bastassem as instabilidades, interstícios, deslizamentos e reorganizações constantes dos cenários culturais midiáticos pós-modernos, desde meados dos anos 90, esses cenários começaram a conviver com uma revolução da informação e da comunicação cada vez mais onipresente que vem sendo chamada de revolução digital. (SANTAELLA, 2003, p. 59)

Com o advento das novas tecnologias digitais, a capacidade de digitalização e compressão de dados permitia a abertura das mídias mais diversas para manipulação, tradução, armazenamento, reprodução e principalmente distribuição digital.

Isso originou o fenômeno da convergência de mídias que só foi possível com as redes telemáticas destinadas ao grande público que estabelecia conexão com seus próprios computadores, via internet. Essa convergência, segundo Santaella, é

uma dinâmica cultural que ia se distinguindo da cultura de massas, devido justamente ao aparecimento das novas tecnologias segmentadoras, diversificadoras, capazes de uma maior adequação a um público mais individualizado [...]. O crescimento da multiplicidade de mídias, a multiplicação de suas mensagens e fontes foi dando margem ao surgimento de receptores mais seletivos, individualizados, o que foi, sem dúvida, preparando o terreno para a emergência da cultura digital, na medida em que esta exige receptores atuantes, caçadores em busca de presas informacionais de sua própria escolha. (SANTAELLA, 2003, p. 68).

A partir da distribuição e difusão da informação, incentivada pela ativação da informática com as telecomunicações, criam-se redes de transmissão, troca e acesso de informações

interligando todo o mundo. Com isso, a cultura digital ou cibercultura começará a se desenvolver, originando novas formas de socialização e cultura.

Sobre a formação da cibercultura, Rüdiger (2013) levanta pontos interessantes em que explica que esse fenômeno é proveniente, historicamente, de uma convergência entre a informática da comunicação e o pensamento cibernético em relação com o fluxo da cultura popular da indústria cultural definida por Theodor Adorno. A partir do momento em que o progresso do capitalismo se une com a expansão tecnológica, incentivando e aumentando a busca e a produção na área da informática de comunicações, ao converter os recursos digitais interativos a bens de consumo, configura-se uma cibercultura (em expansão), com um ciberespaço à mercê dos processos da indústria cultural. Esse novo fenômeno cibercultural diz respeito ao momento em que a técnica/os conhecimentos tecnológicos deixaram de ser domínio apenas especializado, sendo convertido em recursos democráticos, operacionalizados pela população.

Porém, ainda que Rüdiger (2013) aponte que os conhecimentos tecnológicos estão disponíveis e motivam o acesso democrático, na medida em que o progresso do capitalismo se une com a expansão tecnológica, Castells (2005) levanta uma questão importante. O capitalismo estava em reestruturação no momento em que a revolução tecnológica se originou e se difundiu, logo, aponta que foi esta que auxiliou no processo reestruturante. Assim, surge uma sociedade que, além de capitalista, é, agora, informacional. Ou melhor, deveria ser. O autor percebe que, mesmo que as novas tecnologias da informação integrem o mundo por via de redes de trocas globais, de informações, comunicação e capital, quase instantâneas, denominando a sociedade de “sociedade informacional”, é irônico chamá-la assim como um todo, visto que o mundo é formado por diversas sociedades, com unidades próprias e identidade cultural e histórica específicas. Ao contrário disso, o novo sistema implica formas sociais iguais para todo o mundo, e não é o que acontece. Muitos povos e países que não acompanham os processos de globalização ficam à margem das redes telemáticas de informação. É verdade que com o acesso a computadores e equipamentos digitais portáteis, em casa, para alguns foi permitida a abertura desse conhecimento. Entendemos, no entanto, que esse processo não se universalizou, e sim se potencializou, pois, a propagação de informações passa a não ser objeto unicamente de um grupo especializado, mas a maioria da população passa a ter acesso à informação sobre os fatos da sociedade e podem opinar, ainda que não em totalidade de igualdade.

Castells (2005) ainda assinala que mesmo que tenha havido uma tentativa de reestruturação do capitalismo e de difusão da informação para todos, as sociedades são diferentes, compostas por instituições, história e cultura características, o que as leva a reagir aos processos de maneira diferente. Assim, muitas delas, ao invés de se encaixarem na estrutura social de sociedade informacional, acabam por ficar obsoletas e desinformatizadas, e o sistema que era para ser inclusivo e globalizado, acaba sendo excludente. É como William Gibson *apud* Jenkins (2009, p.13) diz: “O futuro já chegou. Só não está distribuído de forma equilibrada”.

Apesar dessas discordâncias e desigualdades, as novas tecnologias digitais surgem a serviço do homem, permitindo sua atuação mais autônoma e efetiva nos processos de comunicação e na divulgação de informações. Abre-se um espaço em que os sujeitos passam a ter mais voz, podendo expressar sentimentos e emoções, propagando ideias e permitindo trocas que superam a barreira geográfica. Com essa realidade, assim, uma nova era da informação e do conhecimento iniciou no mundo. A partir do momento em que os indivíduos ganham mais voz, visto que estão conectados constantemente com o mundo e controlando suas decisões e o que compartilham, há, sem dúvida, uma democratização da divulgação da informação, antes impossível com os meios de massa, como a televisão e o rádio, que monopolizavam o teor e o acesso à informação. Assim, temos uma descentralização do poder, na medida em que os indivíduos controlam as suas próprias decisões informacionais sem serem unicamente influenciados por mediadores. As novas tecnologias digitais, muito além do que a comunicação, possibilitam um diverso e promissor espaço de sociabilização, de compartilhamento de informações. Essa é uma das mudanças que o mundo cibernético trouxe para a sociedade.

Dessa forma, com a possibilidade de dialogar, em tempo real, por meio de computadores, há uma queda da barreira temporal. Castells (2005) entende essa nova cultura que se desenvolve como do efêmero e do eterno. Para o autor, “é eterna porque alcança toda a sequência passada e futura das expressões culturais. É efêmera porque cada organização, cada sequência específica depende do contexto e do objetivo da construção cultural solicitada.” (p. 554).

As mudanças sociais que levaram ao advento das novas tecnologias no mundo resultam em uma sociedade interconectada, em rede, envolvendo as experiências e os domínios diversos do homem contemporâneo. Seguindo o raciocínio de Castells, é essa cultura desenvolvida no efêmero e no eterno que se consolida na era digital.

Buscando diversificar as visões sobre o fenômeno da cibercultura, pontuamos, aqui, as reflexões de pesquisadores e teóricos de várias nacionalidades, inclusive brasileira. André Lemos (2003), pesquisador de tecnologia, comunicação e cultura, da Universidade Federal da Bahia, aponta que a cibercultura é uma cultura contemporânea caracterizada pelas tecnologias digitais e representa a consequência direta da evolução da cultura técnica moderna. Sobre essa nova realidade, o autor manifesta coerência ao dizer que precisamos estar abertos aos pontos positivos e negativos que vêm com as novas tecnologias, e o que não podemos é nos fixarmos em determinismos, mas sim compreender quais representações do social o fenômeno da cibercultura traz, nos concentrando nas oportunidades que se abrem com a atual estrutura técnico-social contemporânea.

Lemos (2008) também teceu considerações sobre o ciberespaço – na verdade, *cyberspace* – que, como aponta, foi um termo cunhado por William Gibson, autor de sci-fi<sup>10</sup>, em 1984. No olhar deste último, o termo se refere a um espaço não-físico territorial, em que informações de diversificados formatos circulam, em um conjunto de redes de computadores. Levy (1999) sustenta que o ciberespaço resulta da interconexão global de computadores – a rede. É esse novo meio de comunicação emergente “não apenas em relação à infraestrutura material, mas quanto ao oceano de informações que a comunicação digital abriga, assim como quanto aos humanos que navegam, habitam e se alimentam desse universo” (p.17).

Para Santaella (2003), o ciberespaço se concretizou como nome genérico para um conjunto “de tecnologias diferentes, algumas familiares, outras só recentemente disponíveis, algumas sendo desenvolvidas e outras ainda ficcionais. Todas têm em comum a habilidade para simular ambientes dentro dos quais os humanos podem interagir.” (p.99). É interessante destacar que a autora (Op. Cit. p. 100) faz um apanhado dos teóricos e estudiosos que definem esse espaço digital, como Featherstone e Burrows (1996), que consideram três variantes para o termo: a) a primeira se referindo às redes de computadores internacionais existentes; b) a segunda aponta que formas mais avançadas de ciberespaço tentam simular as interações mais vividamente pelo uso de sistemas multimídia coordenados; c) a terceira entende que no seu nível mais sofisticado, o ciberespaço equivale à realidade virtual (RV), um sistema que fornece um sentido realista de imersão em um ambiente. Trata-se de uma experiência virtual audível e tátil gerada computacionalmente.

Para Santaella, o termo designa “ambientes urbanos simulados, os lugares de encontro dos cibernautas e de desenvolvimento das novas formas de socialização, as comunidades

---

<sup>10</sup> Termo em inglês para o gênero ficção científica.

virtuais, que brotam em seus ambientes, enquanto a realidade virtual se refere a uma entre outras possibilidades do ciberespaço”. Lemos também tece, em trabalhos diferentes, um de 2002 e outro de 2005, apontamentos sobre o ciberespaço. O autor compreende o ciberespaço sob duas óticas, que estão, de certa forma, interligadas: “como o lugar onde estamos quando entramos num ambiente simulado (RV), e como o conjunto de redes de computadores, interligados ou não em todo planeta, a internet” (LEMOS, 2002, p. 137). Já nos seus estudos de 2005, aponta outro ponto importante que remete à compreensão de um ciberespaço que é “efetivamente desterritorializante, mas essa dinâmica não existe sem novas reterritorializações”, em que sujeitos ou grupos imergem em um local de flexibilidade social, com perfis sociais menos rígidos, pois são criadas condições de desterritorializações em termos subjetivos, culturais, políticos e econômicos ou se reterritorializa a partir da formação, na internet, de redes comunitárias.

Os apontamentos acima só confirmam que o crescimento do ciberespaço está vinculado ao movimento social guiado por sujeitos ativos e em busca de novas formas de comunicação, no intuito de sociabilizar, compartilhar. Como Levy (1999) enfatiza, o ciberespaço é esse novo formato de comunicação surgido com a internet, que não condiz apenas com a parte estrutural da rede de computadores global, como também considera as informações veiculadas nessa rede e os sujeitos que fazem parte desse ambiente, utilizando-o e alimentando-o. Nesse espaço, o autor nos diz que são oferecidos objetos que passam entre os grupos, sejam hipertextos comunitários ou memórias compartilhadas, ações e fenômenos que serão responsáveis por criar uma inteligência coletiva no ambiente em rede (sobre o conceito de inteligência coletiva de Levy, apontaremos a seguir.). Santaella (2003) comenta que existem duas tendências marcantes no tratamento das supervias informacionais contemporâneas e da cibercultura: a dos eufóricos e a dos disfóricos. Os primeiros – a exemplo de Pierre Lévy –, consideram as vantagens e possibilidades utópicas advindas com as infovias, enquanto que os segundos criticam o ciberespaço, sem considerar qualquer respeito às especificidades e inovações que este traz. Apesar da existência dessas duas tendências, para a autora, o que não podemos é ser taxativos e radicais ao considerar o caráter do ciberespaço, assim como Lemos (2003), que acredita que não devemos nos submeter a determinismos.

Nesse fértil espaço digital [o ciberespaço] se desenvolvem as novas relações socioculturais da era da cibercultura. Levy (1999) aponta esta como um conjunto de atitudes, valores, práticas, modos de pensamento e, claro, técnicas (sendo elas intelectuais ou

materiais), que estão em desenvolvimento na mesma direção em que o ciberespaço – rede digitalmente interconectada. Percebemos que Levy e Lemos têm posicionamentos próximos sobre o ciberespaço e a cibercultura. Lemos (1999), no mesmo nível, reflete a cibercultura como um modo social e cultural que “surge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica que emergiram com a convergência das telecomunicações, com a informática na década de 1970” (p.11). O autor acredita que este fenômeno é regido por leis e programas, os quais se organizam e estão embasados em três princípios orientadores das redes: o primeiro é o princípio da **interconexão** – ou lei da conectividade generalizada. Esta afirma que estamos conectados aos nossos aparelhos digitais – tablets, computadores, games, telefones – e a uma rede, de forma generalizada. Ou seja, por meio de nossos aparelhos nossa conexão é quase full-time. Não importa se não nos encontramos fisicamente com o outro, pois se estamos imersos na rede, há possibilidade de relações com o outro.

O segundo princípio é o das **comunidades virtuais** – ou lei da liberação do polo de emissão. A mídia, que antes gerenciava todas as informações, de maneira maciça para a população, controlando o que era veiculado, é substituída pela divulgação diversificada de informações por inúmeras pessoas que concretizam essa sociedade em rede, como já havíamos comentado anteriormente. Então, no primeiro programa há a interconexão e, no segundo, aqueles que se utilizam dela, em comunidade, para compartilhar informações. Cada comunidade virtual representa, segundo Levy (1999), um conjunto de pessoas com afinidades de conhecimentos, de interesses, que compartilham projetos mútuos, para além de qualquer filiação institucional ou de barreiras geográficas. Ou seja, são os espaços virtuais que manifestam as relações e os movimentos sociais entre pessoas com interesses em comum.

O terceiro e último princípio é o da **inteligência coletiva**. Segundo Levy (2011, p. 135) “a inteligência coletiva, enfim, seria o modo de realização da humanidade que a rede digital universal felizmente favorece, sem que saibamos a priori em direção a quais resultados tendem as organizações que colocam em sinergia seus recursos intelectuais”. Para Jenkins (2009), “A inteligência coletiva refere-se a essa capacidade das comunidades virtuais de alavancar expertise combinada de seus membros. O que não podemos saber ou fazer sozinhos, agora podemos fazer coletivamente” (p. 56). Em palavras mais claras, a inteligência coletiva não é, apenas, a sociedade interconectada em rede e, conseqüentemente, mais inteligente. É, na verdade, a inteligência que se forma a partir do compartilhamento de nossas inteligências,

com a contribuição de nossas experiências e nossos conhecimentos, com a de outros sujeitos, a fim de ampliar o conhecimento de temáticas específicas. Em resumo, para Levy (2011),

Interconexão, comunidades virtuais e inteligência coletiva são aspectos de um universal por contato, um universal que cresce como uma população, que faz crescer aqui e ali seus filamentos, um universal que se expande como a hera. Cada um dos três aspectos constitui a condição necessária para isto: não há comunidade virtual sem interconexão, não há inteligência coletiva em grande escala sem virtualização ou desterritorialização das comunidades do ciberespaço. A interconexão condiciona a comunidade virtual, que é uma inteligência coletiva em potencial. (LEVY, 1998, p.135).

Além de Levy, Kerckhove (*apud* Passareli, 2007) pesquisou sobre as formas contemporâneas de inteligência advindas com a interatividade possibilitada pelas tecnologias digitais. Seus estudos deram origem a vetores que se desdobraram em transformações características da era digital: a interatividade entendida por dimensão comunicativa; a hipertextualidade como base de uma memória conectada a processos de armazenamento do saber; e a conectividade que possibilita, por meio do sistema de redes, uma real indústria da inteligência. Sobre esta última, conseguimos fazer uma conexão com o conceito de inteligência coletiva proposto por Levy, porém, há só uma aproximação das ideias, visto que Kerckhove entende que o termo “coletiva” pode lembrar os meios de massa, como o rádio e a TV aberta, os quais incentivam coletividades e são unidirecionais. Para o autor, ao contrário, com a internet, a inteligência que se constrói pelo caráter bidirecional das informações é a que se constitui como conectiva.

Mesmo sabendo das mudanças positivas ocorridas, um ponto importante sobre a consolidação da cultura digital ou cibercultura é que por esta ter aparecido após a cultura das mídias e ter trazido inovações que modificaram todas as práticas da sociedade não extinguem todas as outras culturas, assim como Levy (1999), Lemos (2008) e Santaella (2003) bem apontam. Esta última esclarece, mais especificamente, que “Embora cada tipo de formação cultural tenha traços específicos que diferenciam uma forma cultural da outra, quando surge uma forma cultural nova ela não leva a anterior ao desaparecimento. Pelo contrário, elas se mesclam, interpenetram-se.” (p. 128). Houve uma mudança de paradigma na forma como se consome as mídias no mundo, mas isso não quer dizer que todas as mídias antigas foram extintas, apenas o uso, o papel e a função que damos a elas mudaram. Quando falamos de “mídias”, nos referimos também a “culturas”. A fala de Warshaw, por exemplo, na apresentação do livro *Cultura de Convergência*, de Henry Jenkins (2009), representa bem isso, quando aponta que as mídias antigas não morreram, mas sim “nossa relação com elas é que morreu. Estamos em uma época de grandes transformações, e todos nós temos três

opções: temê-las, ignorá-las ou aceitá-las. [...] Quase todas as antigas formas de consumo e produção midiática estão evoluindo” (p. 10).

Jenkins (2009) também apresenta as palavras de George Gilder, um dos revolucionários digitais desta época, mas que, ao contrário dos estudiosos supracitados, acreditava que o computador não veio para somar à cultura de massa, mas para acabar com esta. Sobre isso, Gilder diz que “A indústria da informática está convergindo com a indústria da televisão no mesmo sentido em que o automóvel convergiu com o cavalo [...]” (p. 32). Não concordamos com o autor. Para nós, a nova cultura, a digital, se utiliza de muitos dos fenômenos e processos da cultura de massa e de mídias, dentro ou fora da rede, em coexistência. Sobre isso, Lemos (2008) ressalta que

A cibercultura não representa o fim da indústria cultural/massiva. Por sua vez, a indústria cultural não vai absorver e massificar a cultura digital pós-massiva. A cibercultura é essa configuração na qual se alterarão processos massivos e pós-massivos, na rede ou fora dela. (LEMOS, 2008, p.18).

Portanto, a cibercultura, como uma era mediada pelas novas tecnologias digitais e as redes telemáticas, incentivou o surgimento de novas maneiras de sociabilização concretizadas no ciberespaço, mas não excluiu as antigas práticas culturais, ao contrário, inovou e agregou a estas, novas linguagens e novas práticas sociais.

Se as redes telemáticas, os computadores e o advento da internet permitiu o surgimento de uma cultura digital, é mais do que natural que as mudanças continuem ocorrendo, e os meios tecnológicos só possibilitem mais inovações. Em todos os aspectos da nossa vida, seja cotidianamente, nas atividades diárias ou nas práticas do trabalho e escolares ou acadêmicas, vemos as tecnologias digitais transformando os fenômenos a nossa volta. Aos poucos as atividades do dia a dia se modificam e se adaptam digitalmente por meio das tecnologias. Estas integram cada vez mais a vida dos sujeitos. Nesse contexto, surge a cultura de convergência, em que velhas e atuais mídias se entrecruzam, sejam elas corporativas ou alternativas, em que os sujeitos, de posições de poder diferentes interagem. Se, como vimos anteriormente – no início do surgimento das redes telemáticas e das novas tecnologias –, o paradigma da revolução das tecnologias digitais pressupunha que as novas mídias acabariam com mídias antigas, o novo paradigma da convergência aponta para a interação entre mídias novas e antigas, de maneira cada vez mais intensa e complexa.

No contexto supracitado, Jenkins (2009), aponta três conceitos relevantes em suas pesquisas: a convergência dos **meios de comunicação, a cultura participativa e a inteligência objetiva**. Quanto à convergência, o autor refere-se

ao fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam. Convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginam estar falando. No mundo da convergência das mídias, toda história importante é contada, toda marca é vendida e todo consumidor é cortejado por múltiplas plataformas de mídia. (JENKINS, 2009, p. 29).

Na visão do autor, a convergência de mídias não é um fenômeno que deve sua existência unicamente às tecnologias, pois, além destas, para haver circulação de conteúdo, por meio dos sistemas de mídias, um fator-chave é a participação ativa dos usuários. Logo, este fenômeno não é apenas “um processo tecnológico que une múltiplas funções dentro dos mesmos aparelhos. [...]”, “representa uma transformação cultural, à medida que consumidores são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos de mídia dispersos.” (JENKINS, 2009, p. 29-30).

Sabendo que a convergência de mídias não depende apenas das tecnologias, Jenkins (2009) reflete sobre a cultura participativa que é característica do fenômeno em questão. Sobre isso, contestando o caráter passivo dos espectadores aos meios de comunicação de massa (como já vimos com Castells) e seus papéis de meros consumidores de mídia, o autor os considera como sujeitos que interagem, participando de um conjunto com novas leis e regras, em que grupos de sujeitos ou sujeitos individuais, dentro dessa mídia, aumentam seu poder na medida em que participa dessa cultura emergente e ganham engajamento. Essa convergência a que o autor se refere se concretizará não porque acontece por meio dos aparelhos – por mais inovadores que sejam –, pois o que a desenvolve é a interação entre sujeitos e suas ações individuais compartilhadas nas mídias digitais.

Assim como Levy (1999), Jenkins (2009) também aponta a existência de uma inteligência coletiva construída no meio digital, ocorrida nos espaços de convergência de mídias. Para o autor,

Por haver mais informações sobre determinado assunto do que alguém possa guardar na cabeça, há um incentivo extra para que conversemos entre nós sobre a mídia que consumimos. Essas conversas geram um burburinho cada vez mais valorizado pelo mercado das mídias. O consumo tornou-se um processo coletivo. (JENKINS, 2009, p. 30).

Ou seja, a partir do momento em que sujeitos interagem e opinam sobre os produtos nas mídias, dando sua opinião e trocando experiências, constrói-se uma inteligência coletiva. Acerca desta expressão cunhada por Levy, Jenkins (2009) reflete que, acima de tudo, nós não sabemos tudo, mas em conjunto e no compartilhamento de saberes e conhecimentos, podemos

associar recursos diversos e unir habilidades. Assim, em nossas atitudes diárias mediadas pelas tecnologias digitais descobrimos um poder coletivo, que inicia com fins de lazer, mas que pode ser utilizado para engajar ideologias mais sérias.

Os estudos de Castells, Levy, Santaella, Lemos, Jenkins, entre outros, se complementam ao abordarem aspectos questionadores relacionados ao advento das tecnologias digitais e as relações que estas originam, como: a interconexão permitida pelas redes telemáticas e os computadores; o poder dos sujeitos usuários da internet, seja assumindo papéis ativistas, revolucionários, de consumidor ou crítico; as comunidades virtuais que estes sujeitos formam; entre outros.

Após refletirmos acerca do ciberespaço, nos voltamos, na próxima subseção, para os aspectos e as características constitutivos dos objetos que circulam neste ambiente digital. Posteriormente, discorreremos sobre os estudos relacionados aos letramentos digitais.

### 3.2 CARACTERÍSTICAS DO AMBIENTE DIGITAL/CIBERESPAÇO

Após termos apresentado algumas reflexões acerca da sociedade contemporânea, conhecendo os fenômenos comunicacionais e informacionais que surgiram, reconhecemos a importância das TDIC como responsáveis por mudanças marcantes e, conseqüentemente, por grande parte da revolução da comunicação e informação – a revolução digital. Nesse contexto, sabemos que cada período cultural e histórico tem suas características, estando sob o comando de alguma técnica ou tecnologia comunicacional mais atual, mas também mantém ligações com culturas ou mídias anteriores à atual. Porém, na atualidade, as mídias digitais se sobressaíram, o que fez com que surgisse, como vimos, a cibercultura. As características e o que esta permite acabaram por concretizar a convergência de mídias no mundo digital – a cultura oral, escrita, impressa, de massa e das mídias em coexistência. Sobre essa nova fase, em que computadores e máquinas digitais convivem conosco em nosso cotidiano, e sobre os aspectos provenientes das novas tecnologias, Santaella (2003, p.70) tece apontamentos:

O aspecto mais espetacular da era digital está no poder dos dígitos para tratar toda informação, som, imagens, vídeo, texto, programas informáticos, com a mesma linguagem universal, uma espécie de esperanto das máquinas. Graças à digitalização e compressão dos dados, todo e qualquer tipo de signo pode ser recebido, estocado, tratado e difundido, via computador. Aliada à telecomunicação, a informática permite que esses dados cruzem oceanos, continentes, hemisférios, conectando potencialmente qualquer ser humano no globo numa mesma rede gigantesca de transmissão e acesso que vem sendo chamada de ciberespaço. Catalizados pela multimídia e hipermídia, computadores e redes de comunicação passam assim por uma revolução acelerada no seio da qual a internet, rede mundial das redes interconectadas, explodiu de maneira espontânea, caótica, superabundante. (SANTAELLA, 2003, p. 70-71).

Com isso, percebemos que a cultura digital possibilita a circulação social de signos, motivando uma reunião e volume consideráveis de produção simbólica, além de aumentar o curso rápido de sons, imagens, textos e signos que compõem o intenso movimento da cultura nas sociedades contemporâneas.

Não encontramos melhor forma de iniciar esta subseção do que citando Lucia Santaella, autora que faz uma pesquisa completa sobre as culturas e artes do pós-humano, em seu livro de mesmo nome. O trecho acima escolhido apresenta as especificidades do caráter da informação na era pós-moderna, com o advento das tecnologias digitais, ao mostrar o que compõe a nova era digital. Para a autora, que tem uma visão equilibrada sobre as vantagens e desvantagens que as tecnologias digitais trouxeram, as novas mídias permitiram um ambiente, o ciberespaço, em que as práticas comunicacionais assumem características específicas novas.

Poucos anos antes de Santaella, Lévy (1999) faz uma reflexão acerca da infraestrutura técnica do virtual, para depois tecer apontamentos sobre o digital ou a virtualização da informação. O autor, em suas observações, se dedica a discorrer sobre os tipos de mensagens que surgiram com os computadores e as redes telemáticas, como os hipertextos, hiperdocumentos, as simulações interativas e os mundos virtuais e tenta apresentar a virtualidade como o que diferencia o novo rosto da informação. Se a cibercultura, em sua universalização, prevê que a informação ou pontos do mundo físico e social podem estar em interação e presentes em um mesmo lugar, significa que ela é dependente da virtualização. No capítulo, encontramos uma explicação para os sentidos da palavra “virtual”, os quais, apesar de diferentes, permitem ao autor compreender o termo como: “toda entidade ‘desterritorializada’, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem contudo estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular.” (p. 49). Em seus apontamentos, compreendemos que o virtual é real e existe “sem estar presente”, ainda que não seja possível encaixá-lo em uma coordenada espaço-temporal.

Assim, a cultura digital está ligada ao virtual, de maneira direta, quando aproximamos a digitalização da informação da virtualização – a partir do momento em que os códigos presentes em objetos como CDs, discos rígidos internos ou externos, memórias ou placas de vídeo, etc., por exemplo, são virtuais, pois independem quase que totalmente de aspectos espaço-temporais definidos. Ou seja, a informação, além de estar gravada “fisicamente” no objeto, também está disponível virtualmente em qualquer ponto da rede e para qualquer sujeito que tenha acesso em rede. A informação digital, que é traduzida em códigos binários (0 ou 1), é virtual se for de impossível acesso para o ser humano. Só entendemos esses

códigos quando são exibidos por meio de alguma tradução/conversão e os que antes eram ilegíveis se concretizam em imagens, textos, sons, possíveis de serem acessados em diferentes lugares e, assim, compreendidos por diferentes sujeitos. Para o autor, “um mundo virtual – considerado como um conjunto de códigos digitais – é um *potencial de imagens*, enquanto uma determinada cena, durante uma imersão no mundo virtual, atualiza esse potencial em um contexto particular de uso.” (p. 51).

Quanto à cibercultura ligada ao virtual de maneira indireta, diz respeito ao desenvolvimento das redes interativas digitais que estimulam novos movimentos de virtualização que não apenas o da informação, mas também o da comunicação. Relacionamentos que são possíveis apesar da não-presença física assim o são porque o ciberespaço permite, independentemente da coincidência temporal ou do lugar geográfico dos sujeitos que interagem. Essa comunicação interativa não é exclusividade do surgimento do espaço digital, mas este, com suas particularidades técnicas, permite a troca e o compartilhamento de informações, apesar de diferenças geográficas e temporais entre grupos diversos. Em resumo, diz Lévy (1999), que

a extensão do ciberespaço acompanha e acelera uma virtualização geral da economia e da sociedade. [...] Dos processos e das redes, passamos às competências e aos cenários que as determinam, mais virtuais ainda. Os suportes de inteligência coletiva do ciberespaço multiplicam e colocam em sinergia as competências. Do *design* à estratégia, os cenários são alimentados pelas simulações e pelos dados colocados à disposição pelo universo digital. Ubiquidade da informação, documentos interativos interconectados, telecomunicação recíproca e assíncrona em grupo e entre grupos: as características virtualizante e desterritorializante do ciberespaço fazem dele o vetor de um universo aberto. Simetricamente, a extensão de um novo espaço universal dilata o campo de ação dos processos de virtualização. (LEVY, 1999, P. 51-52).

Ao digitalizarmos uma informação – ou seja, traduzi-la em números –, estamos codificando-a digitalmente, para que seja transmitida e copiada indefinidas vezes sem haver qualquer perda dessa informação. Com as mídias digitais, a mensagem original pode ser reconstituída, mesmo que ocorram problemas na cópia ou transmissão, ao contrário da mídia analógica, que perde qualidade com cópias ou transmissões. A composição dessas duas mídias é bem diferente. Lévy (1999) aponta que isso ocorre porque “a informação digital usa apenas dois valores, nitidamente diferenciados, o que torna a reconstituição da informação danificada incomparavelmente mais simples, graças a diversos processos de controle da integridade das mensagens.” (p. 53), o que a torna mais flexível e adaptável que a analógica. “É porque as informações estão codificadas como números que podemos manipulá-las com tamanha facilidade: os números estão sujeitos a cálculos, e computadores calculam rápido. As informações podem não só ser tratadas automaticamente, mas também produzidas dessa

forma.” (p.55). A digitalização possibilita, então, tratar e produzir informações de forma complexa e única, mas muito eficaz.

As informações digitalizadas presentes no ciberespaço ganham uma maior maleabilidade por conta das características típicas desse ambiente, elevando as possibilidades de comunicação a um nível mais avançado. Notamos algumas dessas características nas palavras de Santaella (2003), que diz que o ciberespaço se refere a um fenômeno “remarcavelmente complexo que não pode ser categorizado a partir do ponto de vista de qualquer mídia prévia. Nele, a comunicação é interativa, ela usa o código digital universal, ela é convergente, global, planetária [...]” (p. 72). Percebemos nessa citação que o ambiente digital dessa nova cultura permite uma comunicação – por meio de um código universal efetivado na digitalização dos signos – que apresenta pontos em comum, envolvendo sujeitos em caráter global, e que permite o acesso e a compreensão em diversos lugares. Isso, automaticamente, fez com que conectássemos a citação supracitada aos estudos posteriores da autora, de 2007, nos quais, ao fazer uma revisitação da cultura das mídias, descreve os ciclos comunicacionais e culturais e aponta que a paisagem midiática da época (das mídias digitais) apresenta uma multiplicidade de características, entre estas, ser: inovativa, transformativa, convergente, multimodal, global, em rede, móvel, apropriativa, participativa, colaborativa, diversificada, domesticada, geracional, desigual. (SANTAELLA, 2003).

Se, no século XXI, segundo a autora (Op. Cit.), as mídias digitais apresentam as características supracitadas, compreendemos que o ciberespaço, por ser o ambiente em que a cultura digital se expressa e se manifesta, também apresenta características como as das mídias digitais. Essa cultura digital – que se constituiu a partir do compartilhamento de informações, da participação e da inteligência coletiva dos sujeitos interconectados em rede e das transformações das práticas comunicacionais – propiciou a convergência de mídias que vivenciamos em nosso cotidiano. Porém, para a efetivação da cultura digital, algumas características do ambiente e habilidades e competências dos sujeitos são condição indispensável. Para as mídias digitais se caracterizarem como tais, o ambiente em que circulam as novas práticas comunicacionais e as informações precisa se comportar e se apresentar de forma propícia a isso. Quanto às características do ambiente, nos referimos ao caráter digital que ele possui. Logo, o que o ambiente digital deve ter ou ser? Quais as particularidades desse digital?

Partindo das características das mídias contemporâneas, trouxemos Santaella (2007), autora que nos faz compreender que o ambiente digital precisa ser: inovador, para

acompanhar a constante adaptação e a mudança em ritmo acelerado da sociedade; transformador, para permitir experiências estéticas e socioculturais que são reflexo de uma sociedade que absorve e antecipa novas tecnologias; convergente, para possibilitar às novas formas de comunicação uma organização no intercruzamento de canais diversos, sejam eles corporativos ou populares; multimodal, para que os mesmos conteúdos possam ser encontrados em várias plataformas ou vários suportes, sob representações variadas; global, pois o ambiente digital das mídias deve possibilitar interações entre as pessoas de diversos lugares do mundo; em rede, para que haja interconexão e, assim, as mensagens se “movimentem”; móvel, pois deve estar presente em qualquer tecnologia comunicacional com acesso à rede; participativo, diminuindo as barreiras e a distância entre sujeitos, permitindo afiliações sociais e engajamento ativo em torno de temas e conteúdos variados; colaborativo, visto que, devido ao surgimento de estruturas novas de conhecimento, os problemas são solucionados de forma compartilhada; diversificado, ao permitir que culturas produzam conteúdos e compartilhem, criando uma sociedade multicultural que se comunica pelas tecnologias digitais; apropriativo, pois novas tecnologias facilitam o arquivamento, anotação, apropriação e recirculação do conteúdo midiático. Porém, apesar de uma série de características positivas, o ambiente digital não deixa de ser desigual, pois o acesso às habilidades, oportunidades e tecnologias é mal distribuído, limitando a participação de alguns sujeitos.

Acrescentamos, também, com base na sua obra sobre o leitor imersivo, que as mídias digitais exigem leitores com habilidades diferentes das demandadas pelo texto impresso, para navegar no ciberespaço, isso porque os ambientes digitais apresentam como característica, também, serem imersivos. Como a própria autora nos diz,

Essas habilidades de leitura multimídia ainda mais se acentuam quando a hipermídia migra do suporte CD-ROM para transitar nas potencialmente infinitas infovias do ciberespaço. Conectando na tela, por meio de movimentos e comandos de um mouse, os nexos eletrônicos dessas infovias, o leitor vai unindo, de modo aseqüencial, fragmentos de informação de naturezas diversas, criando e experimentando, na sua interação com o potencial dialógico da hipermídia, um tipo de comunicação multilinear e labiríntica (2004, p.11).

Na sociedade pós-moderna, percebemos que a construção de conhecimentos, quando mediada pelas mídias digitais, deve ocorrer de forma ativa, pois, nos novos ambientes, o sujeito deixa de ser apenas receptor para imergir, se tornando-se usuário e construtor ativo de conhecimentos. Como é característica dos ambientes digitais, a navegação entre textos digitais

é imersiva a partir do momento em que cada escolha do usuário tece nós que podem levá-lo a infinitas outras possibilidades interpretativas e hipersubjetivas.

Já Levy (1999) e Lemos (1997), apontaram a interatividade como essencial na compreensão de todas as formas de comunicação mediadas por computador, o que nos faz entender que serem interativos deve ser premissa para os ambientes digitais. Vivemos constantemente em interação em todos os aspectos da nossa vida, mas Lemos (1997) assinala uma forma nova de interação técnica, de caráter eletrônico-digital, a interatividade digital, que se diferencia da mídia tradicional de estrutura analógica. O autor (Op. Cit.), mais além, considera para seu estudo a relação dialógica entre homem e técnica e vê a interação entre estes como algo presente por toda a história da humanidade, mudando apenas o tipo da técnica com a qual o homem se relaciona. Assim, o que o pesquisador entende é que as tecnologias digitais não criaram a interatividade em si, e sim processos com base em informações binárias manipuláveis. Isso porque a mídia tradicional, como a TV, o rádio, a revista, só exigem do sujeito a passividade e a recepção de informações que não podem ser escolhidas. Ao contrário, as tecnologias digitais permitem formas novas de movimentação de informações, incentivando a circulação universal e descentralizada.

Em estudo na mesma época, Levy (1999) também tece reflexões acerca da interatividade. Para este autor, esta é vista muito mais como um problema e requer um novo trabalho de observação e reavaliação dos modos de comunicação, por não ser apenas uma característica a ser atribuída a um sistema específico, como alguns a consideram. O exemplo dado no capítulo de sua obra, *Cibercultura*, mostra que tanto a interação de um sujeito em um mundo virtual quanto entre dois sujeitos por telefone podem ser muito interativas. O autor aponta para o grau de interatividade da mídia ou do dispositivo comunicacional, pela sua relação com a mensagem, que pode ser medida em eixos diferentes, como os seguintes: a) as possibilidades de apropriação ou de *personalização* da mensagem recebida, seja qual for a natureza dessa mensagem; b) a reciprocidade da comunicação; c) a *virtualidade*; d) a *implicação* da imagem dos participantes nas mensagens; e) a *telepresença*. (p. 84). Apesar dos diferentes tipos de interatividade, sobre os quais não nos deteremos aqui, conseguimos compreender que, na visão do autor, esse aspecto é caracterizado pela possibilidade de transformar os envolvidos na comunicação, ao mesmo tempo, em receptores e emissores da mensagem. Transpondo para a interatividade digital, o que a diferencia de qualquer outro tipo de interatividade é que, por conta dos dispositivos tecnológicos digitais, os usuários se tornam ativos na construção do conhecimento, pois têm o poder de escolha na medida em que

interagem com a tecnologia, deixando de ser meros receptores de mensagens e informações, agindo ativamente na troca dessas informações. Logo, esse se torna, também, um aspecto característico dos ambientes digitais. Posteriormente, o conceito de interatividade será essencial para a análise dos materiais didáticos digitais, que devem apresentar OEDs que permitam não só a recepção de conteúdo, mas também a troca, a atuação e a produção por seus usuários, por se denominem digitais em si.

Essa interatividade digital supera as barreiras físico-temporais entre os sujeitos, aproximando-os das informações, dando-lhes a permissão de efetuar trocas ou produzi-las - ao contrário do que acontecia na era analógica. Recorremos novamente a Lemos (1997), que, em seu trabalho *Anjos interativos e retribalização do mundo. Sobre interatividade e interfaces digitais*, faz um percurso sobre os estudos que abordam as interações existentes entre o homem e a sociedade, na medida em que esta evolui e, ao definir a interatividade digital como essencial e característica da sociedade contemporânea digital, exemplifica a sua existência a partir do surgimento dos hipertextos<sup>11</sup>, *online* e *off-line*, os quais transformaram a leitura. Esta deixou de ser linear, assumindo um estado de “atenção-navegação-interação”, abrindo as possibilidades ao leitor/usuário. Vale ressaltar, porém, que a leitura hipertextual, segundo Royo (2008), não é algo exclusivo das mídias digitais. Aquela já existia como, por exemplo, em rodapés de livros, etc., pois o hipertexto, antes de ganhar a roupagem digital, é, sobretudo, composto por nós e conexões e pode estar presente em outra tecnologia que não somente a digital.

Hipertextos digitais, a partir de Lévy (2011), podem ser entendidos como textos estruturados em redes, os quais contêm nós e ligações entre nós, gerando os *links*. Para o autor, esses hipertextos são digitais, apresentam fluidez e se reconfiguram, e, ao se apresentarem no ciberespaço, podem ter sua concepção ampliada, abarcando todos os signos sonoros, imagéticos ou audiovisuais, tornando-se, então, hiperdocumentos. Porém, os sistemas de hipertextos e hiperdocumentos ainda podem ser convertidos – a partir da convergência de mídias e de informações multimodais (textos, imagens, sons ou audiovisuais) presentes em aplicativos e plataformas interativas digitais – tornando-se sistemas de hipermídias. Estes são compostos, segundo Royo (2008), por elementos sensíveis ao *click*,

---

<sup>11</sup> Xavier (2005, p.171), por exemplo, considera hipertexto “como uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade.” – Entende-se por interface a superfície de troca e acesso à informação. Já Lévy (1993) compreende por duas perspectivas: funcional e técnica, em que a primeira condiz a um conjunto de nós unidos por conexões, sendo estas palavras, gráficos, imagens, que podem ser hipertextos também, enquanto que a segunda visão considera hipertexto como um tipo de programa útil para organizar dados ou conhecimentos, aquisição de informações para comunicação.

que, ao serem clicados, direcionam o usuário a outros ambientes com informações. Nos dias atuais, podemos considerar, com os aparelhos *touchscreen*, que o direcionamento ocorre não só com o clique, mas também com o toque. A leitura por meio de hipertextos digitais é diferente dos existentes nas tecnologias mais antigas, e assim como ressalta Lévy (2011), assim o é, na medida em que a rapidez com que um nó passa a outro acontece. Por isso, o autor define esse tipo de hipertexto como um grupo de informações de caráter multimodal hospedado em rede, a fim de fornecer navegação dinâmica, intuitiva e rápida, o que em sua visão torna a leitura digital uma experiência única.

Todo esse contexto nos faz evocar Lemos (1997), referindo-se a McLuhan, o qual, em 1975, apontou que Gutenberg fez de nós leitores, já a xerox nos transformou em editores, enquanto que os computadores nos fazem autores. Assim, a partir disso, confirmamos que muitos estudiosos consideram o quanto o advento das mídias digitais nos transformou em seres ativos, participativos no processo de construção, produção e troca de informações e conhecimentos. Isso nos faz constatar, também, que o ciberespaço/os ambientes virtuais, apresentam um grande hipertexto interativo mundial, que deve permitir que nós, sujeitos ativos, participemos na modificação das partes do texto vivo que compõe esse ambiente. Isso corrobora, então, a visão de interatividade. Sobre ela, Lévy afirma que possibilita usuários também emissores de mensagens, ativos em suas trocas informacionais do meio digital. O ciberespaço, portanto, é esse grande hipertexto interativo, habitado por tudo aquilo que é digital e, ainda, segundo Deleuze e Guattari *apud* Lemos (1997), o ciberespaço, por meio da rede mundial que é a internet, se apresenta como um hipertexto planetário, um espaço rizomático.

Nesse panorama envolvendo as mídias digitais, os ambientes digitais, o hipertexto, a hipermídia, etc. lembramos de Murray, que contribui para a compreensão do digital, ao considerar a convergência de mídias, já apontada também por Santaella (2003; 2007), Castells (2003), Jenkins (2009), entre outros, como proveniente do crescimento acelerado do uso das tecnologias computacionais. Segundo a autora,

o computador ligado em rede atua como um telefone, ao oferecer comunicação pessoa-a-pessoa em tempo real; como uma televisão, ao transmitir filmes; um auditório, ao reunir grupos para palestras e discussões; uma biblioteca, ao oferecer grande número de textos de referência; um museu, em sua ordenada apresentação de informações visuais; como um quadro de avisos, um aparelho de rádio, um tabuleiro de jogos e, até mesmo, como um manuscrito, ao reinventar os rolos de textos dos pergaminhos (MURRAY, 2003, p. 41).

Assim, o computador funciona como diversas mídias ao mesmo tempo, com funcionalidades específicas para cada necessidade dos sujeitos usuários de sua técnica. Porém, o ambiente digital é composto não só dos aspectos técnicos que fazem parte da rede de computadores – os códigos adaptáveis, flexíveis e de fácil reprodução, como apontou Lévy (1999) –, mas também é parte integrante de seu movimento e funcionamento a cultura que se constrói com os sujeitos em participação e compartilhando experiências de forma imersiva, interativa e, acima de tudo, inovadora. No fluxo que movimenta a cultura digital, Murray (2003), de maneira mais objetiva que outros autores – procurando de fato caracterizar os objetos do ambiente digital –, considerou o digital como: procedimental, participativo, espacial e enciclopédico. Por fazer parte de uma cultura *ciber*, essas características só se manifestam a partir da comunicação e relação de interação entre indivíduos com recursos que facilitam as práticas comunicacionais, tornando-as mais criativas e efetivas, como: aplicativos, programas, plataformas e mídias digitais.

Quanto à característica procedimental do digital e, conseqüentemente, dos ambientes digitais, Murray (2003) considera a natureza processual/sequencial dos computadores, que possibilita – mesmo que vistos apenas como instrumentos ou máquinas – muito além do que a execução de ordens, contas exatas e procedimentos pré-estabelecidos: a interação com o homem. Essa máquina consegue não só transmitir informações, mas também interpreta condutas mais complexas que cálculos de extrema exatidão. Hoje, por exemplo, as máquinas digitais reagem a ações em interação com o homem/usuário. Ou seja, essas máquinas não foram desenvolvidas para repassar informações estáticas, e sim para incorporar comportamentos complexos e aleatórios. Segundo a autora, isso torna os aparelhos computacionais interativos e encantadores, na medida em que simulam o mundo real e seus aspectos, a partir de sua estrutura tecnológica pós-moderna. Esse encantamento causado pelas máquinas computacionais pode vir representado em livros, filmes e projetos desenvolvidos ao longo do mundo, principalmente com robôs e simulações virtuais, que tentam imitar a natureza humana nos mais variados aspectos.

No que diz respeito ao caráter participativo, tanto Murray (2003) quanto Levy (2011), Santaella (2003), Lemos (2003) consideram o ambiente digital como tal. Este se caracteriza assim, pois permite nossa interação e trocas de informações, além de reagir de acordo com o que ordenamos. Quando Murray (2003) aponta que um ambiente é interativo, está considerando que a máquina possibilitou, primeiro, um ambiente participativo e procedimental. Temos como exemplo os jogos *Massive Multiplayer Online (MMO)*, que

permitem não só a conversa entre os jogadores conectados em rede e participando do jogo, como também a troca de ações e atitudes entre os personagens daquele mundo digital e virtual. Dessa forma, o ambiente, ao apresentar o fator participativo, permite que os jogadores vivam de forma mais real e autônoma as implicações do jogo ou software. Usamos o exemplo dos jogos, pois a autora é destaque no campo dos estudos de ambientes digitais para narrativas virtuais.

Além de procedimentais e participativos, o ambiente digital também deve ser espacial, característica que é criada pelo processo interativo de navegação, e representa a capacidade de simular espaços de navegação acessível. Para a autora (Op. Cit.), isso representa permitir que o usuário navegue em várias direções e se movimente temporalmente. E é essa permissividade característica na navegação do computador, exclusivo ao ambiente digital, que representa o processo de interação. Existe uma história na tela do computador, e o usuário interfere e opta por cada atitude realizada.

Por último, os ambientes digitais serem enciclopédicos aponta para o fato de a mídia digital ser uma tentativa de representação da mente humana, pois os computadores tentam simular a memória humana. O banco de dados do computador, por exemplo, é uma extensão de nossa mente, principalmente porque podemos acessar as informações em formato de pesquisa, de forma similar a quando acessamos a lembranças e pensamentos guardados na memória. Assim, o computador pode armazenar ou nos conectar a uma variedade de informações e dados. O ponto positivo do caráter enciclopédico desses ambientes está exatamente na facilidade que encontramos em digitarmos apenas uma palavra, e o que procurávamos ou os arquivos relacionados à palavra buscada aparecem com apenas um “clique”, direto da memória do computador – facilitando a busca.

No geral, os autores supracitados, ao caracterizarem e refletirem acerca dos ambientes digitais, sejam para fins comerciais, jornalísticos, populares, etc. consideram os aspectos participativos e sociais muito mais que os procedimentais – ao contrário de Manovich (2001), o qual aprecia aspectos como a representação numérica, a modularidade, a automação e a transcodificação para caracterizar o ambiente digital –, e são os que nós levamos em consideração para a nossa investigação, devido ao caráter de nossa pesquisa e a natureza do nosso *corpus* – os OEDs.

Dessa forma, mesmo sob a existência de perspectivas variadas que discorrem sobre a natureza e a funcionalidade dos ambientes digitais, procuramos, ao máximo, direcionar as conceituações que são interessantes para a nossa análise, sem deixar de pontuar, ainda que

brevemente, as demais pesquisas acerca do tema, acreditando que é assim que os estudos se complementam. Para ilustrar melhor como o ambiente digital é apresentado e quais os aspectos que os determinam como tal, organizamos o quadro 1, abaixo:

Santaella (2003; 2007)	Levy (1999)	Lemos (1997)	Murray (2003)
1. Convergente;	1. Participativo;	1. Interativo/	1. Procedimental;
2. Global;	2. Interativo/	interatividade	2. Participativo;
3. Planetário;	interatividade	digital;	3. Espacial;
4. Inovativo;	digital;	2. Participativo;	4. Enciclopédico.
5. Transformativo;	3. Global;	3. Coletivo;	
6. Multimodal;	4. Colaborativo;	4. Desterritorializante.	
7. Colaborativo;	5. Coletivo.		
8. Diversificado;			
9. Domesticado;			
10. Geracional;			
11. Em rede;			
12. Apropriativo.			

**Quadro 1** – Características e aspectos das mídias digitais e do ambiente digital/ ciberespaço. Fonte: Elaborado pela autora.

É importante destacar que Santaella não especifica diretamente termos para caracterizar os ambientes digitais, mas, por outro lado, lista uma série de características das mídias digitais. Assim, compreendemos que os ambientes digitais, por serem o local onde as práticas digitais dessas novas mídias se efetivam, também apresentam características similares e até iguais. Levy, aponta e reflete sobre a interatividade digital presente no ciberespaço e o caráter participativo, global, coletivo e colaborativo deste. Enquanto isso, Lemos foca suas colocações quanto ao ambiente digital, apontando a presença da interatividade digital típica da nova interação eletrônico-digital na sociedade pós-moderna e o caráter participativo, desterritorializante e coletivo desses ambientes. Por fim, Murray é a única que define objetivamente o ambiente digital por meio de características específicas.

No mesmo caminho de Murray, Levy, Santaella, Castells, mas observando e tecendo considerações sobre as habilidades do digital, Jenkins (2009) dá enfoque à cultura participativa para além dos aspectos unicamente tecnológicos. O autor se preocupa com as competências e habilidades sociais que precisam ser de conhecimento dos sujeitos que interagem com os ambientes digitais característicos das novas mídias emergentes. Em suas pesquisas, a nova proposta é apresentar as exigências letradas das novas práticas digitais, relacionadas às novas mídias imersas nesses ambientes digitais.

Após a apresentação do ambiente digital, buscando detalhar as suas especificidades e funcionalidades, procuramos, em linhas posteriores, evidenciar quais competências precisam ser de domínio dos sujeitos da sociedade pós-moderna, os quais se deparam com novas práticas letradas da cultura digital, novos letramentos ou, como aponta Jenkins (2009), os *New Media Literacies* (NML), referindo-se aos letramentos que emergem da convergência de mídias do cenário atual. Para tanto, as reflexões de Rojo (2012; 2013), Dudeney, Hockly & Pegrum, (2016), Barton e Lee (2015), Ribeiro (2005), Jenkins (2009), entre outros, nos serviram de ancoragem.

### 3.3 LETRAMENTOS DIGITAIS

Partindo das reflexões que tecemos até aqui, nos voltamos, agora, para as competências e habilidades necessárias aos sujeitos neste momento em que a sociedade se encontra mediada pelas tecnologias digitais. O envolvimento com novas práticas letradas no ambiente digital faz parte, também, do que Jenkins (2009) apontou em seus estudos como cultura participativa. O autor se preocupa em refletir sobre a natureza do digital para além dos aspectos técnicos de acesso, considerando, em conjunto, o desenvolvimento das habilidades e competências as quais o sujeito necessita dominar. Enquanto trabalhava para o Instituto de Tecnologia de Massachussetz - ITM, Jenkins propôs o que conhecemos hoje como *New Media Literacies*, um projeto que tem como intuito incentivar a participação de jovens na produção de conteúdos colaborativos e no processo de engajamento midiático-digital, dando mais importância às habilidades sociais básicas e às competências culturais que os jovens têm para interagir com as novas mídias digitais.

Segundo o site do projeto<sup>12</sup>, algumas questões acerca da cultura digital e da participação dos jovens no contexto pós-moderno são levantadas, entre estas o fato de que muitos educadores assumem que os estudantes só podem começar a desenvolver as habilidades que precisam para usar a tecnologia se realmente a possuem em sala de aula, enquanto que outros apontam que colocar a tecnologia em sala de aula é a solução mais rápida para resolver os problemas de ensino-aprendizagem da sociedade contemporânea. Para os estudiosos dos *New Media Literacies*, nenhum dos apontamentos mostra a melhor solução para o bom uso das novas tecnologias a favor do processo de ensino-aprendizagem. É, de fato, importante que exista o acesso aos computadores durante as aulas, pois os alunos começarão o processo de reconhecimento da tecnologia, caso não tenham acesso fora da sala de aula. Porém, sabemos que não é apenas tendo a tecnologia disponível em sala que o uso será

---

<sup>12</sup> Encontramos as especificações do projeto no site: <http://www.newmedialiteracies.org>

eficiente. O que mais acontece é o uso subjugado dos computadores nas salas de aula, que frequentemente ganham função de biblioteca, substituindo a física, ou são um apoio a esta, além de serem utilizados também como ferramenta de processamento de textos. Estes são usos comuns, mas o trabalho com computadores e as novas tecnologias pode ser melhor explorado, principalmente a fim de incentivar a cultura participativa típica das mídias digitais – fato que não acontecerá se o seu uso se tornar limitado a acervo bibliográfico ou editor de texto.

Nesse curso, os novos letramentos midiáticos (JENKINS, 2009) dizem respeito às principais competências culturais e habilidades sociais as quais os jovens precisam dominar na sociedade midiática pós-moderna. Chamados, então, de novos letramentos, têm como foco uma expressão coletiva, de participação comunitária, de compartilhamento e colaboração (ROJO, 2013; LANKSHEAR & KNOBEL, 2007; JENKINS, 2009). Há no ar uma nova lógica interativo-colaborativo-inovadora e, assim como nos disse Rojo (2013), desenvolve-se “uma nova ética e novas estéticas”, visto que novas tecnologias exigem novos letramentos. Jenkins (2009) reconhece que novas formas de expressão do indivíduo e do coletivo começaram a aparecer com o advento das mídias digitais, afinal, segundo Bauman (2001), o conteúdo produzido no formato de *bits* e dados digitais, reproduzíveis, mutáveis remixáveis, em síntese, líquidos, ganhou proporções que crescem aceleradamente. Para Jenkins (2009), então, essas novas mídias manifestadas no ambiente digital exigem do sujeito habilidades, tais como: a experimentação, a flexibilidade, a simulação, a apropriação, a multitarefa, a cognição distribuída, inteligência coletiva, julgamento, navegação transmídia.

Escolhemos, para detalhar, algumas das habilidades que utilizamos na nossa análise, visto que conversam com as características do ambiente digital apontadas por Levy (1999), Lemos (1997) e Santaella (2003). A primeira, habilidade *Play* ou Experimentação, diz respeito à capacidade de experimentar um ambiente como caminho para a resolução de problemas. É importante saber em que fonte na *web* buscar informações para determinadas situações-problema. Por exemplo, se o usuário estiver precisando encontrar uma receita típica de outro país, é mais indicado que ele pesquise em aplicativos ou *sites* com vídeos que disponibilizam e ensinam o passo a passo do modo de preparo do que em documentos acadêmicos. Essa competência de explorar ambientes novos pode auxiliar o usuário a selecionar melhor as opções de pesquisa.

Já a habilidade de *Performance* ou Flexibilidade se refere às possibilidades de adotar identidades alternativas com o intuito de improvisar ou descobrir. Sobre *Simulation* ou

Simulação, Jenkins (2009) considerou como a capacidade de interpretar e construir modelos dinâmicos de processos do mundo real. Conseguir interpretar, manipular e criar simulações pode ajudar o usuário a expandir seus conhecimentos e habilidades cognitivas. A habilidade *Appropriation* ou Apropriação abarca a capacidade de remixar o conteúdo de mídia de forma significativa, o que auxilia o usuário a compreender obras musicais, literárias e artísticas, fazendo com que este seja capaz de reorganizar os conteúdos dentro do ambiente digital. A *Collective Intelligence* ou Inteligência Coletiva (LEVY, 1999; LEMOS, 1997; JENKINS, 2009) diz respeito à capacidade de reunir conhecimentos próprios e interagir com outras pessoas por um objeto em comum, construindo, assim, novos conhecimentos. Essa habilidade contribui para a lógica colaborativo-coletiva-inovadora que está intrínseca às mídias digitais. Por fim, a *Transmedia Navigation* ou Navegação Transmídia, se refere à capacidade de acompanhar o fluxo das informações, ou seja, os conteúdos transmídias do ambiente digital, em diversos meios de comunicação, pois qualquer usuário que necessite pesquisar nas mídias digitais precisa ter uma compreensão mínima sobre navegação, visto que o caráter convergente das novas plataformas exigirão habilidades relacionadas ao acompanhamento das multimodalidades.

Percebemos que a necessidade de dominar essas habilidades e se preparar para a cultura participativa que rege os ambientes digitais é de extrema importância. Se antes as práticas sociais estavam focadas na semiose escrita, sem considerar as demais circulantes entre os sujeitos mediados pelas novas tecnologias, com o advento das mídias digitais, surgem novos letramentos envolvendo textos cada vez mais híbridos, associando imagens estáticas ou em movimento, ícones, sons ou interfaces multisemióticas, e que devem ser de domínio dos sujeitos da sociedade contemporânea. Essas mudanças, por exemplo, modificam as práticas de leitura. A sociedade que começa a se expressar por via de novas mídias e novos dispositivos comunicacionais móveis e em rede coloca os sujeitos diante de novas práticas com novos valores e novas atitudes, efetivando a necessidade dos letramentos digitais. Zacharias (2016) é bem clara quando aponta que nesta época,

se, por um lado, observamos a reconfiguração dos objetos de leitura, por outro, constatamos que a internet, grande promotora da comunicação em rede, tem representado formas de participação e hábitos de leitura ubíquos, plurais, menos hierárquicos e menos lineares. Conectados à internet, temos à disposição uma infinidade de textos de diferentes gêneros, com discursos de várias etnias, religiões, ideologias, cultura, idiomas e contextos. (p. 16).

A mídia digital, principalmente por apresentar uma convergência de linguagens que foram transformadas em linguagem computacional binária, permite um olhar e uso diferentes.

O usuário que se utiliza dessa mídia, seja como produtor ou leitor, não está mais sozinho, recebendo informações ou conteúdo como acontecia com mídias impressas e analógicas. Agora, passa de receptor para agente, a partir do momento em que interage no ambiente digital, tanto com os programas quanto com outros usuários, não só acessando o conteúdo, mas também produzindo-o. Por isso, entendemos que a mídia digital não controla a comunicação e a informação como as mídias anteriores a ela, pelo contrário, a filosofia que defende é a favor da interação, da colaboração. Como reforça Rojo (2012),

Por sua própria constituição e funcionamento, ela é interativa, depende de nossas ações enquanto humanos usuários (e não receptores ou espectadores) – seu nível de agência é muito maior. Sem nossas ações, previstas, mas com alto nível de abertura de previsões, a interface e as ferramentas não funcionam. Nessa mídia, nossas ações puderam, cada vez mais, permitir a interação também com outros humanos [...]. É por isso que o computador não é uma mera máquina de escrever, embora muitos migrados ainda o usem como tal. (p.23-24).

Esse é o pensamento que nos aproxima da *web 2.0*, que, no atual contexto social, prioriza o acesso democrático à informação e a própria democratização de uma comunicação a qual, facilitada pela quebra de barreiras geográficas, aumenta o nível de interação e colaboração, por via dos mais diferenciados suportes tecnológicos. Com a *web 2.0*, então, a participação ativa do usuário foi reforçada, multiplicando a ideia de coautoria de (hiper)textos circulantes na (hiper)mídia. O novo posicionamento advindo com essa fase da *web* é destacado por Lankshear e Knobel (2007), ao afirmarem que

A mentalidade 2.0 assume que o mundo contemporâneo é diferente em importantes pontos do que era a 30 anos atrás e que essa diferença está crescendo. Muito dessa mudança está relacionada ao desenvolvimento de novas tecnologias em conexão e novas maneiras de realizar as coisas e novas formas de ser que são consequências dessas tecnologias. Mais e mais o mundo tem mudado como resultado de pessoas explorando palpites e “visões” sobre o que pode ser possível dado o potencial das tecnologias digitais e redes eletrônicas. O mundo está sendo mudado em alguns pontos fundamentais como resultado de pessoas imaginando e explorando formas novas de fazer as coisas e novas formas de ser possíveis por conta das novas ferramentas e técnicas, ao invés de usarem novas tecnologias para fazer coisas familiares de uma forma mais “tecnologizada” (mentalidade da *web 1.0*). (LANKSHEAR E KNOBEL 2007, p. 10)<sup>13</sup>

Do trecho acima, podemos desenvolver a ideia de que os novos letramentos, ao surgirem a partir da mentalidade 2.0, precisam superar os letramentos tradicionais, agregando

---

<sup>13</sup> Tradução nossa. Original: The second mindset assumes that the contemporary world is different in important ways from how it was even 30 years ago, and that this difference is growing. Much of this change is related to the development of new internetworked technologies and new ways of doing things and new ways of being that are enabled by these technologies. More and more the world is being changed as a result of people exploring hunches and “visions” of what might be possible given the potential of digital technologies and electronic networks. The world is being changed in some quite fundamental ways as a result of people imagining and exploring new ways of doing things and new ways of being that are made possible by new tools and techniques, rather than using new technologies to do familiar things in more “technologized” ways (first mindset). (LANKSHEAR E KNOBEL (2007), p. 10)<sup>13</sup>

uma lógica de participação, compartilhamento e colaboração típica da sociedade contemporânea. Ou seja, não é suficiente que a linguagem ou qualquer mídia, seja transformada em código binário, possibilitando-nos uma manipulação – digital – dos elementos que foram transformados. As novas tecnologias precisam, também, permitir novas formas de fazer, pois,

Quando dizemos que os novos letramentos envolvem um diferente tipo de *ethos*, daquele tipicamente associado aos letramentos convencionais, nós queremos dizer que os novos letramentos são naturalmente mais “participativos”, “colaborativos” e “distribuídos” do que os letramentos convencionais. Isto é, eles são menos “publicados”, “individualizados” e “centrados no autor” do que os letramentos convencionais. Eles também são menos “dominados por especialistas” do que os letramentos convencionais.<sup>14</sup> (LANKSHEAR E KNOBEL, 2007, p.9, destaques dos autores, tradução nossa).

Os dois tipos de novos letramentos considerados por Lankshear & Knobel (2007) são os periféricos e os paradigmáticos. Os segundos, que são casos de letramentos envolvendo o novo *ethos* e a presença da digitalidade ou da tecnologia, representam alguns letramentos digitais que conhecemos. Estes estão obrigatoriamente vinculados a novos modos de pensamento, de ação e de construção de conhecimento e se manifestam no ambiente digital, porém, nem todo letramento ou prática que se utiliza da nova tecnologia é um novo letramento. Isso é importante de se compreender, pois um letramento impresso transferido para o computador e transformado em código binário não tem garantia de se ser um letramento digital, como afirma Buckingham (2010), ao apontar que nem tudo que está disponível na tela do computador ou dos aparelhos digitais pode realmente ser chamado de digital. Um ótimo exemplo, partindo da natureza do nosso *corpus* de pesquisa, é o livro impresso que, quando transformado em PDF, ao ser digitalizado, não pode ser considerado como digital. Estar digitalizado e disponível nas novas tecnologias digitais não é ser necessariamente digital. Para ser digital e, conseqüentemente, estar vinculado a um letramento digital, a experiência de escrita e leitura tem que mudar, ou seja, mudam os valores e as atitudes, havendo a presença desse novo *ethos* apontado por Lankshear & Knobel (2007).

Desse modo, essa perspectiva remete ao que Buzato (2003) compreende sobre letramento digital, definindo esse fenômeno como todo conhecimento de que precisamos para interagir eficazmente com as práticas mediadas por equipamentos eletrônicos e digitais do

---

<sup>14</sup> Tradução nossa. Original: “When we say that new literacies involve different “ethos stuff” from that which is typically associated with conventional literacies we mean that new literacies are more “participatory”, “collaborative,” and “distributed” in nature than conventional literacies. That is, they are less “published,” “individuated,” and “author-centric” than conventional literacies. They are also less “expert-dominated” than conventional literacies.” (LANKSHEAR E KNOBEL, 2007, p.9)

mundo pós-moderno. Ou seja, são as habilidades necessárias para a construção de sentidos, para localizar e avaliar as informações e os conhecimentos presentes nos textos com diversas semioses proporcionados pelas TDIC. O autor (Op. Cit., 2006), em pesquisa posterior, define os letramentos digitais como redes de letramentos (práticas sociais) que se entrelaçam, utilizando continuamente os dispositivos digitais, sejam estes aparelhos de TV digital, computadores, *smartphones* ou *tablets*, para finalidades específicas, em contextos – construídos pela interação social mediada eletronicamente – socioculturais limitados fisicamente ou *online*.

Na esteira do mesmo pensamento, Dudeney, Hockly & Pegrum (2016) definem os letramentos digitais como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (p. 17). Em consonância com os autores, mas levantando uma questão a mais sobre o que é de domínio do letramento digital, Zacharias (2016) declara que este “vai exigir tanto a apropriação das tecnologias – como usar o *mouse*, o teclado, a barra de rolagem, ligar e desligar os dispositivos – quanto o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos. Ambas as definições são condizentes com o que entendemos das habilidades e competências necessárias para a boa interação com as TDIC da sociedade atual. Em resumo, é como a seguinte reflexão de Martin (2005) *apud* Zacharias (2016):

[...] o letramento digital envolve a capacidade de realizar ações digitais bem-sucedidas como parte de situações da vida [...]. Ele varia de acordo com a situação de vida de cada indivíduo, ao mesmo tempo em que é um processo contínuo ao longo do desenvolvimento da vida. Envolve aquisição e utilização de conhecimentos, técnicas, atitudes e qualidades pessoais, e inclui a capacidade de planejar, executar e avaliar ações digitais na solução de tarefas da vida, e a capacidade de refletir sobre o próprio desenvolvimento de seu letramento digital. (Martin, 2005, p. 135 *apud* Zacharias, 2016).

Diante das novas formas de comunicação e interação com as quais os jovens têm se deparado, participado e até criado, com o advento da *web 2.0*, é importante que o ensino atual priorize os letramentos críticos (ROJO, 2013), os multiletramentos – essenciais e necessários para o desenvolvimento da interação verbal e de práticas letradas atuais e os letramentos digitais. Percebemos que a realidade em que o cenário educacional se encontra é a de jovens cada vez mais familiarizados com as novas tecnologias, envolvidos em relações culturais diversificadas, pois:

Diante das múltiplas possibilidades ofertadas pelo uso das tecnologias, os jovens/os usuários/os internautas, em suas experimentações, vivenciam e utilizam as ferramentas da/*na web* com muita intimidade. Nesse sentido, importa destacar que a

escola não pode mais ignorar a relação cultural que se estabelece entre jovens e máquina desde muito cedo e, na maioria das vezes, em contextos educativos não formais. É preciso abrir canais para explorar as ferramentas da *web* como recursos de ensino-aprendizagem sem encapsulá-los (os recursos e os jovens) aos limites da sala de aula. Pensando então na *web* como um meio que permite “levar” a aprendizagem para fora dos muros escolares e contribui para a transposição de barreiras espaço-temporais...” (FERRARI, 2013, p.208-209).

O “uso das tecnologias” citado pela autora é por nós tratado, no contexto da *web*, como **novas** tecnologias, visto que essa nova realidade diz respeito às tecnologias não mais analógicas e sim digitais. Ademais, gostaríamos de ressaltar que, assim como defende Ferrari, a escola do futuro precisa se adaptar às mudanças socioculturais da sociedade. Isso dá a ela a responsabilidade de desenvolver no jovem inserido em novas práticas sociais habilidades e competências para “se envolver com as tecnologias digitais, algo que exige um domínio dos *letramentos digitais* necessários para usar eficientemente essas tecnologias, para localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações [...]” (DUDENEY, HOCKLY & PEGRUM, 2016).

Autores como Araújo (2007), Ribeiro (2005), Coscarelli (2005) e Xavier (2005) evidenciam a necessidade do trabalho com os letramentos digitais nas instituições escolares, visto que estamos em uma realidade de mundo emergente em termos de aparelhos eletrônicos e digitais. Para Araújo (2007), por exemplo, a nossa sociedade exige múltiplas práticas de letramento, principalmente as digitais e só quando os sujeitos forem letrados digitalmente é que estarão preparados para atuar de forma crítica na sociedade contemporânea. Ribeiro reforça ao dizer que ser letrado digitalmente significa se apropriar de comportamentos dos mais simples aos mais complexos quanto ao uso do computador e dos gêneros típicos dos ambientes digitais.

Segundo Dudeney, Hockly & Pegrum (2016), foi em decorrência da *web* 2.0, que o interesse pelos novos letramentos – mais especificamente os digitais – se impôs. No que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, a importância que deve ser dada à preparação dos sujeitos (crianças, principalmente) quanto ao domínio dos letramentos digitais é algo que não pode ser colocado de lado, mas essa preparação deve valorizar o ensino da língua, conseguindo formas de incrementá-la pelas mídias digitais. É repensar e reconfigurar o ensino da língua, antes moldado unicamente para a gramática e o vocabulário no meio impresso, às novas tecnologias digitais. Sobre isso, ainda os autores (Op. Cit.), assinalam que

O letramento digital, então, é ainda mais poderoso e emponderador do que o letramento analógico. Precisamos incrementar nosso ensino e aprendizagem de nossos estudantes de acordo com essas novas circunstâncias. Para nosso ensino de língua permanecer relevante, nossas aulas têm de abarcar ampla gama de

letramentos, que vão bastante além do *letramento impresso* tradicional. Ensinar língua exclusivamente através do *letramento impresso* é, nos dias atuais, fraudar nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras. (p. 20-21. Ênfase do autor).

Sabemos que o conhecimento da escrita, como linguagem, é importante, porém, condições novas de produção incentivarão o surgimento de novos modos de leitura e escrita, novos gêneros e novos discursos. Quando leitura e escrita passam para o computador, se estruturam a partir de um sistema diferente do processo que ocorre no papel. Segundo Goulart (2014), há diferença entre as duas formas, por isso precisa haver uma reconfiguração no processo de ensino-aprendizagem:

O modo como o texto se estrutura na tela do computador (incluindo a apresentação e a formatação do texto) dimensiona a materialidade do texto de um modo diferente daquele lido ou escrito em papel. A própria maneira como o “manuseamos”, indo e voltando, fazendo destaques, inserções, entre outras ações, nos obriga a novos conhecimentos e novas estratégias de leitura e escrita. Navegar na internet, por sua vez, nos possibilita acessar muitos textos e de gêneros variados, ao mesmo tempo, por meio de *links*<sup>15</sup> que vamos acessando: um texto se abre, então, em muitos textos, operacionalmente, e não mais só em nível metafórico, se relacionarmos à leitura de textos escritos em papel. (p. 54).

A partir desses dois trechos supracitados, compreendemos que a importância da reconfiguração à nova cultura digital é inegável, porém, ainda não podemos colocar os letramentos digitais à frente do letramento impresso, no qual o ensino da língua está concentrado. Afinal, antes de se adequarem às mídias digitais, os sujeitos precisam ter domínio da leitura e da escrita, para que se efetuem as novas práticas letradas no meio digital, visto que neste, assim como no meio impresso, a interação ocorre, também, por meio da linguagem escrita. Afinal, ainda que a sociedade tenha migrado as suas práticas para o espaço digital, a maioria dessas práticas digitais ainda é mediada por textos. Barton e Lee (2015) ressaltam que tanto produção como utilização de “textos *online* ocupam grande parte da vida das pessoas. Uma série de estudos destaca a dimensão *textual* dos letramentos digitais em diversas plataformas, como salas de bate-papo, mensagens instantâneas, *vídeo game* e *fan-fiction*” (p. 205). Logo, precisamos buscar formas de facilitar as atividades de ensino-aprendizagem ligadas ao letramento. É como Jenkins e coautores (2009) *apud* Dudeney, Hockly & Pegrum (2016) apontam: “Antes de os estudantes poderem se engajar na nova cultura participativa, eles têm de ser capazes de ler e de escrever” (p. 23). Além disso, não esqueçamos de atividades que não são adaptáveis às mídias digitais e que desenvolvem habilidades motoras finas, como a escrita à mão, e não sejamos inconsequentes ao substituir,

---

<sup>15</sup> Abordamos, por exemplo, sobre os hipertextos, na subseção 2.2.

sem as medidas coerentes, a reflexão por interação, assim como reforçam os autores (Op. Cit.).

Jenkins (2009) demonstra uma preocupação dos tempos pós-modernos, que envolve todas as suas reflexões no livro *Cultura da convergência*: a falta de conhecimento e acesso aos recursos e às habilidades necessárias para os participantes se tonarem ativos plenos das práticas socioculturais digitais, pois não deixa de ser uma lacuna participativa no meio de uma cultura que tenta ser inclusiva, global, universal. Se a ideia é a de participação e colaboração, para dar poder ao público – que cada vez mais exige direito em participar de forma próxima da cultura – por meio das novas tecnologias, não podemos ignorar essa deficiência no domínio das competências e habilidades necessárias (dos letramentos) para esse fim se concretizar. Porém, mesmo que essa preocupação seja valiosa e ainda que não dominem a técnica da escrita, os jovens, atualmente, estão sempre conectados. Vemos crianças que nem sabem ler ou escrever iniciando o contato com as tecnologias digitais e, mesmo sem compreenderem por completo o código linguístico, estão participando de práticas que envolvem a escrita e leitura por meio de outras linguagens ou semioses, principalmente no uso dos *ipads* ou *tablets*, seja para colocarem vídeos, tirarem fotografias, utilizarem jogos ou mexerem em aplicativos de lazer.

Assim, observamos como as mídias digitais acabam por fazer parte do cotidiano do ser humano cada vez mais cedo, e como há uma constante aceleração do uso destas pelos jovens. De acordo com Zacharias (2016),

esta realidade, já tão presente no universo social, traz para a educação uma importante responsabilidade na formação de leitores. Não parece ser suficiente desenvolver uma pedagogia restrita ao letramento das mídias impressas. De acordo com Leu *et al* (2003), vivemos novos tempos, novos letramentos. Ser letrado hoje não é garantia de que seremos letrados amanhã, uma vez que as novas tecnologias se renovam continuamente, exigindo leitores e produtores de textos experientes em várias mídias. As escolas precisam preparar os alunos também para o letramento digital, com competências e formas de pensar adicionais ao que antes era previsto para o impresso. Sendo assim, o desafio que precisamos enfrentar é o de incorporar ao ensino da leitura tanto os textos de diferentes mídias (jornais impressos e digitais, formulários *online*, vídeos, músicas, *sites*, *blogs* e tantos outros) quanto formas de lidar com eles. (p. 17).

Portanto, percebemos que o uso progressivo dos computadores e das demais tecnologias digitais pela população, a partir da década de 90 do século XX, fez emergir novos tipos textuais, novas práticas de linguagem e formações socioculturais, a partir do uso de celulares, mais especificamente dos *smartphones*, da internet, das mensagens instantâneas nos aplicativos, dos *blogs* e *vlogs*, do uso do *e-mail*, *websites*, músicas, vídeos, imagens e jogos *online* ou *off-line*.

Com tantos novos aparatos, recursos tecnológicos digitais e novas plataformas, os sujeitos se envolvem em práticas de letramento digital desde o processar das palavras à participação de discussões *online* que permite o compartilhamento de ideias e influenciam a concretização de uma inteligência coletiva, conforme Levy (1999). Diante disso, faz-se necessária a compreensão do meio escolar e dos seus envolvidos na busca de possibilidades e motivações que auxiliem os estudantes a dominarem os letramentos digitais que emergem no *boom* da sociedade tecnologizada pós-moderna. Na próxima seção, nos debruçamos sobre o ensino de Língua Portuguesa (LP) alinhado às novas tecnologias digitais e também nos preocupamos em compreender como estas chegaram às salas de aula do Brasil.

## 4 AS NOVAS TECNOLOGIAS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Os eruditos são aqueles que leram nos livros; mas os pensadores, os gênios, os iluminadores do mundo e os promotores do gênero humano são aqueles que leram diretamente no livro do mundo.*

Arthur Schopenhauer

O ensino de LP nem sempre teve a mesma configuração didática e teórico-metodológica que conhecemos hoje. Antes de ser oficializada como disciplina escolar, o português, como é apresentado nas instituições escolares atuais, passou por profundas mudanças e adaptações ao longo dos séculos. Por esse motivo e por ter como um dos principais objetivos desta pesquisa a análise de materiais didáticos digitais de ensino desenvolvidos para essa disciplina, é essencial trazermos o panorama histórico desenhado nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, no que diz respeito ao ensino de LP. Portanto, antes de trazermos discussões sobre a realidade digital em que se encontram professores e alunos ou de apresentar as propostas digitais de ensino, fizemos com que esse panorama abarque os acontecimentos que contribuíram para delimitar as características do ensino de LP no Brasil, assim como dos seus eixos, levando em consideração, nesse processo, também, o desenvolvimento e os usos do livro didático de língua portuguesa.

### 4.1 O PERCURSO HISTÓRICO DA DISCIPLINA “PORTUGUÊS” E OS IMPACTOS NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Sabemos que a inclusão da disciplina “português” ou “língua portuguesa” no currículo escolar ocorreu de forma tardia, visto que a realidade social dos primórdios do país não refletia a necessidade do uso da língua portuguesa. Por não fazer parte do contexto sócio-histórico e cultural da população, a escola não disponibilizava essa disciplina em sua grade de ensino. Na época do Brasil-colônia, três línguas circulavam no país: a **língua geral**, que era usada na comunicação entre portugueses e indígenas, para evangelização e catequese; o **português** de Portugal, que era o aprendido pelos meninos e pelas meninas que iam à escola, apenas como instrumento para a alfabetização; e o **latim**, a base do ensino ofertado pelos jesuítas, mais especificamente no ensino secundário e no superior, usado para o ensino de gramática da língua latina e a retórica, após o processo de alfabetização (SOARES, 2011).

Até meados do século XVIII, o ensino no Brasil era de domínio jesuítico, realidade que não valorizava o ensino da língua materna, do vernáculo. O português, por não ser a língua dominante nas trocas sociais, não constituía uma área de conhecimento nem

apresentava motivos convincentes para se tornar uma disciplina curricular. Porém, a partir de meados do mesmo século, reformas implantadas em 1579, pelo Marquês de Pombal no universo educacional de Portugal e de suas colônias, fez com que qualquer outra língua, que não o português, fosse proibida no Brasil (SOARES, 2002; BUNZEN, 2011).

Com a reforma pombalina, não seria mais suficiente apenas a alfabetização por via do português, mas também o estudo e o ensino de gramática portuguesa deveriam ser priorizados. O ensino girava em torno da comparação contrastiva entre as gramáticas latina e portuguesa. É nesse momento em que o português conquista o espaço na grade de ensino como instrumento para o ensino da língua latina.

A disciplinarização do português, no entanto, só se concretizou em 1838, momento em que o estudo da língua materna foi incluído no curso secundário do Colégio Pedro II (escola que foi modelo para as instituições escolares privadas e públicas no início do século XX). Como nos diz Razzini (2000), só após 1869, com a inclusão do exame de português em alguns cursos preparatórios das faculdades de Direito, Medicina, etc., o Colégio Pedro II deu o devido valor à disciplina Português.

Como enfatiza Soares (2002), apesar das críticas que a reforma pombalina recebeu, “o que não se pode negar é que as medidas impostas pelo Marquês de Pombal contribuíram significativamente para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e para sua inclusão e valorização na escola.” (p. 160). Essas mudanças caracterizavam algumas das primeiras alterações no contexto do ensino de língua no Brasil. Agora, os estudantes aprendiam a ler e a escrever nessa língua, além de conhecer a sua gramática e continuar a ter aulas de Retórica, embasados sobretudo por textos de autores portugueses e brasileiros.

Como ainda aponta Soares (2002), o latim foi perdendo seu uso e valor social e, com isso, a gramática do português foi ganhando autonomia. A partir disso, muitas gramáticas brasileiras surgiram a partir do século XIX. Porém, essas gramáticas desconsideraram as diversas modalidades da língua portuguesa que existiam no Brasil. Como afirma Houaiss (1985), a política linguística adotada no país não previu as variações linguísticas, atendo-se ao ensino baseado em uma suposta gramática padrão. Isso é decorrência, também, das influências linguísticas da época, pois os estudos em relação à língua motivaram um ensino formal do vernáculo nas instituições escolares. A corrente Estruturalista, responsável pelo marco inicial do reconhecimento da linguística como ciência, por exemplo, se aproximava da visão de língua das primeiras gramáticas, em que se considerava o caráter formal em excesso

e se distanciava da realidade social, ignorando fatores discursivos, históricos, pragmáticos, sociais, entre outros, vinculados à linguagem.

Em poucas palavras, a abordagem estruturalista entende a língua como forma (estrutura) e, para os seguidores desta perspectiva, a língua deve ser estudada em si mesma, sem considerar aspectos extralinguísticos, visão ainda presente em parte das escolas brasileiras. Em contraposição a este enfoque, Geraldí (1999) nos diz que,

o estudo e o ensino de uma língua não podem [...] deixar de considerar – como se fossem não-pertinentes – as diferentes instâncias sociais, pois os processos interlocutivos se dão no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social. A língua, enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente, vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos. Neste sentido, a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, de um lado porque sua “apreensão” demanda apreender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza), de outro lado porque o produto histórico – resultante do trabalho discursivo do passado – é hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção. (p.28).

Nas últimas décadas esses aspectos foram em parte considerados pela escola no ensino de língua materna, como veremos adiante.

Ainda no início do século XX, de acordo com Soares (2002), mais especificamente até os anos 40, mesmo que de forma reconfigurada, a tradição gramatical, retórica e poética no ensino se manteve, isso porque, ainda que a repaginação da disciplina Português tivesse sido concretizada, o público que frequentava as aulas ainda era o mesmo: a elite, os filhos dos burgueses, que eram privilegiados economicamente e socialmente. Os estudantes chegavam à escola com um bom conhecimento quanto ao dialeto de prestígio, à norma culta padrão, e seus professores estavam devidamente preparados para ensiná-los. São esses estudantes que tinham acesso à instituição escolar e que estudavam a gramática e trabalhavam com textos de autores clássicos como na Retórica e na Poética. Um dos pontos visíveis nessa época foi a mudança da exigência do falar bem (a Oratória) para o escrever bem como necessidade social (SOARES, 2002). Assim, mesmo que a disciplina passasse a ser concebida agora por Português ou Língua Portuguesa, o que ainda (durante as cinco primeiras décadas do século XX) estava incutido no currículo eram as disciplinas de Gramática, Retórica e Poética.

Em meados da década de 50, mudanças sociais e culturais começam a invadir o espaço escolar. Há, então, o princípio das transformações das condições e das possibilidades de acesso à escola no país pelas classes mais populares – levando a uma alteração e tentativa de adaptação do ensino de LP. (SOARES, 2002). Mesmo assim, problemas e falhas no ensino insistiam em aparecer ou permanecer. Quando se trabalhava o eixo da leitura por meio de

textos, procurava-se observar e analisar estruturas linguístico-gramaticais, por exemplo, ou até identificar no próprio texto literário, os aspectos gramaticais ensinados.

Segundo o paronama apresentado por Soares (1998), nesse processo de mudança, em que houve abertura para a democratização do ensino, não foi só o perfil do alunado que mudou, o corpo docente das instituições para o ensino de LP passou a não ser mais constituído de profissionais formados em Filosofia e Direito. Os antes intelectuais de famílias privilegiadas que ensinavam e recebiam salários relativamente bons, começaram a ser substituídos por profissionais com remuneração mais baixa. Isso aconteceu porque o caráter do trabalho foi desvalorizado, e a seleção destes passou a ser menos rigorosa, por conta da grande demanda de novos estudantes, e as novas turmas que estavam sendo abertas.

Como o perfil dos alunos se diversificou, as manifestações linguísticas variadas se efetivaram na sala de aula. Porém, o professor, ainda engessado no modelo da norma padrão, ignorava o trabalho com essa diversidade. Assim, ao desconsiderar os aspectos da língua que a caracterizam como um sistema mutável de práticas cognitivas e sociais historicamente situadas e se preocupar mais com a normatização da língua, o professor limita as possibilidades e não reconhece as diversas variantes linguísticas existentes na própria sala de aula, perdendo a oportunidade de trabalhar os aspectos linguísticos de forma mais rica e mais próxima da realidade de cada aluno. Houve, então, uma crise no ensino e, acadêmicos e pesquisadores, tecendo críticas sobre os novos moldes sob os quais o ensino de LP se pautava, observaram que havia baixa desenvoltura dos estudantes no que diz respeito às habilidades dos eixos oral e escrito da língua (GERALDI, 1981; SOARES, 1986; SILVEIRA, 1994). A distância que existia entre o sujeito e o objeto de estudo da aula (a língua), resultava em um processo de aprendizagem sem um ato de troca, de diálogo permanente e sim em um processo mecânico, sem significado real.

Na década de 60, segundo Soares (1998), Bechara (1986) e outros, continua o esforço em garantir o acesso da população à escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 4021/61, determinou, em seu Artigo 2º, que “[...] a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”. Em decorrência, as instituições escolares públicas ampliam o acesso das camadas populares. Isso refletia a busca por formar cidadãos que suprissem as necessidades do capitalismo.

Pietri (2010) aponta essas mudanças da década de 50 relacionadas à educação quando nos diz que,

a democratização do acesso à escola, que se iniciou na década de 1950, produziu a necessidade de contratação de maior número de professores. A esse fator associam-

se a necessidade de formação de professores em grande número para atender à demanda produzida; a implementação ainda recente dos cursos de letras nas faculdades de Filosofia; as mudanças no caráter interno da disciplina língua portuguesa, com a gramática adquirindo primazia em relação aos demais conteúdos da disciplina; e a dependência cada vez maior do professor em relação ao autor do livro didático. (p. 74).

O LD passa a ser visto como um substituto para a elaboração dos exercícios, como já pontuamos. Conforme Bunzen e Rojo (2005, p. 80) “os autores de livros didáticos e os editores passam, portanto, a ser autores decisivos na didatização dos objetos de ensino e, logo, na construção dos conceitos e capacidades a serem ensinados.”

Essa função que os professores viam, agora, no LD, podava a sua autonomia, ao mesmo tempo em que esse LD prometia auxiliá-los por fazê-los economizar tempo na preparação das aulas. Ainda segundo Soares (1998), as responsabilidades que antes eram do professor, agora passam a ser divididas com os autores dos livros e das editoras, que mesmo possuindo uma visão não tão clara da realidade do alunado, por não acompanhar este no contexto escolar, começa a produzir esses materiais. Assim, o livro didático se torna um guia para preparar atividades e aulas, fazendo com que o professor se afaste cada vez mais, em nossa visão, do contato individual e do conhecimento das necessidades de cada aluno. Isso nos faz perceber que o ensino de LP deve estar em consonância com os envolvidos na instituição escolar. É preciso conhecer o perfil do alunado que frequenta a escola, dos professores que se utilizam de estratégias teórico-metodológicas para ensinar e dos gestores que organizam o fluxo educacional, para assim, ter propriedade ao desenvolver um LD que supra as necessidades do professor e do aluno. Essas mudanças nos materiais didáticos estão conectadas, também, à realidade social e política marcante dos anos 50, em que as escolas públicas deram os primeiros passos para a abertura do ensino às classes mais populares.

Na década de 50 (SOARES, 1998), os manuais didáticos começam a apresentar textos literários e gramática em uma só obra, ainda que em partes diferentes, enquanto que, em 60, mesmo que os materiais se voltassem predominantemente para a gramática, tomavam o texto como pretexto para observar os elementos/conteúdos gramaticais.

Assim, a realidade mostrava materiais didáticos que passaram a incluir exercícios vocabulares, interpretativos, gramaticais, de redação e produção textual, e o texto era usado em grande parte para abordar aspectos da gramática. Soares (1998) nos diz: “Já nos anos 60, completa-se a fusão: os livros se organizam em unidades, cada uma construída de texto para interpretação e tópico gramatical.” (p.168) Apesar da tentativa de unir textos literários e gramática para trabalhá-los de forma efetiva, de acordo com Geraldi (1984),

ontem como hoje, dificilmente conseguimos integrar o estudo da língua e o estudo da literatura. Sempre as aulas de língua tiveram a tendência a se concentrar na gramática, estudada abstratamente, através de exemplos soltos, de frases pré-fabricadas sob medida para os fatos gramaticais a exemplificar ou a exercitar. (p. 18).

Para Soares (1997), em relação à produção intelectual sobre o ensino de português, mantiveram-se, até os anos 70, as pesquisas e os estudos que apresentavam,

de um lado, propostas de natureza normativa, prescritiva, conjunto de normas, recursos e procedimentos que deveriam informar e orientar a prática dos professores; de outro lado, pesquisas, poucas e quase sempre de natureza experimental, que, em geral buscando de empréstimo fundamentos na Psicologia da Aprendizagem, procuram intervir no processo de ensino para verificar como melhor prescrever-lhe as sempre perseguidas e desejadas normas e procedimentos. (p. 8).

Obras didáticas de ensino de língua portuguesa muito comuns na década de 60 diziam o que fazer e como fazer, recomendando métodos que explicavam os textos, com instruções para a prática em sala de aula das atividades existentes nas obras, além de incluir modelos para essas ações. Sempre a normatização da língua acabava em foco, quando o assunto era o ensino de LP.

A década de 70 foi marcada pelo grande índice de repetência nas séries responsáveis pela alfabetização (a leitura e a escrita) e pela confirmação dos problemas de expressão escrita dos alunos do ensino médio. Tudo isso fortaleceu a imagem da incompetência escolar nos anos em que a escola ofereceu o ensino às classes mais populares e focou no ensino de língua como instrumento para o desenvolvimento do país. Foi uma época em que a língua passou a ser considerada como instrumento de comunicação, influenciada pela teoria da informação. Segundo Silva (2009),

Então, no período compreendido entre os anos 70 e os primeiros anos da década de 80, a disciplina escolar Língua Portuguesa passou por uma reorientação, pois, frente às novas demandas sociais, não era suficiente que a escola propiciasse ao aluno apenas o reconhecimento do sistema linguístico, ou seja, que o provesse de um saber sobre a língua, mas também se fazia necessário que ela desenvolvesse no mesmo habilidades de expressão e compreensão. (p. 41).

A nova Lei das Diretrizes e Bases, 5692/71, estabeleceu a língua nacional como instrumento de comunicação e expressão da nossa cultura: “No ensino de 1º e 2º graus, dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira. (Lei 5692/71, Art.1º, parágrafo único.)”.

Por isso, a nova denominação dada à disciplina que ensinava a Língua Portuguesa foi, na época, Expressão e Comunicação para os anos iniciais do ensino fundamental; Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental; e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no ensino médio – todas visando a um ensino

utilitário e pragmático e tendo o aluno tanto como emissor quanto receptor de códigos diversos, sejam eles verbais ou não. Como nos resume Soares (1998)

[...]...se a concepção de língua como sistema era adequada a um ensino de português dirigido a alunos das camadas privilegiadas, em condições sociopolíticas em que cabia à escola atender a essas camadas, ela torna-se inadequada a um ensino de português dirigido a alunos das camadas populares, aos quais a escola passa a também servir, e em condições sociopolíticas em que é imposto um caráter instrumental e utilitário ao ensino de língua. (Soares, 1998, p.57).

Segundo Pietri (2010), no Brasil, a década de 70,

caracteriza-se pela ampliação das possibilidades de acesso ao ensino formal e pelo aumento, de quatro para oito, do número de anos de escolarização básica. As mudanças curriculares se acompanham da publicação de documentos que teriam o objetivo de subsidiar a implementação de uma nova concepção de escolarização e de ensino. (p. 1).

A nova realidade linguística é a de um ensino que busca ser menos normativo, no que diz respeito à norma culta da língua. Isto é, embasado na Teoria da Comunicação, focava mais no desenvolvimento e aperfeiçoamento dos comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, na utilização e compreensão de códigos diversos, verbais e não verbais. Ou seja, ao desenvolvimento do uso da língua era dada maior importância do que estudar sobre e a própria língua.

Entre as muitas reflexões e muitos apontamentos da época, vale lembrar que surgiu a tentativa de um trabalho contextualizado com a gramática – para superar o ensino gramatical da década de 60 –, a que chamamos de Gramática de Texto. As gramáticas textuais surgiram para abranger novos horizontes, por meio dos estudos do texto (elemento mais completo que a frase) para além do estudo exaustivo dos constituintes das frases (KOCH, 2006).

As mudanças que ocorreram na disciplina refletiram-se nos manuais didáticos, como ressaltam Soares (2002) e Pietri (2010), nos quais houve redução do excesso de conteúdo gramatical proposto de forma isolada, e os textos escolhidos estavam um pouco mais próximos da realidade dos alunos, presentes nas práticas sociais em que estes estavam envolvidos. Assim, textos retirados de revistas, jornais, propagandas, com caráter humorístico, também dividiram espaço com os textos literários. Esse foi um momento em que o ensino por meio de ilustrações era prestigiado, a fim de facilitar a aprendizagem do aluno, em forma de LD com aspectos mais atraentes e recursos gráficos e visuais bem explorados. O maior problema desse contexto era o nível de dificuldade das questões encontradas nas obras didáticas. O conhecimento que era construído anteriormente em discussões entre professores e alunos agora era substituído por perguntas com respostas óbvias que subestimavam o aluno ou não incentivavam o seu desenvolvimento cognitivo. Segundo Geraldi (1997), o livro do

professor, já com respostas, por exemplo, não passava de uma forma insuficiente de apoio ao professor, sem grande preparação acadêmica, para que este lidasse com as questões do ensino sem preocupar-se em pensar.

Segundo Pietri (2010), o conceito de leitura foi ampliado: textos verbais e não-verbais, como pontuamos, receberam espaço para serem interpretados. Além disso, a linguagem oral, nas décadas passadas representada pela disciplina da Oratória, voltou a ser valorizada, tendo seu ensino adaptado à comunicação cotidiana. Nos livros didáticos de língua portuguesa, como nunca antes tinha acontecido, foram disponibilizados exercícios que desenvolviam a linguagem oral em seus usos cotidianos. Como podemos perceber, estavam sendo lançadas tentativas de não mais separar o ensino de língua do ensino de literatura, apesar desse encaminhamento ainda estar presente nas salas de aula de hoje. Mesmo que os manuais didáticos tentassem se empenhar na melhoria do ensino, unindo língua e literatura, havia um grande problema que assombrava os índices escolares: a produção textual dos alunos. É nesse momento que as editoras lançam manuais de redação, a maioria baseado na obra *Comunicação em prosa moderna*, de Othon Moacir Garcia, ensinando a escrever a partir do aprendizado do ato de pensar.

Geraldi (1984), refletindo sobre os anos que sucederam o processo de democratização escolar, ressalva que:

Nos últimos vinte anos, com o aprofundamento dos estudos de linguística e de teoria literária, tem ficado cada vez mais claro que o material com que trabalha a literatura é fundamentalmente a palavra e que, portanto, estudar literatura significa também estudar a língua e vice-versa. Esses mesmos estudos têm-nos demonstrado que o uso literário da linguagem é um entre vários outros possíveis. Mesmo quando utilizada em sua função predominantemente referencial, na comunicação de todo dia, a linguagem percorre registros diferentes, dependendo das circunstâncias concretas dos falantes e ouvintes. E a norma culta, ensinada pela escola, representa apenas uma possibilidade entre outras do seu uso. Finalmente a linguística nos alerta para a especificidade da linguagem oral e da linguagem escrita, cada qual com suas próprias normas – questão, aliás, com que a literatura sempre se debate quando tem de resolver a maneira mais verossímil de grafar a fala de seus personagens, em sintonia com a sua situação de classe, sua cultura, sua idade, etc. (p. 18-19).

O reflexo do ensino fragmentado e focado em uma gramática de língua estanque, sem incentivar o raciocínio e o desenvolvimento cognitivo dos alunos faz com que, em meados da década de 80, os resultados dos exames vestibulares comprovem a dificuldade que os alunos têm com a produção escrita e a compreensão leitora.

Ainda na década de 80, nos últimos anos, as teorias linguísticas que começaram a se desenvolver em 60 chegaram, finalmente, ao campo do ensino da língua materna e, segundo Soares (2002), sem dúvida, provocaram muitas intervenções expressivas no ensino de Língua Portuguesa, todas ainda em curso. Com a linguística, a disciplina português passou a tratar o

texto sob uma outra perspectiva, refletindo em um novo modo de trabalhar oralidade e escrita no ensino. Também houve espaço para a semântica, que se associou à linguística e trouxe contribuições, auxiliando na compreensão da modalidade oral e a escrita. Além disso, a influência maior da linguística, segundo Soares (2002) foi trazer a pragmática, a análise do discurso e a teoria da enunciação para contribuir com o ensino da disciplina de língua portuguesa. A gramática normativa foi dando espaço para outra concepção de língua: a que enxerga a língua como enunciação, para além da comunicação, levando em consideração o contexto de seu uso e os aspectos sociais e históricos no momento de sua utilização. Essa é uma concepção que marcou pela tentativa de proporcionar novas visões para o ensino de escrita, de leitura e até de gramática.

Quando o modelo de ensino passou a ser criticado pelos professores, pesquisadores e pela sociedade, os quais estavam insatisfeitos com os problemas de leitura e escrita dos estudantes, o governo, mais especificamente o Conselho Federal de Educação, volta a nomear a disciplina como “Português”. Apesar da vontade de realizar mudanças no ensino de LP, segundo Soares (2002), era importante que se concretizassem ações para essas mudanças realmente ocorrerem. Seriam estas: reformular os cursos de formação de professores dessa disciplina, definir parâmetros curriculares para o ensino de LP e avaliar os seus livros didáticos.

Em 1986, Bechara, em seu trabalho *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?*, defende que a perseguição à gramática normativa nos anos 60 e 70 era indevida, assim como achar que o seu domínio é a representação do profundo saber, colocando a norma padrão em um patamar acima do código coloquial, oral ou das diversas variantes. Para o autor, “cada falante é um poliglota na sua própria língua.” (BECHARA, 1986, p. 12-13). Logo, o sujeito possui várias línguas disponíveis para agir em sociedade, podendo se adaptar aos discursos das diversas esferas sociais cotidianas. É isto que deve ser o foco do professor: possibilitar ao aluno o acesso a essas diversas variantes e incentivá-lo a aprender sobre a língua, compreendê-la e poder utilizá-la de forma funcional e eficaz, dependendo do contexto de expressão. Isso requer, no que diz respeito ao ensino de LP, uma modificação no currículo existente, acompanhando o desenvolvimento linguístico gradual dos alunos. Bechara assinala ainda que “[...] o ensino linguístico na escola deverá partir da atividade oral” (p. 46), ou seja, entendemos que seja a gramática que o aluno possui, internalizada pelos anos em contato com a língua, o seu repertório linguístico. Também vale ressaltar que outro autor defensor da não-opressão do ensino de gramática normativa é Luft (1994), o qual aponta que o mais viável

seria o ensino de língua que parta do conhecimento já trazido pelo aluno, para então, utilizá-lo como impulsionador do ensino da gramática.

Portanto, a partir do momento de influência da Linguística no trabalho com o ensino de língua portuguesa na escola, passa a ser possível compreender uma concepção de língua que a enxerga como discurso, enunciação e não apenas comunicação, como na década anterior. Assim, as relações dos sujeitos com essa língua começam a ser levadas em consideração, tão quanto o contexto em que ela é utilizada e as condições sócio-histórico e culturais envolvidas em seu uso. Logo, também se assume uma nova perspectiva de gramática e de sua função no ensino de LP. É o início de uma era que considera o aluno como sujeito ativo, capaz de construir e desenvolver habilidades e competências relacionadas à linguagem escrita e oral, na medida em que interagem em esferas discursivas e se envolvem em práticas situadas.

#### 4.2 O ENSINO DE LP A PARTIR DA DÉCADA DE 90 E OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Como dissemos na subseção anterior, nos anos 80, os estudos e as pesquisas acerca da linguagem apontavam, timidamente, para alterações que deveriam ser realizadas no ensino de LP, mas nos anos 90 há uma mudança mais visível nesse ensino. Entre as mudanças, foi possível visualizar a inserção do sistema de avaliação, o vestibular, que buscava avaliar a competência leitora e a expressão escrita dos que se submetiam ao exame.

Para que a competência leitora e expressão escrita fossem desenvolvidas, como era a nova exigência das provas avaliadoras, era importante que as regras gramaticais não dominassem todo o tempo das aulas de português. Era essencial que o incentivo à leitura acompanhasse debates em sala, a fim de que os textos fossem analisados, interpretados e discutidos, para uma efetiva compreensão textual. Porém, é importante ressaltar que a gramática padrão não deve ser esquecida. Pelo contrário, entendemos que quando temos domínio gramatical, podemos agir linguisticamente de forma efetiva nas diversas esferas discursivas com as quais nos envolvemos. O professor deve criar possibilidades para tornar a gramática padrão acessível ao seu aluno, o qual deve aplicá-la ao seu dia a dia, reconhecendo que há variantes linguísticas, com as quais irão se deparar ao longo da vida, visto que vivemos em um país com diversidade cultural, social e econômica.

Nos anos 90, muitas das preocupações relacionadas ao ensino de LP giraram em torno das perguntas: qual gramática deve ser ensinada nas aulas? A que se baseia em uma língua fechada, que só admite um único sistema, ou a que permite variações? Qual a modalidade da

língua deve ser ensinada (oral, escrita ou as duas)? A leitura deve receber papel de destaque? A última década do século XX vem nos alertar para o fato de que esse ensino não deve ser estanque, que a gramática não deve ser vista como a única protagonista do ensino e que, ao ser ensinada, não ignore na língua a existência de variantes. Na perspectiva de Neves (2007, p. 91),

se a variação se manifesta no uso, ela resulta, de fato, de uma escolha do falante (não importa se no abrigo das “regras” que o sistema oferece), e é impossível não pensar na obtenção de efeitos comunicativos (não importa se sob condicionamento sociocultural, ou, até, por isso mesmo), sendo, portanto, absolutamente relevante buscar a interface entre uma GRAMÁTICA (de usos) e a VARIABILIDADE LINGÜÍSTICA (variação a que se alia mudança).

Cabe ao educador fazer escolhas e adaptar o conteúdo para sua prática docente. Porém, uma concepção de língua deve guiar essa prática e, no que diz respeito ao ensino de LP, existem, pelo menos, três concepções de linguagem norteadoras. A primeira, definida como *a linguagem é a expressão do pensamento*, preocupa-se em atrelar a linguagem ao pensamento. Grosso modo, só utilizam o pensamento aqueles que fazem uso da linguagem. Ou seja, a organização do nosso pensamento está representado na forma como escrevemos ou falamos. Assim, entende-se, a partir dessa concepção, que, se conseguimos nos expressar, isso é um sinal de que temos pensamentos, logo, se somos incapazes de nos expressarmos, não pensamos. Não concordamos com essa concepção, pois é claro que a língua envolve muitas outras características, e não é apenas a nossa mente em atividade que determinará a forma como nos expressamos. Sobre isso, Bakhtin (2006) diz que “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a *expressão que organiza a atividade mental*, que a modela e determina a sua orientação” (p. 116, grifos do autor). Nesta concepção, a gramática considerada é a Prescritiva, como conjunto de normas que são seguidas no intuito de falar e escrever de forma exitosa, assim como a língua assume a função de materializar o pensamento em termos fônicos e gráficos, como aponta Geraldini (2006) acerca dessa primeira concepção.

A segunda concepção, *a linguagem como instrumento de comunicação*, vê a linguagem como um código, combinada a partir de regras, que servirão para que se organize a mensagem que chegará a um interlocutor. Os docentes, ao dar aulas a partir dessa concepção, farão atividades que permitam aos estudantes entenderem que a comunicação acontecerá por meio da utilização de um sistema de normas e regras. Para Possenti, por exemplo, essa é uma concepção que não aborda as variações da fala e considera apenas as construções linguísticas que o sistema permite. Para o autor, ainda, a concepção em questão apoia a ideia de língua como

um conjunto de leis que regem a estruturação real de enunciados produzidos por falantes, regras que são utilizadas. Dessa forma, não importa se o emprego de determinada regra implica uma avaliação ou negativa da expressão linguística por parte da comunidade, ou de qualquer segmento dela, que fala esta mesma língua (POSSENTI, 2006, p. 48).

Há ainda a concepção que define a *linguagem como uma forma de interação*, como “o lugar da interação humana” (GERALDI, 2006, p. 41). É uma concepção ligada aos estudos da enunciação e um dos seus principais teóricos é Bakhtin. Para este autor, a língua, como lugar de interação que é, acontece durante a enunciação. Como ele mesmo aponta,

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que precede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro (BAKHTIN, 2006, p. 113).

Isto é, os sujeitos, nessa concepção, são ativos, utilizando a língua para criar relações com os participantes do diálogo. Assim, a partir dessa concepção, o sujeito é visto como agente, e, por meio da linguagem, pode estabelecer relações sociais. Essas palavras refletem o que Geraldi (2006) considera como um ensino de língua portuguesa baseado nessa concepção, o que exalta as relações construídas entre sujeitos na situação de fala, no lugar de considerar um estudo de uma língua estanque, com análises, classificações e enumerações. Vale deixar claro que a terceira perspectiva de linguagem é a adotada pelos documentos que regem o ensino de LP mais contemporaneamente e, também, a que assumimos neste trabalho.

No Brasil, a fim de concretizar a mudança de paradigmas na área de LP, alguns documentos oficiais foram criados. Dentre eles, destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Programa Nacional do Livro Didático. Com a publicação dos PCN, em 1997, foi reforçada a ideia do ensino contextualizado de gramática a partir de textos. Nesse documento – de primeira edição publicada há quase duas décadas – percebemos uma reflexão sobre variados aspectos de todos os eixos de ensino da língua.

O documento oficial em questão assinala que os docentes da área de LP precisam perceber a necessidade de oferecer condições suficientes para os alunos dominarem as práticas de linguagem fundamentais ao exercício da cidadania. Para isso, os PCN propõem que o ensino seja organizado de modo que o aluno consiga desenvolver seus conhecimentos linguísticos e discursivos a ponto de expressar-se apropriadamente em diversas situações de interação oral ou escrita. Em resumo, é como apontam Cavalcante e Marcuschi (2007):

O ensino de língua materna, desde o advento dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), tem trazido para a sala de aula teorias linguísticas para se pensar a língua e sua aplicação no ensino. Novas noções têm chegado ao professor tanto via manuais didáticos quanto através da formação inicial ou continuada. Podemos dizer que estamos vivenciando uma disponibilização maciça dos saberes produzidos no âmbito das pesquisas universitárias para sala de aula. É fato que os PCNs, no nosso

caso, os de língua portuguesa, têm se constituído no principal documento que oficializa esse acontecimento. (2007, p. 123).

Para dar conta do que é proposto para o ensino, os PCN (1998) destacam que “o discurso, quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio de textos.” (p. 21). Ou seja, é inconcebível pensar o ensino de língua materna destituído do trabalho com textos.

Outro ponto destacado nos PCN é o trabalho com gêneros em sala de aula, vinculado à aceitação do texto como objeto de ensino. Para o documento,

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. (1998, p. 21).

Por meio de uma mudança de perspectiva, então, o ensino de língua materna começa a ganhar uma nova funcionalidade. O que importa, agora, não é apenas a gramática, mas também “tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação.” (GERALDI, 2006, p. 42). Com essa perspectiva, os sujeitos constroem seus textos e estes são o próprio lugar da interação, e os interlocutores são sujeitos ativos, que, dialogicamente, nesses textos se constroem e por estes são construídos. (KOCH, 2006, p. 43).

Com o intuito de fazer com que a escola organize os conteúdos a partir dos princípios que seguem, lançam-se objetivos de ensino que visam a desenvolver, no aluno, expressão oral e escrita, nas diversas situações cotidianas de uso da linguagem. Para tanto, os PCN propõem o ensino da língua materna por meio dos eixos de leitura, produção textual, AL e oralidade. Estudiosos como Geraldi (1984, 1997 e 2003), Antunes (2003, 2007, 2010), Marcuschi (2009, 2010), Soares (1998, 2006), Kleiman (1995), Mendonça (2001, 2009), entre outros, debateram questões sobre que eixos e fenômenos priorizar no ensino de LP e como conduzi-lo. Com base neles e em documentos oficiais, discutimos, na sequência, as particularidades atribuídas a cada eixo/prática<sup>16</sup>.

No que diz respeito ao eixo da oralidade, é comum encontrarmos reflexões acerca de pontos que devem ser nele considerados, entre eles, a forma de ensinar oralidade em sala de aula, se a fala pode ou não ser ensinada, quais gêneros orais facilitam e são imprescindíveis de serem trabalhados em sala de aula, etc. A modalidade oral da língua, ao ganhar maior visibilidade com as novas correntes teóricas e as reflexões do campo do ensino, modificou o

---

<sup>16</sup> Sabemos que há um debate entre estudiosos quanto à nomenclatura que deve ser utilizada para denominar a divisão de ensino de língua proposta pelos PCN, entretanto, aqui, não adentramos nessa discussão e entendemos os termos como equivalentes (eixo e prática).

sentido e os objetivos de ensino da oralidade. Mesmo que ainda não seja dado todo o espaço que a oralidade merece nas salas de aulas, alguns documentos e autores enfatizam a importância desse trabalho, dentre eles, os PCN e a BNCC. Para os PCN,

ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar da Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo. (BRASIL, 1998, p. 67)

Acerca da questão, Marcuschi (2001) defende que a oralidade deve ser tomada como objeto de ensino na sala de aula, tendo em vista os diversos níveis da produção do discurso oral (gêneros da esfera formal e informal). Assim, não devem ser trabalhados pelo professor apenas gêneros da esfera informal, pois é necessário que o aluno desenvolva as habilidades e competências que o tornem capaz de participar de práticas que envolvam gêneros orais do plano formal.

Já os PCN formulam seus objetivos baseados em dois blocos de atividades: a escuta e a produção de textos orais. As atividades que giram em torno desses dois blocos sugerem a reflexão dos alunos sobre práticas sociais nas quais estão inseridos; a ampliação dos conhecimentos existentes na construção de sentidos; a aproximação da realidade de fora da escola para dentro da sala de aula; e a superação do preconceito que existe sobre a modalidade oral da língua. (BRASIL, 1998, p. 58). Por isso, o documento afirma que não é suficiente apenas a interação dialógica na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, como estratégia de construção de conhecimento, pois essa interação pode não dar conta das múltiplas exigências que os gêneros do oral colocam nas instâncias públicas, principalmente.

No que diz respeito ao eixo discutido, a BNCC enfatiza a existência das duas dimensões da língua: a escrita e a oral, além de fortalecer a ideia de que a aprendizagem da LP precisa estar pautada na oralidade e na escrita, desde a alfabetização até o desenvolvimento dos letramentos. O documento, ao abordar especificamente sobre LP, aponta a importância igualitária que deve ser dada às duas modalidades da língua. Para que não se propagasse para o futuro a ideia já existente da supervalorização da escrita, apontada por Marcuschi (2001), por exemplo, a fala e a escrita devem ser sempre consideradas duas modalidades diferentes, mas complementares, interagindo entre si e integrando um *continuum*.

Tomando o texto como o centro das práticas de linguagem, a BNCC está organizada em cinco eixos organizadores durante todo o ensino fundamental, os quais se propõem a

atender as duas modalidades da língua e aos usos dessa língua escrita e oral. Para o documento,

A oralidade precede a escolaridade, sendo a forma natural de aprendizagem da língua fora da escola, desenvolvendo-se desde muito cedo por meio das interações familiares e sociais. Na escola, porém, a oralidade (a fala e a escuta) torna-se objeto de conhecimento – de suas características, de seus usos, de suas diferenças em relação à língua escrita – e ainda objeto de desenvolvimento de habilidades de uso diferenciado em situações que demandam diferentes graus de formalidade ou atendimento a convenções sociais. (BRASIL, 2017, p. 63-64).

Isto é, esse eixo se preocupará com as diferenças entre linguagem oral e escrita, enfatizando os usos da linguagem oral de acordo com a esfera discursiva em que e para que se constrói determinado discurso, seja em momento formal ou não, apontando as diferenças sociais, regionais. Também é um eixo motivador de discussões quanto as variedades linguísticas da língua oral, incentivando o respeito a estas.

Por fim, a BNCC, em relação à LP no Ensino Fundamental Anos Finais, no que diz respeito às unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, para o eixo da oralidade, ressalta que deve-se desenvolver uma criticidade maior. Esta, para as situações comunicativas orais, formais ou informais, habilidades de interação com interlocutores em maior quantidade, pois agora os estudantes lidarão não mais com um professor polivalente, mas vários de disciplinas diferentes.

Partindo agora para o eixo/a prática de produção textual, é importante ressaltarmos que este/esta, nos PCN, abarca as duas modalidades de texto, os orais e escritos. No que diz respeito à linguagem oral e à linguagem escrita, são apresentados exemplos de gêneros do campo literário, de imprensa e de divulgação científica, para o trabalho em sala de aula. Nesta parte, consideramos a produção textual escrita, visto que anteriormente apresentamos e refletimos sobre o eixo/ a prática da oralidade, como um todo, tanto em sua produção como escuta.

Para os PCN, é importante que alguns passos sejam dados para que o ensino da produção de textos escritos se efetive de forma situada, real e contextualizada. Assim, a redação de textos precisa: considerar condições de produção; utilizar procedimentos diferenciados para a elaboração do texto; recorrer a mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão textuais, conforme o gênero e os propósitos do texto; utilizar marcas de segmentação em função do projeto textual; usar recursos gráficos orientadores da interpretação do interlocutor, possíveis aos instrumentos empregados no registro do texto (lápiz, caneta, máquina de escrever, computador); e utilizar padrões da escrita em função do projeto textual e das condições de produção. (BRASIL, 1998, p. 58-59).

O trabalho de produção de textos também deve permitir que as atividades de escrita sejam interativas e de manifestações de intenções, crenças, ideias e informações, que são pensadas e articuladas para permitir uma troca com alguém, é preciso “ter o que dizer” nessa troca. Sobre isso, Antunes (2003) nos diz que

*Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do “não ter o que dizer”. As palavras são apenas a mediação, ou o material com que se faz a ponte entre quem fala e quem escuta, entre quem escreve e quem lê. Como mediação, elas se limitam a possibilitar a expressão do que é sabido, do que é pensado, do que é sentido. Se faltam as ideias, se falta a informação, vão faltar as palavras. (ANTUNES, 2003, p. 45).*

Além disso, concebendo a escrita como uma ação interativa, Antunes (2003) reforça que deve existir outro sujeito com quem dividiremos a nossa escrita. Assim, “quem escreve, na verdade, *escreve para alguém*, ou seja, está em *interação com outra pessoa*. Essa outra pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo.” (p. 46).

Outro ponto a respeito da produção textual nos PCN é a sugestão de categorias didáticas de práticas de produção de texto, em que atividades de transcrição, reprodução, decalque e autoria são registradas como necessárias para que o processo de produção de texto se efetive. Segundo o documento, as atividades de transcrição se encontram no plano do conteúdo (o que dizer) e da forma/expressão (como dizer); as de reprodução apenas no do conteúdo; as de decalque no da forma e expressão; enquanto que as de autoria, que envolve a articulação de ambos os planos – o que dizer e o como dizer – é uma tarefa mais complexa para o sujeito.

Já para a BNCC, o eixo da escrita deve compreender “as práticas de produção de textos verbais, verbo-visuais e multimodais, de diferentes gêneros textuais, considerando a situação comunicativa, os objetivos visados e os destinatários do texto” (BRASIL, 2017, p. 64). Aprender a escrita é desenvolver habilidades para produzir textos coesos, coerentes e adequados a cada situação.

Diante de tudo isso, entendemos que o foco maior do ensino de produção de texto é fazer com que o aluno consiga atuar criticamente na sociedade, por meio da linguagem escrita, agregando ao seu textos suas crenças, valores e ideologias, tornando-se autônomo em sua produção. Portanto, a produção textual tem que ter uma escrita situada, atual, contextualizada, a fim de corroborar a ideia de ensino de língua materna considerando seus usos e suas variações.

Entendemos que as atividades de leitura promovem uma interação entre indivíduos. Para Antunes (2003), com a qual concordamos, “a leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor.” (p. 66). Então, o ensino deve considerar a leitura como um

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

Dessa forma, para os PCN, conhecer os procedimentos supracitados permite que o leitor tome decisões para construir a sua compreensão, os seus esclarecimentos, a fim de validar os sentidos do texto. Para que o leitor tenha uma compreensão ativa durante o processo de leitura, é importante que ele conheça as estratégias que lhe permitam ler, por exemplo, as entrelinhas, identificando informações implícitas no texto.

Na prática de ensino de leitura, o docente, assumindo papel de parceiro e mediador, intervém com o intuito de fornecer e facilitar a troca de informações durante as leituras as quais submete a sua turma. Portanto,

se os sentidos construídos são resultados da articulação entre as informações do texto e os conhecimentos ativados pelo leitor no processo de leitura, o texto não está pronto quando escrito: o modo de ler é também um modo de produzir sentidos. A tarefa da escola, nestes ciclos, é, além de expandir os procedimentos básicos aprendidos nos ciclos anteriores, explorar, principalmente no que se refere ao texto literário, a funcionalidade dos elementos constitutivos da obra e sua relação com seu contexto de criação. (BRASIL, 1998, p. 71).

Para a BNCC, a leitura é um objeto historicamente reconhecido de aprendizagem em LP, e, mais ainda, o documento ressalta que no ensino de LP ela se torna tema central, ao invés de ser apenas instrumento, como nas outras disciplinas. Neste documento, para que seu trabalho seja coerente e efetivo, o eixo da leitura se constitui não só pela aprendizagem da decodificação das palavras e textos, que faz parte do domínio do sistema alfabético de escrita, mas também se responsabiliza por desenvolver habilidades de compreensão e interpretação de textos verbais e multimodais, sem esquecer da identificação de gêneros, estruturas textuais que auxiliam na contextualização dos textos para determinada situação comunicativa. Além disso, no eixo de leitura, ainda segundo o documento acima, deve-se dar importância ao desenvolvimento da fluência e ao enriquecimento do vocabulário.

Antes de nos debruçarmos sobre o eixo/a prática de AL, é importante refletirmos, brevemente, sobre o surgimento do termo em questão. Este, cunhado por Geraldí, para compor um de seus artigos da obra *O texto na sala de aula*, em 1984, remete a um trabalho diferenciado com a língua. O autor, que tinha como objetivo ampliar a ideia de um ensino de regras gramaticais, teceu reflexões sobre a língua em uso, o que referia a uma nova visão para a prática em sala de aula. Para ele:

O uso da expressão ‘análise linguística’ não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos, análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto 0=etc.); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a ‘correções’. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores que se destina (GERALDI, 1984, p.74).

Com a institucionalização do conceito, sobretudo via PCN, as escolas começaram a adotar um trabalho que abarcasse a AL em seu currículo, porém, as propostas em sala de aula assumiam diferentes modelos, e a AL era confundida com normas, conhecimentos linguísticos ou regras gramaticais. Também, pela complexidade de tudo que envolve esse eixo/prática, acontece, muitas vezes, uma redução do trabalho com AL ao ensino de gramática.

Os PCN (1998), que apontam os conceitos e procedimentos subjacentes ao eixo/prática de AL, diz que, ao contrário do que muitos ainda imaginam, não é só o ensino da gramática ou o trabalho restrito com a metalinguagem que deve ser o foco. Para Geraldí (1984), que serviu de referencial para os documentos curriculares, não se deve excluir o trabalho com o sistema da língua, sistematização do código linguístico, mas o que é importante, para o autor, é que o sujeito tenha conhecimento desse código e suas variantes, podendo fazer seu uso consciente e autônomo nas diversas situações comunicativas. Assim, Geraldí defende um trabalho que foque na reescrita de textos, provocando práticas reflexivas sobre os recursos linguísticos, envolvendo também produção e leitura. Esse trabalho que toma o texto como objeto de ensino não é limitado aos aspectos de dimensão gramatical, mas também aos de dimensão semântica e pragmática da linguagem, e estes, por serem intrínsecos ao discurso, devem ser vistos articuladamente e simultaneamente durante as práticas de recepção e produção textual.

Esse eixo, segundo a BNCC, diz respeito ao processo alfabetizador durante o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e segue pelos Anos Finais com as práticas de análise linguística e gramatical, ampliando o que é abordado no eixo. Essas práticas, como é o intuito de um

trabalho que unam os eixos, precisam estar conectadas com o produtivo desenvolvimento de práticas de escrita, leitura e oralidade. O documento acima enfatiza que “a reflexão sobre as estruturas linguísticas e as regras de concordância e de regência e a apropriação de recursos semânticos, sintáticos e morfológicos são fundamentais para a expansão da capacidade de produzir e de interpretar textos.” (BRASIL, 2017, p. 65).

Finalizando os apontamentos sobre o ensino de LP ao longo das últimas décadas, nossa próxima subseção é dedicada ao Livro Didático de Português (LDP). Este instrumento, concebido como um aparato político, histórico e ideológico, traz consigo uma carga cultural e social, e precisa ser compreendido, também, quanto a sua funcionalidade em sala de aula.

#### 4.2.1 O LD ao longo das últimas décadas

Nesta seção, analisamos o percurso do LD e o espaço que este ocupa nas salas de aula brasileiras. Também, trazemos a abordagem de alguns autores acerca da definição e do papel do LD, bem como acerca do caráter e da função desse instrumento. Também, como é de natureza do nosso *corpus*, afunilando mais a ideia de LD, visamos a explicar e discutir breves questões sobre o LDP e sua forma de trabalhar com textos. A ideia é a de levantar pontos que nos permitam vislumbrar, de forma crítica, a composição e apresentação do LDP ao longo das últimas décadas.

##### 4.2.1.1 LD: entre as tentativas de defini-lo e a função em sala de aula

A seguinte afirmação representa nossa primeira certeza diante das discussões que se darão nesta seção: o LD é o instrumento didático – desde que passou, principalmente, a acompanhar o trabalho do professor de forma obrigatória nas escolas e após a institucionalização do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – que mais levanta questionamentos e reflexões. A responsabilidade que é dada ao LD é proporcional ao uso que se faz dele nas salas de aula brasileiras, ou seja, é consideravelmente grande, pois muitos professores, guiando-se unicamente pelas instruções e pelos procedimentos pré-formulados, se utilizam do LD para estruturar a sua metodologia e seu método didático de ensino.

Os livros didáticos são importantes personagens na composição do material escolar, e como elemento essencial deste, por influenciar diretamente na aprendizagem, são objetos de pesquisa de muitos autores. Para Lajolo (1996), por exemplo, didático é

[...] o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática.

Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina. (grifo meu, 1996, p. 3-4).

Ou seja, entende-se por didático, um material que tenha objetivos educacionais, com a finalidade de efetivar a aprendizagem. Ainda que esse não seja o único instrumento didático na sala de aula, é a partir dele que muitos professores organizam suas aulas. Segundo a autora, o livro será considerado didático, também, quando envolver um uso sistemático “do ensino-aprendizagem de um determinado objeto de conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar. Além disso, [...] ser passível de uso na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor.” (1996, p. 4-5).

Sabendo dos múltiplos olhares que o LD recebe, principalmente por conta de seu caráter complexo, não ignoramos a variedade de enfoques dados por diferentes autores que se pautaram em bases teóricas diferentes. É fato inegável que precisamos conhecer a história que está por trás desse objeto que tem forte presença no cenário educacional.

Em 1938, o Decreto-lei 1.006, definiu os LD como compêndios escolares e os livros de leitura em classe, como podemos verificar abaixo:

Artigo 2º, § 1º - Compêndios escolares são os 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 são chamados de livro de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático (OLIVEIRA et al., 1984, p. 22-23).

Assim, como Soares (2001) reitera, e como também apontamos em seção anterior, na década de 40, a formação de professores era inexistente, e os próprios docentes eram intelectuais formados em áreas como Filosofia, Direito, eficientes conhecedores da arte literária, da poética e da retórica, o que influenciou no uso de manuais com fins didáticos em sala de aula. Segundo a autora,

A competência atribuída a esses professores de Português que hoje chamaríamos “leigos” fica evidenciada nos manuais utilizados nas escolas: as gramáticas não tinham caráter didático, eram apenas exposição de uma gramática normativa, sem comentário pedagógicos, sem proposta de exercícios e atividades a serem desenvolvidas pelos alunos; as antologias limitavam-se à apresentação de trechos de autores consagrados, não incluindo, em geral, nada mais além deles (nem comentários ou explicações, nem exercícios ou questionários). (2001, p. 152).

Vale ressaltar que esses materiais que circulavam nas salas de aula da época eram gramáticas, cartilhas, livros de leitura e antologias selecionadas para expor os conhecimentos a serem planejados pelo professor. Logo, se os manuais faziam o papel do LD que hoje conhecemos, disponibilizando textos de caráter literário, além de trabalho com a gramática, sobrava ao

docente o papel de comentar, debater, ordenar o material a ser utilizado em aula e indicar atividades aos alunos. Dessa forma, não era o manual que apresentava a função de organizar o ensino, como acontece anos depois, quando o LD passa a ter maior destaque e possui pré-selecionados os conteúdos, os textos e as atividades a serem trabalhadas em sala de aula, aumentando o apagamento do papel didático-pedagógico ativo docente.

Já com as mudanças que se iniciaram em meados de 50 – principalmente a partir da popularização do ensino e do aumento da busca por professores, fazendo com que a qualidade desses profissionais caísse, diante da necessidade urgente de contratações –, agora, “num único livro apresentam-se conhecimentos gramaticais e textos para leitura, e, sobretudo, incluem-se exercícios de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática.” (SOARES, 2001, p. 153). Os professores acabavam usando esse objeto didático mais do que como um apoio didático, muitas vezes, até de maneira excessiva, anulando a sua prática docente que deveria ser inovadora, crítica e elaborada para um contexto de sala de aula específico, sem seguir ordens ou atividades engessadas do livro.

Essa situação se torna complexa na década de 60. Nessa época, os LD vêm em formato estruturador de atividades e conteúdo (deixando de serem apenas expositivos). Segundo Batista (2003), esse é um formato de LD que surge por conta da “intensa ampliação do sistema de ensino, ao longo dos anos 60 e 70, e com processos de recrutamento docente mais amplo e menos seletivo”. Ou seja, como já dissemos em seção anterior, as mudanças sociais pelas quais passava o Brasil influenciaram no ensino e, conseqüentemente, na qualidade deste e de seus profissionais, os quais usavam o LD como instrumento de maior importância para as aulas.

Porém, o LD já apresentava um formato engessado e estanque, e esse instrumento era visto como um caminho para facilitar a atividade docente, mesmo que prejudicasse o processo de ensino-aprendizagem como um todo. Ao contrário do que tem ocorrido, é preciso entender que o LD não tem função específica, pois quem deve dar a sua real função na prática é o próprio docente, na medida em que conhece as necessidades do perfil de seu alunado e, assim, pode adaptar as atividades e os textos disponibilizados as suas aulas.

A partir das discussões acima, podemos notar que há os estudiosos que não acreditam que o LD trouxe apenas pontos positivos para o trabalho em sala de aula. Para estes, como por exemplo, Lajolo (1996), “A história sugere que a precariedade das condições de exercício do magistério, para boa parte do professorado, é responsável direta por vários dos desacertos que circundam questões relativas ao livro didático na escola brasileira.” (p. 8). Essas reflexões nos

levam a crer que os aspectos sociais, culturais e históricos refletidos na sociedade determinam, ainda que indiretamente, a realidade educacional brasileira. E, se reflete em todo o cenário escolar, esses aspectos serão influenciadores na construção do LD. É como aponta Oliveira *et al* (1984), que nos diz que um ponto importante existente nas discussões sobre LD gira em torno de “pensá-lo ora como um produto/mercadoria expresso no universo da indústria editorial, ora como um ingrediente do sistema de ensino”, ou seja, acaba por ser produto resultante da cultura e da sociedade, concretizados na produção editorial.

Quando a posição de Lajolo (1996), no início desta subseção, foi apresentada, verificamos que, de maneira clara, o LD foi visto como um instrumento de uso escolar, além de servir para leitura coletiva, enquanto que os livros não-didáticos para a autora são os de leitura individual, compreendendo leitura como processo de envolvimento afetivo e experiência estética. Para dois autores conhecidos, Batista e Rojo (2003), que assumem um posicionamento diferente de Lajolo (1996), o objetivo dos LD é o de motivar o ensino de uma disciplina específica, disponibilizando uma gama de conteúdos dispostos no currículo, permitindo que estes sejam acessados de forma individual ou coletiva. Na mesma linha, para outro autor, Bunzen (2014), o LD amplia seu alcance e não está só voltado para a sala de aula e não pode ser apenas definido pela sua capacidade de uso em momentos coletivos de leitura. Ao contrário disso, o LD é um instrumento planejado para situações coletivas ou individuais, mas que também, agora como Lajolo (1996), objetiva o desenvolvimento da aprendizagem formal.

Outras duas definições que circulam amplamente nas discussões sobre LD são as de Soares (1996) e Oliveira (1984). São pontos que exaltam o valor do LD como um livro que é escolhido e direcionado para a escola. A autora diz que o instrumento em questão se refere ao “livro escolar, utilizado para ensinar e aprender” (1996, p. 54), enquanto que o autor o considera como “os compêndios escolares e livros de leitura em classe” (1986, p. 13), este último se aproximando da definição trazida no Decreto-lei anteriormente referido.

Em consonância com a ideia de que os LD apresentam enredamentos complexos, segundo Lima (2009, p. 68), esse instrumento é “um produto/mercadoria expresso no universo da indústria editorial e um “ingrediente do sistema de ensino”. Esclarecendo essas colocações, os apontamentos de Choppin (2004) nos mostram que o LD

inscreve-se em um ambiente pedagógico específico e em um contexto regulador que, justamente com o desenvolvimento dos sistemas nacionais ou regionais, é, na maioria das vezes, característico das produções escolares (...) Sua elaboração (...), realização material (...), comercialização e distribuição supõem formas de financiamento vultosas, quer sejam públicas ou privadas, e o recurso a técnicas e equipes de trabalho cada vez mais especializadas, portanto, cada vez mais

numerosas. Por fim, sua adoção nas classes, seu modo de consumo, sua recepção, seu descarte são capazes de mobilizar, nas sociedades democráticas sobretudo, numerosos parceiros (professores, pais, sindicatos, associações, técnicos, bibliotecários, etc.) e de produzir debates e polêmicas (p. 554).

Ou seja, o LD, ao ser desenvolvido foca na realidade escolar da qual faz parte, além de ser um instrumento que movimenta esferas variadas, seja do comércio, da educação, das leis, da revisão, entre outras, incitando, em alguns momentos, discussões e polêmicas envolvendo os perfis que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem.

Por fazer parte, como objeto, do movimento transitório da sociedade e por constituir um produto de uma indústria em constante oscilação, Batista (1999) define o LD como

um livro efêmero, que se desatualiza com muita velocidade. Raramente é relido; pouco se retorna a ele para buscar dados ou informações e, por isso, poucas vezes é conservado nas prateleiras de bibliotecas pessoais ou de instituições: com pequena autonomia em relação ao contexto da sala de aula e à sucessão de graus, ciclos, bimestres e unidades escolares, sua utilização está indissolavelmente ligada aos intervalos de tempo escolar e à ocupação dos papéis de professor e aluno. Voltado para o mercado escolar, destina-se a um público em geral infantil; é produzido em grandes tiragens, em encadernações, na maior parte das vezes, de pouca qualidade, deteriora-se rapidamente e boa parte de sua circulação se realiza fora do espaço das grandes livrarias e bibliotecas. Não são poucos, portanto, os indicadores do desprestígio social dos livros didáticos: “livro menor” dentre os “maiores”, de “autores” e não de “escritores”, objeto de interesse de “colecionadores” mas não de “bibliófilos”, manipulado por “usuários” mas não por “leitores”, o pressuposto parece ser o de que seu desprestígio, por contaminação, desprestigia também aqueles que dele se ocupam (p.529-530).

É visualizando essas questões tão complexas em todas as definições acima dadas pelos diversos autores ao LD que constatamos a dificuldade em definir esse instrumento. Choppin (2004) enfatiza isso ao apontar que “o “livro didático” é designado de inúmeras maneiras, e nem sempre é possível explicitar as características específicas que podem estar relacionadas a cada uma das denominações.”. Isso ocorre, pois, aspectos para além da composição física do livro estão envolvidos, como bem já pontuamos: os culturais, sociais, políticos e de mercado.

Sabemos que, por outro lado, apesar de o LD ser visto de maneira negativa, muitas mudanças positivas vêm acontecendo desde a criação do PNLD (este programa terá uma seção exclusiva para abordá-lo). Sobre este, percebemos uma dedicação em estudar as necessidades do cenário educacional e reestruturar a forma de desenvolvimento do LD em sala de aula. Começa a haver uma preocupação maior com o que as editoras têm produzido. Sobre isso, Morais (2002) desenvolve a seguinte reflexão:

Os livros didáticos de Língua Portuguesa estão mudando!!! E para melhor, felizmente. A partir das avaliações realizadas pelo PNLD, notamos que autores e editoras vêm, progressivamente, oferecendo manuais mais bem-cuidados. Desta forma, não dá para, simplesmente, rechaçar os livros didáticos, em nome de que são “monótonos” ou que “transmitem preconceitos e idéias errôneas”. (MORAES, 2002, p. 14).

Mas ainda é importante lembrar que mesmo que haja progresso, muito ainda precisa ser feito para evitar que o LD seja usado de maneira excessiva e com destaque, muitas vezes maior do que a autonomia do professor e do seu planejamento para além do LD nas aulas.

Não devemos apoiar o uso do LD, aumentando o valor que este realmente possui. Fazer isso é dar o controle da aula ao LD, logo, ao invés de ser um material de suporte para chegar aos diversos objetivos de ensino, acaba por se tornar o próprio objetivo da aula. Podemos perceber isso em casos em que o professor se planeja o ano inteiro visando unicamente cobrir os conteúdos e textos presentes no livro a fim de concluí-lo, sem se preocupar com outras formas de efetivar o processo de ensino-aprendizagem. Para Barzotto e Aragute (2008) é importante que o papel e a capacidade dos professores não sejam subjugados e, ao contrário disso, o que vem acontecendo é que esses docentes vêm se sentindo incapazes, seja pela formação precária que tiveram ou simplesmente por insegurança na produção de seu material didático próprio.

Para fortalecer as compreensões que giram em torno da relação entre o professor e o LD, Barzotto e Aragute (2008) observam que um discurso repetitivo está presente no âmbito educacional, aquele que reconhece o LD como único material que educador e aluno têm em comum, para acesso às informações. Porém, para os autores, isso é uma forma limitada e generalizada de visualizar o ensino atual. Antes de tudo, o LD deve ter papel de instrumento, de objeto, e não de agente ativo ou substituto docente.

Com base nisso, não só os aspectos econômicos e técnicos influenciam as definições dadas ao LD, mais ainda, não podemos esquecer que juntamente a estes estão os aspectos históricos de ordem política e social. Entre as disputas que ocorrem no Brasil, está, segundo Batista (1999), a pelo controle curricular, o que faz com que o LD seja não só determinações limitadas de um programa, como também um instrumento para a sistematização e representação de uma cultura, ideologia e valores. Sabendo disso, para nós, o LD é um objeto/instrumento de caráter político e social, que não deve ser estruturador do ensino, mas, pelo contrário, deve auxiliar o docente em sua trajetória, na medida em que fornece atividades e textos que podem ser úteis para o planejamento traçado, de acordo com a realidade de seu alunado. É como aponta Fleury (1961) *apud* Freitag (1987), reforçando a ideia de não supremacia do que está no LD, “o livro didático é uma sugestão e não uma receita” (p 59). Então, entendemos que o LD não é direcionado apenas para o uso coletivo, mas pode ser útil à utilização individual do sujeito.

Quanto compreendemos a escola como um espaço de aprendizagem, passamos a considerar o LD como parte do processo de ensino-aprendizagem, visto que pode fornecer subsídios para o desenvolvimento de competências. O uso que o docente faz desse instrumento vai determinar se o LD será o vilão ou o amigo do ensino. Logo, como apontam Marcuschi e Cavalcante (2005, p. 238), o LD ‘bom’ é o que supre as necessidades de discente e docente e, além disso, “oferece subsídios e alternativas produtivas ao trabalho escolar, contribui na formação do educador, é isento de erros conceituais e de preconceitos, entre outros aspectos.”. Assim, o LD pode ser considerado um suporte ativo em sala de aula, porém, ainda é utilizado de forma limitada, vinculado a um ensino tradicional, mesmo que tente seguir o fluxo inovador que o currículo propõe.

#### 4.2.1.2 *O LDP nas últimas décadas: breves reflexões*

O ensino de língua materna, no Brasil, passou por muitas mudanças e controvérsias e, nesse sentido, um dos seus instrumentos didáticos de sala de aula, o LD, como vimos, também acompanhou esse movimento. A preocupação com o processo de ensino de LP e o seu objeto de estudo ganharam destaque, a partir dos anos 90, em um momento em que as pesquisas e os estudos reformularam a compreensão de língua que hoje conhecemos e que foi institucionalizada nos documentos oficiais.

Nessa época, segundo Batista (2003), o Ministério da Educação (MEC) se envolveu na compra desses materiais didáticos que seriam das escolas públicas, os quais deveriam passar por uma aprovação anterior à adoção da escola – momento em que eram analisados por uma comissão, por meio de critérios avaliativos. Esse ministério passa a se ocupar da avaliação, aquisição e distribuição desse material, por meio do PNLD. É em meio a esse processo que o LDP passa a ser alvo de estudos e pesquisas, que levantam pontos polêmicos e discussões férteis relacionadas ao ensino de língua e ao instrumento que auxilia em seu processo.

Desde que passou a ser objeto de pesquisa no âmbito da linguagem, o LDP tem sido um recurso para estudar conteúdos e métodos de ensino de LP, principalmente, trouxe resultados de um percurso “de um livro didático, sempre precário e já com problemas desde a sua origem” (ALMEIDA, 1997, p. 8). Ainda assim, por possuir grande importância nas escolas brasileiras, o LD é a fonte de conhecimentos mais utilizada nas salas de aula, como nos diz Carmagnani (1999), é um instrumento de “saber institucionalizado”, além de ser visto por muitos como um objeto que indica o caminho a ser tomado:

Ele faz parte de uma tradição e está inserido em um contexto que prioriza a transmissão do conhecimento via livro didático. (...) O livro didático tem sido, tradicionalmente, o principal mediador no ensino promovido pela instituição-escola. Ele costuma ser, quase que exclusivamente, a principal fonte de material didático utilizado por professores (SOUZA, 1999, p. 94).

Os saberes disponibilizados pelo LDP devem servir de apoio para o professor, que deve, antes de tudo, levar em consideração, também, os conhecimentos que são de domínio linguístico e de mundo de seu alunado, além de seu próprio conhecimento, sem tomar o LD como verdade absoluta e manual inquestionável. Nesse instrumento estão presentes ideologias, informações vinculadas ao olhar que o autor tem do mundo, o qual não é uma verdade absoluta. Isso fortalece a ideia de que o LD precisa ser um instrumento apenas de suporte, que sugere meios didático-pedagógicos de enriquecer a aula de língua materna.

Nesta subseção, fazemos reflexões envolvendo os estudos e as pesquisas sobre o LDP entre a década de 70 do século XX e os dias atuais, pois preferimos levantar questionamentos sobre esse instrumento a partir da popularização do acesso à escola. Refletimos acerca da concepção de ensino de português assumida nos LDP, além de questionar o que mudou com as políticas públicas que avaliam esses instrumentos, diante das mudanças na sociedade contemporânea, também pelo advento das TDIC nas práticas sociais cotidianas que influenciam no ensino de LP.

Esse é um momento em que, de certa forma, há um trabalho com e da língua de forma conjunta, em que texto e gramática se articulam, servindo um de complemento e compreensão para o outro. Para Soares (2002), “ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece.” (p. 165). Então, ao contrário do que acontecia com os primeiros LDP, nos quais existiam divisões claras, nos LDP dessa época, começou a haver uma interligação entre objetos de ensino e os eixos, com textos, propostas de produção e gramática intermediadas por ilustrações, atividades com instruções e direcionamentos aos alunos.

Vale salientar que, no processo da década de 70, em que as concepções linguísticas que determinavam o ensino de língua eram advindas da Teoria da Comunicação e da Linguística Estrutural, o texto passa a ser visto de forma diferente, ampliada, momento em que os textos jornalísticos, as charges, as histórias em quadrinhos ganham espaço ao lado dos literários. Foi a fase (dos anos 70 até meados dos 80) em que os elementos da comunicação embasados nos estudos do teórico Jakobson influenciam na perspectiva de língua da época. O texto, nesse momento, era compreendido como mensageiro de significados que poderiam ser decodificados. Essa concepção abriu as portas para a perspectiva de textos como objeto

linguístico-pragmático, que compreende coesão, coerência, informatividade, aceitabilidade, etc. É com essa nova compreensão de texto que surge uma necessidade de variar nos textos presentes em LDP.

Já nos anos 80, com as pesquisas e os postulados de Bakhtin apresentando uma nova visão sobre os conhecimentos da linguagem, tivemos como eixo central do processo de ensino-aprendizagem de LP o texto em uso, concretizando uma função social, de acordo com as especificidades de cada gênero, o qual representa necessidades e interesses de determinado grupo social. É nesse momento em que o LDP começa a propor a estruturação de seu trabalho a partir de gêneros textuais. Assim, surge a inquietação em elaborar um LD que abarcasse uma quantidade considerável desses gêneros, na busca por se adequar ao que o mercado editorial e as pesquisas acadêmicas indicavam, do que, propriamente, realizar um trabalho efetivo com textos.

Assim, percebemos que ainda que os LDP se propusessem a fazer ensino da língua materna a partir de textos, afastando-se do ensino estanque de gramática, não conseguiam se afastar da mecanicidade de uma abordagem limitada à estrutura. Vale destacar que o comum de acontecer é uma gama extensa de gêneros presentes nos LDP, porém sem questionar de fato os sentidos dos textos, sem aprofundar reflexões de suas significações possíveis. Ou seja, o que se fornece de trabalho com textos nesses livros são atividades de compreensão superficial e literal, destacando a “apreensão de fatos e/ou ideias e a estruturação. (...) as respostas que o LD espera dos alunos geralmente já estão direcionadas nas perguntas, o aluno só terá que identificá-las, poupando-lhe do confronto com o texto e de uma investigação mais aprofundada.” (OTA, 2009, p. 218-219).

Em consonância com a ideia de que nos LDs falta um trabalho maior com os sentidos do texto e as abordagens discursivas, que, ao invés disso, muitas vezes priorizam temática e estrutura formais, Rojo e Batista acerca do aspecto disciplinar do LDP tecem algumas críticas:

Em todos os domínios de ensino de língua materna nos quais os livros são avaliados, há o privilégio da norma culta, língua padrão, língua escrita, gêneros e contextos de circulação pertencentes à cultura da escrita (jornalísticos, literários e de divulgação científica, sobretudo; portanto, urbanos e, no caso brasileiro, sulistas). Na abordagem de leitura dos textos, são priorizados o trabalho temático e estrutural ou formal sobre estes, ficando as abordagens discursivas ou a réplica ativa em segundo plano. (...) a prioridade para a norma e a forma também é vista nos trabalhos de reflexão sobre a língua, pautados na gramática normativa e baseados nas formas cultas da língua padrão, nunca explorando diferentes variedades sociais ou geográficas da língua efetivamente em uso. Mesmo a presença de propostas de interações orais, devidas às indicações oficiais (PCN) de que o oral formal público deva ser tomado como objeto de ensino, passa ao largo do contraste seja entre as formas orais – em sua variedade e heterogeneidade – e as formas escritas em língua padrão, seja entre as diferentes variedades do oral em si (p. 19-20).

Ota (2009) revela, em suas reflexões que como o LDP é um objeto sócio-historicamente situado, ele está vinculado a um momento e contexto determinados, por isso, o eixo da leitura, por exemplo, passou por várias conjunturas, desde à proibição da leitura crítica ao resgate desta. Para que essa leitura ocorra, a concepção de texto inscrita no LDP precisa ser ampliada, pois não só deve trabalhar com gêneros, como também, de maneira mais compromissada, deve ultrapassar o trabalho apenas com os aspectos formais do texto. É como ela mesma nos apresenta algo relevante sobre a importância desse instrumento:

o LD ainda não se deu conta da sua importância enquanto texto, já que o objetivo central do ensino de língua deve estar voltado para o texto, e não oferece um aparato teórico-metodológico para leitura de imagens, o que se constitui em grande lacuna, principalmente quando se propõe a trabalhar os diferentes gêneros textuais: esses gêneros não compostos simplesmente pela linguagem verbal. Ainda é importante ressaltar que mesmo no trato com o verbal, aspectos importantes da construção do sentido são não discutidos, como por exemplo, a escolha lexical, seleção dos tempos e modos verbais, extensão dos parágrafos, polifonia, discurso direto e indireto, entre outros.

Em meados da década de 80, procurando acompanhar a composição dos LD e no intuito de qualificá-los, de acordo com o ensino de LP e concepção de língua aos quais estariam vinculados, é instituído o já supracitado PNLD. Porém, não foi essa primeira versão do programa que definiu as inovações que conhecemos hoje.

Isso nos mostra que houve um refinamento nas escolhas didáticas para as escolas brasileiras, visto que, sendo avaliadas mais de perto por um programa que analisava as características didático-pedagógicas e metodológicas, os LDP precisavam, agora, estar em consonância com a perspectiva de texto e língua apoiada pelo PNLD, selecionando-os não só pela quantidade, mas sim pela qualidade. Além disso, os LDP precisavam apresentar igual dedicação aos eixos de ensino que seriam propostos, oficialmente, no ano seguinte pelos PCN, principalmente ao de oralidade, que não recebia o devido valor. Também era proposta do PNLD que houvesse um manual do professor que acompanhasse de forma coerente o LD do discente. Em resumo, o PNLD, como iniciativa que envolvia desde escritores a editoras, buscava analisar as obras didáticas na busca por materiais didáticos que otimizassem o desenvolvimento das competências de oralidade, leitura e escrita do alunado, para que o ensino se pautasse na análise e reflexão dos usos da língua materna.

Segundo Rangel (2003), as mudanças no LDP decorrem das iniciativas do PNLD, pois:

o PNLD estabeleceu perspectivas teóricas e metodológicas bastante definidas para o livro didático de português, perspectivas estas que se tornaram possíveis graças a uma movimentação no campo da reflexão sobre o ensino de língua materna que bem poderíamos considerar como uma mudança de paradigma (p. 8).

Com o PNLD, muitos autores direcionam o olhar para as visíveis mudanças – positivas – no LDP. Além de Rangel (2003), estão Moraes (2002), Batista (1999), Val e Marcuschi (2005), entre outros. Val e Marcuschi (2005) ressaltam que as obras analisadas a partir dessa reconfiguração do PNLD estão melhores qualificadas e com mais cuidado do que as avaliadas em versões anteriores do programa. Assim, revelam que “Essa qualificação pôde ser observada na coletânea de textos, no aprimoramento gráficoeditorial das obras, na presença de textos da tradição oral” (p.10).

Quanto ao eixo de leitura, com a institucionalização do PNLD, os autores começaram a ser cobrados quanto a assumir uma nova perspectiva de texto que considere temáticas sociais, de acordo com o público que vai utilizar cada LDP. Essa nova concepção também incentivava o trabalho com mais de um texto principal, pois, a partir do acesso a uma coletânea de textos de variados gêneros, o trabalho pode ser mais efetivo. Para Bezerra (2003), essa mudança do LDP que preza por uma variedade de textos disponíveis para o trabalho da leitura condiz com a concepção de língua, linguagem e de texto vigente da época, a qual também foi cobrada pelo PNLD para ser assumida pelos autores das obras didáticas.

Já no que diz respeito ao trabalho com a produção textual, podemos dizer que os primeiros LDP lançados para análise do PNLD apresentaram insuficiência na indicação metodológica, porém, de acordo com Oliveira e Reinaldo (2003), eles deixaram claro seu posicionamento favorável às condições de efetivação dos exercícios, como ler temas variados sob o olhar e a estrutura de diversos gêneros, organizar um roteiro ou plano de determinado gênero ou tipo textual que deveria ser produzido, entre outras atividades.

Marcuschi e Cavalcante (2005) também tecem, dentro do eixo da produção textual, a partir da análise de duas coleções submetidas ao PNLD, algumas considerações. Segundo as autoras, há uma série de adaptações dos gêneros dispostos no LDP quando ensinados em sala de aula, aproximando ou afastando a visão da realidade extraescolar. Além disso, os LDP analisados auxiliam o aluno no processo de construir a textualidade, estimulando que haja planejamento, elaboração e reelaboração do texto, dentre outros aspectos.

Em relação ao trabalho com o texto oral, compreendemos, como vimos em seção anterior, que a oralidade em sala de aula ainda evoca muitas críticas e reflexões, pela dificuldade que muitos professores encontram em lidar com os gêneros da modalidade oral. Sabemos, por outro lado, que práticas de oralidade e letramento estão intrinsecamente ligadas ao contexto político, sócio-histórico e econômico, por serem complementares e interativas na realidade das práticas socioculturais, por isso, deveriam ser melhor exploradas no ensino de

LP. Ainda, mesmo que os autores busquem apresentar a oralidade, os gêneros textuais ainda se sobressaem em detrimento dos orais.

Soatman (2016), após analisar o trabalho com a oralidade em algumas coleções de ensino fundamental anos finais – EFAF, como a Projeto Teláris, a Singular e Plural, a Para Viver Juntos, entre outras, compreendeu como se efetivava o ensino da oralidade, a partir da colocação das atividades presente nas obras nas seguintes categorias: (1) oralização do texto escrito, (2) variação linguística e relações fala e escrita, (3) produção e compreensão de gêneros orais, (4) valorização de textos da tradição oral. Diante da análise dessas atividades, a autora constatou que

são poucos os gêneros da modalidade oral da língua contemplados nos LD. Além do mais, os manuais, raramente, estruturam/sistemizam as atividades com esses gêneros quanto às quatro categorias escolhidas para este estudo. Sendo assim, atentamos para a necessidade de explorar algumas habilidades, que se fizeram pouco presentes nas propostas de atividade, essenciais da modalidade oral. Ademais, notamos que, ainda que os LD venham tentando se adequar aos objetivos traçados pelos PCN, os exemplares precisam propor uma maior quantidade de atividades de escuta do texto oral e definir melhor o que é tomado como gênero oral. (SOATMAN, 2016, p. 157).

Para finalizarmos as colocações sobre o espaço dado aos eixos nos LD após a institucionalização do PNLD, não poderíamos esquecer do espaço para a AL. Silva (2009) tece considerações sobre o trabalho com o ensino de AL ou gramática, nos LDP e currículos. A pesquisa da autora observou como professores de português do EFAF lidam com a contradição entre a tradição escolar gramatical e as novas propostas de ensino que visam desbancá-la, ao desenvolverem aquilo que os PCN chamam de Eixo da Reflexão e Análise Sobre a Língua. Esse estudo refletiu uma realidade em que o domínio da norma padrão deixou de ser o principal foco do ensino de LP. Isso demonstra que as antigas concepções de língua, que a limitavam ao código e como um sistema fechado, estão cada vez mais distantes das salas de aula, ainda que não por completo. De maneira inusitada, foi constatado pela pesquisadora, a partir do seu *corpus*, que havia um incentivo ao trabalho com todos os eixos de forma interligada, valorizando-os para o auxílio ao desenvolvimento das habilidades de AL. Esta seria trabalhada, também, durante a leitura e escrita de textos. Isso não quer dizer que o *corpus* analisado apresentou isenção total do ensino tradicional de gramática, mas, de maneira progressiva, trouxe novas formas de trabalhar o eixo da AL.

Agora que conhecemos o histórico do LDP, como este se apresentou nas últimas décadas, quais as concepções de língua, linguagem e texto nas quais esse instrumento se pautou e como trabalhou os eixos de ensino de LP, podemos tirar algumas conclusões. Apesar das melhorias que o LDP vem apresentando ao longo dos últimos anos, no que diz respeito ao

trabalho diversificado, interativo e participativo com a língua em uso, e após a institucionalização de documentos oficiais e programas que visam a análise e formulação de obras mais condizentes com as propostas oficiais de ensino de LP, ainda há pontos desarticulados que precisam se articular. Para Rangel (2003), o material tem que estar adequado a toda e qualquer situação de ensino-aprendizagem para a qual foi escolhido. Assim, o seu uso será o mais apropriado possível, seja pensando em relação à recepção dos alunos ou à autonomia do professor para usá-lo. É importante que esse professor tenha a autonomia de escolher os materiais e ter objetivos bem claros quanto ao uso que vai dar ao material escolhido.

Esse livro, que é o LD ou mais especificamente o LDP, ao qual estamos nos referindo nesta subseção, como instrumento social, cultural, ideológico, político e produto comercial, deve acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que também acompanha as mobilidades da sociedade, as mudanças nas práticas sociais, os novos hábitos e as novas manifestações letradas que circulam nas esferas discursivas. Assim, visto que o LDP precisa estar em consonância com esses avanços sociais, precisamos levar em consideração as inovações tecnológicas crescentes na vida na sociedade pós-moderna e o seu impacto no ensino de LP. Baseados nisso, compreendemos que o professor e o aluno estão interligados em uma rede em constante evolução, e, a partir do uso das novas tecnologias, que se fazem cada mais presentes em sala de aula, os materiais didáticos precisam ser inovadores, interativos e incentivar a participação ativa, entre outras características.

Dessa forma, cabe-nos refletir, na subseção seguinte, além do uso das novas tecnologias digitais nas aulas de LP – que vai desde as primeiras inclusões de recursos tecnológicos no formato EAD até as transmitidas em tempo real com recursos digitais mais modernos – sobre as possibilidades que surgem quando o LD assume o formato digital. Isso porque é fato que as ferramentas e os recursos digitais com o objetivo de aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem têm se popularizado, o que conseqüentemente modifica a visão que se dá ao ensino. Na escola, como já foi dito, o LD está sempre presente e, diante das evoluções tecnológicas, para não perder seu posto no processo de ensino-aprendizagem, ganhou uma nova roupagem. Nos últimos anos, esse instrumento, com um novo formato, vem ganhando espaço aos poucos e, assim, notamos uma difusão de materiais didáticos digitais roubando a cena e marcando presença nesse novo filme que envolve as práticas de ensino e os recursos didáticos. Portanto, a subseção seguinte dará conta dessas questões.

#### 4.3 OS PROFESSORES E OS ALUNOS NA ERA DIGITAL: UMA NOVA REALIDADE

Como refletimos em seção anterior, todas as nossas atitudes cotidianas estão, direta ou indiretamente, vinculadas a algum recurso tecnológico, seja um computador, um celular, um *tablet*, uma secretária eletrônica, um *bip*, nos deixando quase sempre conectados, 24 horas. Como nos diz Castells (2003), somos parte de uma sociedade em rede, característica da era pós-moderna. Nesse sentido, a sociedade participa das mudanças, e nós mudamos junto com ela.

As novas conjunturas da sociedade e o novo paradigma emergente que a caracteriza a afeta em todas as suas esferas. O universo educacional não escapa a esse movimento de novos hábitos e novas atitudes. Com a incontável quantidade de ferramentas e recursos tecnológicos disponíveis, a escola começa a sofrer os impactos dessa nova realidade. Seja nos modelos de aula, nas atividades ou materiais didáticos, os participantes da instituição escolar precisam se adaptar às novas demandas da educação. Estudos que demonstram a influência das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino vêm aumentando no ambiente escolar e acadêmico. Percebe-se que, com esse constante avanço tecnológico, é necessário que o ensino e os seus participantes acompanhem as relações, cada vez mais familiares, entre os alunos e o mundo motivado pelas novas tecnologias. Assim, conhecendo os desafios e as dificuldades a serem enfrentadas no universo escolar, é fundamental refletir acerca das pesquisas existentes sobre o assunto, para que se compreenda as mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas em sala de aula e como isso influencia o processo de ensino-aprendizagem.

Antes de apresentarmos a conjuntura atual em que se encontra o ensino de LP mediado pelas novas tecnologias, junto aos seus materiais didáticos digitais, é importante focarmos em conhecermos brevemente como as tecnologias foram introduzidas na sala de aula, desde as primeiras configurações de aula que apresentaram inovações tecnológicas até os mais avançados mecanismos didático-pedagógicos utilizados pelos discentes e docentes.

No curso da globalização, das descobertas científicas, do cognitivismo e da cibercultura, a área da Educação foi impulsionada a ir em busca de teorias antigas, revisitando, também práticas de aprendizagem, a fim de elaborar formas de incluir digitalmente professores e alunos. Isso ocorreu para os países desenvolvidos nos anos 80, enquanto que nos demais, só em meados dos anos 90. Essa educação inclusiva ocorreu na trajetória das mudanças que envolveram todos os participantes do meio escolar,

principalmente alunos, professores e gestores. Nesse movimento, pesquisas e estudos foram realizados e muitos laboratórios foram arquitetados, no intuito de serem fornecidas áreas de estudos ligadas às novas mídias e à aprendizagem por meio das tecnologias digitais, entre eles: O *Stanford Research Institute* (SRI) ou Instituto de Pesquisas de Stanford; o *Project Zero*, da Universidade de Harvard; o *Media Laboratory*, do IMT; o Núcleo de Informática Aplicada à Educação, da UNICAMP; entre outros.

Com essa globalização, a necessidade de profissionais qualificados aumentou, mas agora não só em relação à linguagem, mas também quanto às novas tecnologias no ensino. O novo movimento da sociedade moderna incentivou o surgimento da EAD, que se desenvolveu com o objetivo de proporcionar aos sujeitos uma educação rápida, continuada, que fosse acessível e de menor custo. É importante salientar, porém, que desde 70 a EAD, cuja comunicação para concretização do ensino acontecia por meio de correspondências, já tinha sido objeto de estudo de pesquisadores americanos, a exemplo de Peters (1983, *apud* Belloni, 1999).

Moore & Kearsley (1996) ordenam do seguinte modo as gerações da EAD: 1) geração textual – consolidada pela troca de correspondências – até 1970; 2) geração analógica – corresponde ao período de 1970 até 1985; 3) geração digital – abarca os anos de 1985 aos 1995 e diz respeito à EAD proveniente das relações envolvendo o uso de redes mediadas pelo computador ou outros aparelhos digitais. Como complemento a essas gerações, entendemos a EAD, também, a partir das colocações de Passarelli (2007),

Educação a distância (EAD) é usualmente definida como aquela onde professor e aluno estão distantes geograficamente. A este conceito básico deve ser acrescida a dimensão de mediação do processo de aprendizagem, uma vez que a distância física entre eles necessita ser vencida por algum meio de comunicação como mídia impressa (os primeiros cursos de educação a distância utilizavam apostilas e livros e a interação se fazia através da troca de cartas), telefone, rádio, televisão, vídeos, computadores, CD-ROM, Internet e videoconferência, entre outros. A EAD também tem sido apontada como a principal alavanca do conceito de autonomia do estudante – a distância física entre professor e aluno obriga este último a desenvolver comportamentos autônomos como planejamento dos períodos de estudo, tempo despendido nas atividades e organização dos conteúdos a serem eleitos. (PASSARELLI, 2007, p. 50).

É importante levantar que, além da geração digital, apontada por Quevedo & Crescitelli (2005), como a que “ajuda a fazer com que essa modalidade deixe de ser um ensino de “segunda categoria” para ter o mesmo nível e potencial de educação presencial”, existe a quarta geração, que, começando em 1995 e abarcando a atualidade, se caracteriza pelo uso constante das novas tecnologias com internet banda larga, permitindo uma

experiência de maior interatividade por vídeo interativo. É nessa última geração da EAD que estão inseridos os atuais participantes do contexto pós-moderno educacional.

A escola não deve ser apenas um local em que se aprende atividades de teor técnico-científico. Por ser uma instituição social de maior importância, deve acompanhar todos os momentos de mudanças da sociedade.

A escola, para dar conta dessa demanda, precisa mais do que formar consumidores, deve preparar usuários aptos às novas necessidades das TDIC – sujeitos capazes de agir de maneira cidadã no mundo complexo, a fim de que vençam seus desafios, sendo críticos ao lidar com situações de inovação e de transformação de conhecimentos variados.

E mais: é necessário que a escola forme pessoas flexíveis,

que tenham consciência da velocidade das mudanças e do tempo curto de existência de profissões novas e promissoras. [...] A escola precisa, enfim, garantir aos cidadãos a formação de e a aquisição de novas habilidades, atitudes e valores, para que possam viver e conviver em uma sociedade em permanente processo de transformação. (KENSKI, 2014, p. 64).

Acreditamos que, apesar de muitos desafios que vêm com o advento das novas tecnologias, dentre eles o da má formação do professor e a falta de estrutura das escolas, é possível visualizar que se utilizadas de maneira interligada, as inovações tecnológicas possibilitariam uma transformação na escola, fazendo-a um lugar de exploração de culturas, de realização de projetos, de investigação e debate, como também aponta a mesma autora. Porém, quando tratamos de projetos via novas tecnologias, não podemos desvinculá-los do planejamento, como algo à parte, os projetos precisam fazer parte do ensino como um todo e agir como meio de cooperação e interação.

Para que tudo isso ocorra e para concretizar o trabalho que envolva uma concepção de língua interativa, dinâmica, viva, precisamos educar para a inovação e mudança, que quer dizer pensar e pôr em prática propostas de aprendizagem nas quais se exerçam e desenvolvam concepções sócio-históricas de educação, que sejam vinculadas aos aspectos políticos, culturais, científicos, lúdicos, cognitivos, entre outros. Assim, estaremos proporcionando a formação de cidadãos capazes de agir de para a cidadania, por meio da linguagem, trabalhando de forma criativa e livre.

Gostaríamos de apresentar, aqui, para encerrarmos as reflexões sobre EAD, as definições sobre terminologias próximas a esta, que são a educação *on-line* e o *e-learning*. Para Almeida (2003), os três termos não são equivalentes. Enquanto a EAD pode se efetivar, como já dissemos, por vários meios, seja ele o rádio, a carta, o computador, o fax, etc., baseando-se na distância física entre discente e docente; a educação *on-line* é exclusivamente

a modalidade de educação a distância via internet e utiliza-se da internet como meio de distribuição rápida de informações para a efetivação da interação; e o *e-learning* apareceu no contexto empresarial, de treinamento de funcionários, e representa os cursos com pouca interação entre professor e alunos – nesse caso a interação é mais aluno-conteúdos, mediado por um ambiente digital. Em últimas palavras, Kenski (2014) traz uma reflexão válida e com a qual concordamos:

A educação a distância não pode ser apenas uma forma de garantir o atendimento a alunos que estejam temporária ou periodicamente impedidos de frequentar os espaços geográficos das escolas – alunos doentes, presidiários, situados em locais distantes, etc. São esses, exatamente, os que mais precisam de interação e da comunicação com outros estudantes e com professores, para, com eles, viabilizarem propostas dinâmicas de aprendizagem em que possam exercer e desenvolver as concepções sócio-históricas da educação – nos aspectos cognitivo, ético, político, científico, cultural, lúdico e estético – em toda a sua plenitude. E, dessa forma, garantir a formação de pessoas para o exercício de cidadania e do trabalho com liberdade e criatividade. (KENSKI, 2014, p. 82).

Porém, hoje reconhecemos que são inúmeros os problemas e as dificuldades que acompanham o advento das TDIC no universo escolar. Sabemos que por mais deslumbrante que seja a ideia de trabalhar com tecnologias digitais, nem todas as escolas brasileiras possuem estrutura e recursos suficientes para arcar com um ensino de base digital. Além disso, lidamos com o problema da preparação e formação docente para acompanhar os alunos que nasceram imersos dentro de uma sociedade tecnologizada. Como a escola é a instituição formal do ensino, tem que acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade e refletem na realidade do seu alunado. Este, que desde o início do século XXI já pode ser considerado nativo digital, está no celular, no *tablet*, no computador ou em outros aparelhos digitais, conectados a todo momento, sem sentir as barreiras da distância geográfica ou temporal, como é característico das relações construídas no meio digital. Essa geração, que é digital, está sempre circulando pelas redes sociais, usando com eficiência a linguagem da internet, pois são quem a cria e recria.

Ao contrário desses alunos, os professores, geralmente os que nasceram da década de 80 para trás, não têm a mesma afinidade e o mesmo domínio da linguagem da internet e do uso das tecnologias digitais como seus alunos. É como aponta Lima (2011, p. 56-57) para se referir às gerações “X”, “Y” e “Z”:

usa-se o termo “geração X” para falar das pessoas que nasceram na época do Baby Boom, na década de 60. Já o termo “geração Y” é usado para falar da geração que nasceu no final da década de 70 e no início da década de 80, também conhecida como “geração net”. E, por último, usa-se o termo “geração Z” para descrever aquelas pessoas que nasceram a partir da década de 90 e ano 2000, também conhecidas como geração do milênio. Uma das características da “geração Z” é a ação de zapear e de executar multitarefas. (LIMA, 2011, p. 56-57).

Disso surge um problema: como aqueles que não tiveram acesso suficiente à cultura digital, se apropriando de suas práticas e conhecendo seus recursos e mecanismos sociais, podem ensinar aos que já nasceram imersos no mundo digital? A única solução que parece viável para não perder o profissional docente de uma geração anterior, é investir em formações continuadas, tornando-o apto para o ensino mediado pelas novas tecnologias, desenvolvendo habilidades e competências para utilizar as tecnologias digitais. Porém, esse é apenas um dos problemas que envolvem as inúmeras ferramentas tecnológicas disponíveis para o ensino. O que podemos afirmar, também, é que a educação básica brasileira, principalmente a escola pública, não está preparada para receber efetivamente as possibilidades que a tecnologia digital oferece.

Ainda assim, sabendo das exigências linguísticas das diferentes esferas sociais, que se manifestam nas formas comunicativas – representadas pelos gêneros, e que esses são essenciais para o funcionamento da sociedade, há a necessidade de levar em conta as mudanças que essas esferas sofrem com o advento das novas tecnologias. Logo, a partir do uso de recursos tecnológicos, em se tratando das mudanças presentes no ambiente escolar, vale levar em consideração Fantin (2012, p.57), que nos diz:

parece que hoje um dos grandes desafios da escola e da formação diz respeito à finalidade da educação no sentido de enriquecer a vida de crianças e jovens com repertórios e recursos cognitivos, sociais, éticos, estéticos e culturais em consonância com os desafios de uma sociedade em constante transformação, profundamente marcada pela tecnologia.

Assim, se torna cada vez mais difícil, por meio da educação, enriquecer socialmente, eticamente, culturalmente, a vida do jovem que convive constantemente com transformações tecnológicas, e as atividades que são propostas a esses jovens precisam despertar o interesse e levá-los à aprendizagem. É nesse cenário, inclusive, que surgem os novos materiais didáticos digitais, conquistando o seu espaço, devagar, na medida em que os profissionais da área confirmam a sua aceitação.

Na contramão dessas novidades, há o despreparo escolar em muitos aspectos (estrutura física, formação docente), mas ainda assim, as editoras começaram a trabalhar em novos modelos didáticos desenvolvidos para as novas tecnologias. Em 2014, foi lançado um edital para a inscrição de obras didáticas do PNLCD, incentivando a submissão de obras digitais para análise. As editoras tiveram a oportunidade de apresentar obras multimídias, compostas de livro digital e livro impresso, sendo a versão digital composta, além do conteúdo do impresso, de objetos educacionais digitais como vídeos, animações, jogos, imagens, entre outros itens que auxiliassem no processo de ensino-aprendizagem. Para o MEC, o material didático digital

deveria integrar recursos de áudios, vídeos e outros elementos não imprimíveis. Para os recursos imprimíveis poderiam ser produzidos melhoramentos como zoom em imagens e interatividade nos gráficos e tabelas. O edital de convocação 01/2013 – CGPLI, claramente no subitem 4.2.2, 4.2.3 e 4.2.7 diz:

Os livros digitais deverão apresentar o conteúdo dos livros impressos correspondentes integrados a objetos educacionais digitais. Entende-se por objetos educacionais, vídeos, imagens, áudios, textos, gráficos, tabelas, tutoriais, aplicações, mapas, jogos educacionais, animações, infográficos, páginas web e outros elementos. Nos livros impressos deverá haver, ainda que iconográfica, uma identificação visual dos objetos educacionais digitais que estão disponíveis nos livros digitais correspondentes.

Isto é, a obra digital deve ter o conteúdo do livro didático impresso, mas trazer inovações que alavanquem o processo de ensino-aprendizagem, como a exemplo, os recursos supracitados. Isso nos mostra a importância dos objetos educacionais no material didático digital, e a obrigatoriedade desses recursos apresentarem inovação, caráter pedagógico e não só lúdico e serem efetivamente digitais, não sendo apenas transposições de versões impressas das obras.

Em resumo, o planejamento e a produção de obras digitais se deu a partir do PNLD 2014, que, visando a avaliação das obras do ensino fundamental anos finais oportunizou essas editoras de enviarem conteúdo multimídia junto ao impresso. Apesar desses investimentos em inovações digitais, vale pontuar que o livro impresso ainda é muito cobiçado pela sociedade, visto que a sua materialização satisfaz e ainda causa resistência à leitura digital, como Xavier (2009, p.84) nos mostra, ao destacar alguns motivos que afirmam essa preferência pelo livro em composição papel:

preferência pela materialidade do papel que se revela mais real, com cheiro, textura e parece possuir personalidade; facilidade para anotação, manipulação, locomoção, portabilidade, conforto; dimensão espacial clara do esforço de leitura a ser empreendido; menos dores de cabeça; menos cansaço na vista; menos perda da concentração; força do hábito.

Isso confirma a grande força do livro impresso, ainda que o recurso digital seja muito utilizado para diversos outros afazeres cotidianos. Porém, esse é um processo recente, comparado à cultura escrita, logo, a cultura digital está em expansão.

Com as novas tecnologias digitais o ensino vai permitir interação: trocas de informações, construção ativa de conhecimentos e atuação de forma autônoma, excluindo a posição do aluno como mero receptor de conteúdo. Isso é permitido, nessa nova era digital de ambientes digitais de aprendizagem, porque estes

são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento,

elaborar e socializar produções, tendo em vista atingir determinados objetivos. As atividades se desenvolvem no tempo, tempo de trabalho e espaço que cada participante se localiza, de acordo com uma intencionalidade explícita e um planejamento prévio [...]. (KENSKI, 2014, p. 94-95).

A educação, agora, rompe com os velhos modelos pedagógicos, porque os alunos passam a interagir no próprio processo e deixa de ser apenas receptor do conteúdo, participando agora de uma comunidade educacional interativa. Há uma maior flexibilidade de navegação e formas “síncronas e assíncronas de comunicação” (KENSKI, 2014, p. 95) dão aos estudantes liberdade para traçarem, de forma autônoma e criativa o seu próprio caminho para a construção de conhecimento e o acesso às informações, garantindo um ensino personalizado e único, adaptado ao seu ritmo e a sua realidade.

Na sequência, versaremos, de forma mais detalhada, sobre as propostas de ensino com materiais didáticos digitais, para que fiquem mais claros os apontamentos feitos anteriormente.

#### 4.4 PROPOSTAS DE ENSINO COM MATERIAIS DIDÁTICOS DIGITAIS

Com as novidades trazidas pelas TDIC para o ensino, os materiais didáticos passaram a apresentar novos formatos, na intenção de acompanhar as novas mídias e o público que se formava com a emergência destas. Podemos dizer que, com base em Chartier (1997), essa realidade representa a quarta revolução da escrita: a das novas tecnologias. Para o autor, a primeira foi a invenção da própria escrita, a segunda, a do livro e a terceira a imprensa. Antes dessa quarta revolução, não era possível, para o leitor, como hoje é, utilizar, manusear e intervir livremente nos textos. As antigas formatações do livro, por exemplo, não possibilitavam uma interação ampla com o texto, já os novos suportes permitem que o leitor tenha maior poder de manipulação nos textos escolhidos para sua leitura.

Para compreender melhor, comparando o uso da imagem nos livros impressos e após as novas atualizações advindas com as TDIC, com o aparecimento da hipermídia, Santaella (2007) reflete que,

Se nas enciclopédias e mesmo nos livros impressos só com muito esforço a imagem poderia se desprender da função subsidiária de ilustradora das ideias, na hipermídia ela pode comparecer em sua plena potência, ainda mais amplificada pela animação [...] Na hipermídia, fotos, desenhos, gráficos, sinais de trânsito interno, formas de multiluz-cor, texturas, sombras e luzes lá estão para orquestrar sentidos. Palavra, texto, imagens fixas e animadas podem complementar-se e intercambiar funções na trama de um tecido comum. (p. 319).

É fato que, ainda segundo a autora, os motivos que levaram à emergência dessa hipermídia foi a hibridização das tecnologias e a convergência de mídia.

É importante definirmos que a hipermídia diz respeito à “integração sem suturas de dados, texto, imagens de todas as espécies e sons dentro de um único ambiente de informação digital” (FELDMAN, 1995, p. 4 *apud* Santaella, 2004). E, ainda segundo Santaella (2007), a hipermídia

pode ser brevemente definida como um sistema alinear, reticular de conexões (*links*) entre unidades de informação (nós). As conexões não são fixas, mas abertas às marcas pessoais do estilo de interação que o navegador impõe a elas. As unidades de informação podem aparecer sob a forma de textos, de imagens de quaisquer espécies, fotos, desenhos, gráficos, vídeos e sons, também de várias espécies, que vão da música ao ruído. (p. 294-295).

Entendemos, então, que a hipermídia confere uma forma inovadora de produção do texto escrito em que este se funde a linguagens variadas, transformando a escrita na sua essência, questionando a natureza e o potencial dela. Essas novas possibilidades que as estruturas digitais de hibridismo textual têm proporcionado geram consequências em termos comunicacionais, cognitivos e culturais que motivam uma série de novas questões no campo de produção de conhecimento.

Percebemos, também, que o novo cenário tecnológico responsável pelo surgimento de novas formas de escrita e, conseqüentemente, que interfere no curso das instituições responsáveis pelo seu ensino, fez com que surgisse a necessidade de uma atualização dos materiais didáticos, os quais, reconhecendo as profundas mudanças sociais e culturais, precisaram se adaptar a estas. Portanto, protótipos digitais, sequências didáticas digitais, plataformas digitais e livros interativos digitais, como exemplos de materiais didáticos digitais, passaram a ser desenvolvidos no intuito de suprir a essa nova demanda do âmbito educacional.

Iniciando com os portais ou as plataformas educacionais que disponibilizam os recursos digitais, achamos relevante trazer a pesquisa feita por Brasilina Passarelli, em 2007. A autora realizou um estudo comparativo de *sites* educacionais. Em um dos capítulos de seu livro, buscou caracterizar os ambientes virtuais implementados na educação, com o intuito de diagnosticar a situação atual de alguns *sites* educacionais: entre eles o Klick Educação, o Escola de Professor, o Projeto Educarede e o Positivo Educacional.

A pesquisa tinha como objetivo analisar quatro questões nos *sites*: a proposta pedagógica, a interface digital, a produção de conhecimento e a interatividade presente. Para a primeira questão, observou-se a apresentação de conteúdo e a interdisciplinaridade; a

concepção de inteligência, visando que as atividades explorem as múltiplas inteligências; a metodologia de projetos, para analisar se o conhecimento é construído por meio de um processo e não só um evento; e a capacitação dos envolvidos, a fim de perceber se o site promove a capacitação dos usuários na construção do conhecimento.

Em relação à interface digital, a autora buscou observar a forma e a funcionalidade do site, observando a identidade digital, as ferramentas de interação disponíveis, a atualização de informações e a usabilidade. Quanto à terceira questão, a de produção de conhecimento, os *sites* foram analisados com base nas atividades propostas, na publicação do conhecimento, na mediação da comunicação e no volume das publicações. Por último, a quarta questão, a da interatividade, que é uma qualidade intrínseca da internet, que motiva o envolvimento e integração das pessoas, foi analisada a partir dos aspectos de mediação virtual e de autonomia para criação de ferramentas.

Para cada questão analisada nos *sites* e a partir de cada aspecto que foi determinado para observação, a autora tece breves considerações de análise, que podem ser resumidas na imagem 1 abaixo, do quadro desenvolvido por ela:

QUESITOS	KLICK EDUCAÇÃO	ESCOLA DE PROFESSOR	PROJETO EDUCAREDE	POSITIVO EDUCACIONAL
<b>Proposta Pedagógica</b>				
Apresentação do Conteúdo / Interdisciplinaridade	○	○	●	●
Concepção de Inteligência	○	○	○	●
Metodologia de Projetos	○	○	●	●
Capacitação dos Envolvidos	●	●	●	●
<b>Interface Digital</b>				
Identidade Digital	○	○	○	○
Ferramentas de Interação	●	●	●	●
Atualização das Informações	○	○	○	●
Usabilidade	●	●	●	●
<b>Produção do Conhecimento</b>				
Atividades Propostas	○	○	●	○
Publicação do Conhecimento	○	○	○	○
Mediação da Comunicação	○	○	○	○
Volume das Publicações	○	○	○	●
<b>Interatividade</b>				
Mediação Virtual	○	○	●	○
Autonomia para Criação de Ferramentas	○	○	○	○

**Legenda:**

- *Bom* quesito presente, atualizado e eficaz.
- *Regular* quesito presente, mas sub-utilizado ou desatualizado.
- *Ruim* quesito ausente, não funcional ou ultrapassado.

**Imagem 1:** Foto do quadro-resumo – Comparativo. Fonte: Passarelli, 2007

Dentre os quesitos selecionados para a análise dos sites, nos voltamos mais detalhadamente para a interatividade, pois esse critério está diretamente relacionado ao nosso trabalho. Os aspectos escolhidos pela autora para a análise da interatividade nos *sites* foi a mediação virtual e a autonomia para criação de ferramentas. Após observação dos quatro *sites*, a autora aponta como ruins os dois aspectos em todos os *sites*, exceto no Educarede,

que, quanto à mediação virtual, recebeu valoração regular. Foi percebido que, apenas no site Positivo Educacional, é oferecido o “professor on-line”. Nenhum dos outros *sites* permite a interação ativa entre professores e alunos, seja por fóruns, listas ou salas de *chat*. Apenas no Educarede o uso do fórum estava ativo. A autora concluiu que nenhum dos *sites* promove ativamente a interação. Quanto à autonomia para criação de ferramentas, também nenhum dos *sites* permitia um uso autônomo do ambiente e de suas ferramentas pelo público usuário. Segundo a autora, em todos os *sites*, “as salas de chat ficam vazias boa parte do tempo [...]. Na maioria dos casos os fóruns também têm pouco tráfego, pois não há estímulo para sua utilização.” (p. 68).

Podemos dizer que os problemas em relação à interatividade encontrado na pesquisa de Passarelli (2007) não estão muito distantes da realidade atual, mesmo tendo sido realizada há dez anos. Muitos dos ambientes virtuais criados para a Educação a Distância, por exemplo, ainda disponibilizam apenas *chats*, fóruns, listas de transmissão, etc. sem inovarem com objetos digitais que permitam uma interação mais colaborativa e participativa. Porém, por outro lado, já estão surgindo plataformas e *sites* educativos que disponibilizam objetos digitais como animações, jogos, simuladores, mapas interativos, infográficos, na busca por incentivar a interação e a participação dos usuários.

É fato de que os materiais em formato digital motivam as mais diversas reações por parte do público que passa a utilizá-los: reconhecemos, principalmente, que há um entusiasmo e um encantamento quando recursos digitais são aderidos pelas escolas. Porém, como já foi discutido, mesmo que o advento das novas tecnologias tenha proporcionado questões positivas, muitas consequências negativas em relação ao seu caráter didático-pedagógico também são apontadas. Algumas destas, como também vimos em subseção anterior, é a resistência de professores às novas tecnologias, as quais, exigem cautela, pois o surgimento de novas possibilidades de trabalho pedagógico não deve excluir as antigas. Dizemos isso nos referindo ao material impresso, o qual não deve ter sua importância subvalorizada pelo digital.

Reflexões sobre a qualidade desses materiais também vêm à tona em pesquisas de Rojo (2013), que levanta a seguinte questão:

será que os avanços das TICs representam simplesmente e tão somente (o que, notem, não seria pouco!), para os alunos e professores, as possibilidades interativas e hipermediáticas de poder colorir um bichinho na tela, ouvir música, um áudio, uma narração (em várias línguas), responder a um *quiz*, ver um vídeo, mover objetos visuais e até mesmo jogar um *game*? Ou será que elas descortinam um mirabolante novo universo de possibilidades de ensino-aprendizagem? (p.185).

Esse trecho nos leva a um dos aspectos mais importantes que os materiais didáticos em formato digital deve apresentar: caráter didático-pedagógico acima do aspecto lúdico. Sabemos que o objeto característico do ambiente digital deve ser interativo, participativo, colaborativo, dinâmico, como vimos a partir de autores supracitados, porém, para que seja eficaz e eficiente para o processo de ensino-aprendizagem, os autores desses objetos/materiais não podem esquecer do papel didático-pedagógico que eles devem apresentar. É importante ressaltar isso, pois, com a popularização dos recursos, aplicativos e das ferramentas digitais no meio educacional, muitas editoras e empresas têm produzido materiais digitais em massa, esquecendo, em grande parte, desse aspecto didático-pedagógico, o qual, juntamente à ludicidade, é responsável por efetivar a aprendizagem do aluno.

Vale ressaltar que as mudanças advindas com as novas tecnologias são não só em relação ao formato, à mídia, que foi do impresso à hipermídia, mas também altera toda uma tradição social e cultural em relação à leitura e produção de texto. Em relação ao ensino de LP, Rojo (2013) inclusive aponta que, “Evidentemente, a transcrição de um texto oral não é um texto oral e os impressos não permitem imagens em movimento ou áudio” (p. 186). Logo, podemos ressaltar, que o uso de novos recursos digitais permite o trabalho mais funcional e real de gêneros e textos, como os orais e multimodais, visto que passa a ser possível produzi-los e reproduzi-los em condições próximas às reais de uso. Porém, é importante que lembremos que, até 2013, não tinham sido lançados editais incentivando a produção e publicação de obras e materiais didáticos de LP em formato digital, pelo programa responsável por esse trabalho. Sobre isso, Rojo (2013) ainda nos lembra que “diferentemente dos LD e materiais impressos para línguas adicionais (inglês e espanhol), os LD impressos de português nunca foram, até o momento, acompanhados por satélites (fitas, CDS ou DVDS)” (p. 186).

No caso do ensino de LP, apenas em 2013 foi lançado um edital para a inscrição de obras didáticas no PNLD, prevendo a aquisição de obras digitais. As editoras tiveram a oportunidade de apresentar obras multimídias, compostas de livro digital e livro impresso, sendo a versão digital composta, além do conteúdo do impresso em formato .pdf, de objetos educacionais digitais como vídeos, animações, jogos, imagens, entre outros itens que auxiliassem no processo de ensino-aprendizagem. Isso fica claro no edital de convocação 01/2013 – CGPLI, claramente no subitem 4.2.2, 4.2.3 e 4.2.7 Isto é, a obra digital deve ter o conteúdo do livro didático impresso, mas trazer inovações que alavanquem o processo de ensino-aprendizagem, como a exemplo, os recursos supracitados. Isso nos mostra a

importância de o material didático digital, ou seja, os recursos que estes trazem, apresentarem, obrigatoriamente, inovação, caráter pedagógico e não só lúdico e serem efetivamente digitais, não sendo apenas transposições de versões impressas das obras.

Reconhecendo, agora, que as novas mídias ampliaram as possibilidades de desenvolvimento de materiais didáticos, decidimos apresentar alguns destes e outros recursos educacionais digitais, com base nos apontamentos de Rojo (2013) e também nas pesquisas que fizemos. Entre eles estão: os livros didáticos digitais interativos (LDDI), os recursos educacionais abertos (REA), os protótipos de ensino e alguns *sites*/plataformas educacionais que apresentam propostas digitais. Os três primeiros são os tipos de materiais digitais apontados por Rojo (2013) que apresentam o novo *ethos* (LANKSHEAR & KNOBEL, 2007) definido em subseção anterior de nosso trabalho, o qual diz respeito aos novos letramentos possibilitados sob uma nova atitude e mentalidade, apresentando práticas e valores novos, com o advento das TDIC.

Historicamente, como já foi apresentado no início desta seção, em 1960, o livro didático tinha “por função estruturar o trabalho pedagógico em sala de aula” (BATISTA apud ROJO, p.168, 2013), porém, essa é uma característica que levantou discordâncias entre estudiosos nos anos subsequentes. Esse objeto não deveria, na verdade, ter efetivamente a função de estruturar o ensino, visto que ele não deve ser responsável por congelar a ação docente, mas, ainda que seja utilizado dessa forma limitadora por alguns profissionais e algumas instituições, é bastante presente no processo de ensino-aprendizagem. Por meio do LD, o aluno tem acesso aos diversos tipos de texto e aos gêneros que permeiam a vida em sociedade e os usos que deve se fazer deles dentro e fora da esfera escolar. Aos poucos, com o advento das TDIC, documentos, trabalhos e obras começaram a ser disponibilizados na internet, levando o mercado editorial a investir na venda de obras digitais.

Essa realidade também trouxe inúmeras mudanças no universo educacional, e os textos ganharam novos formatos, novos gêneros surgiram, e os livros e demais materiais didáticos, antes unicamente impressos, assumiram, também, o formato digital. Na escola, o livro didático, para não perder seu posto no processo de ensino-aprendizagem, diante das evoluções tecnológicas, ganhou uma nova roupagem. Desde 2013, então, conquistando espaço aos poucos, notamos o aparecimento do livro didático digital. Segundo Eap e Korn (2005), o livro digital se caracteriza por ser

uma grande coleção de bits, que podem ser transportados em CD-ROM ou outros meios de armazenamento ou pela rede que se destinam a ser vistos em alguma combinação de hardware e software, indo desde servidores de internet e computadores pessoais até novas ferramentas de leitura de livros. Livros digitais

cobrem um amplo espectro de material, indo de uma conversão literal de livros impressos, por meio do escaneamento de páginas ou da criação de arquivos PDF, a complexos trabalhos digitais que não podem ser convertidos em forma impressa. (p. 146).

Para Rojo (2013), o LDDI apresenta características multimodais, hipermediáticas, intuitivas e interativas que

descortinam um novo universo de possibilidades de ensino-aprendizagem em que os objetos de ensino e estudo, anteriormente abstratos, longínquos e que tinham de ser captados e compreendidos por meio de uma linguagem verbal escrita altamente complexa, agora podem se presentificar no livro, por meio de imagens estáticas e em movimento e de áudio e vídeo (objetos e animações 3D interativos, galerias de imagens, imagens interativas, vídeos e áudios, gráficos, tabelas e infográficos animados, assim como *quizzes*, PDFs e apresentações de PowerPoint animadas), facilitando muito a compreensão e análise de conceitos mais abstratos, como o de DNA ou de átomo, por exemplo. (p. 189).

Vale ressaltar que os primeiros livros interativos digitais carregaram as dúvidas já levantadas por Rojo, em relação ao caráter unicamente lúdico a que eles se propunham. É importante dizermos que os livros interativos digitais podem sim ser unicamente lúdicos e para diversão, desde que não sejam obras didáticas, voltadas para a sala de aula. Para estas, lembramos que o caráter pedagógico que efetivará a aprendizagem do aluno deve estar presente na forma do lúdico, e sim, proporcionando a diversão.

Tomemos como exemplo o livro de Al Gore, *Our Choice*, publicado por Mike Matas e apresentado no TED<sup>17</sup>, assim como apontado também por Rojo (2013), o qual foi desenvolvido a fim de permitir a interação do usuário com a tela de toque, a partir de recursos digitais interativos. Na imagem 2, a seguir, é reproduzida a interface de entrada do livro digital. Vejamos:



**Imagem 2:** Print de apresentação do livro de Al Gore - Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=LV-RvzXGH2Y> >, acesso em: 06 out. 2017

<sup>17</sup> Indicamos assistir ao vídeo no youtube. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=LV-RvzXGH2Y> > Acesso em: 06 out. 2017.

Essa obra, que incentivou as empresas a desenvolverem livros com o princípio da interatividade digital, também levou a *Apple* a disponibilizar um programa, o *IBook Author*, em que os usuários seriam capazes de editar livros para *Ipad*. Essa novidade fez com que autores de livros didáticos se empenhassem em desenvolver seus próprios livros didáticos interativos. Além desse, outros aplicativos e programas surgiram para permitir a criação e edição de LDDI. (ROJO, 2013). Isso nos mostra como o mercado editorial de LD estava aceleradamente buscando se adaptar às inovações advindas com as TDIC.

Vale destacar que a obra supracitada apresenta um conteúdo ligado às ciências da natureza, pois aborda o meio ambiente e as consequências do aquecimento global. Esse é um ponto interessante a se levantar, pois os primeiros LDDI a entrarem no mercado estavam relacionados a essa área do conhecimento. Disciplinas como a geografia, a biologia, a química, impulsionavam o desenvolvimento mais eficiente de recursos digitais, enquanto que as disciplinas da área de Linguagens, como LP, apresentavam mais dificuldade no desenvolvimento de materiais digitais que estivessem de acordo com as necessidades didático-pedagógicas da matéria (veremos isso em linhas posteriores, ao analisarmos as mudanças ocorridas nos editais do PNLD para obras digitais). Além de, como destaca ainda Rojo (2013), livros para o ensino superior receberam investimentos maiores na criação de conteúdo digital nessa fase inicial de aparecimento dos LDDI.

Notamos que os LDDI surgiram com o intuito de facilitar a compreensão dos conteúdos pelos alunos que manipulavam os recursos interativos disponibilizados, pois, de uma maneira lúdica e participativa, conhecimentos que antes se encontravam estáticos no papel, passaram a ser visualizados em movimento, em funcionamento, simulando uma situação real prática. Há, então, nos LDDI, a possibilidade de intercruciar conceitos que podem ser compreendidos por meio da interação com o texto, seja este em seus mais variados formatos.

Após a divulgação, pelo PNLD, do edital de convocação que permitia a complementação das obras didáticas impressas com materiais satélites, como animações, objetos digitais, vídeos, etc. é que as editoras começaram a investir em materiais didáticos digitais para todas as disciplinas, seja na área das ciências humanas ou da natureza. Com esse marco, os professores e os alunos começaram a ter a oportunidade de interação com obras didáticas digitais no ambiente escolar. Como dois exemplos, entre os outros, de editoras que se adaptaram às novas tecnologias e lançaram suas obras em formato digital, temos a Editora Saraiva e a Editora Moderna.

A editora Saraiva produziu e divulgou o CONECTE, uma plataforma virtual que disponibiliza materiais didáticos destinados aos alunos do Ensino Médio (EM), com o intuito de, com recursos digitais, complementar o já existente livro impresso. Cada obra impressa da editora, de cada disciplina do EM, acompanha o acesso ao livro digital e aos recursos denominados como itens associados – os vídeos, animações, infográficos, áudios – disponibilizados para os usuários. Há a interface inicial da plataforma e, no canto direito, encontramos os seguintes ícones. Vejamos abaixo:



**Imagem 3:** Print da plataforma Conecte - Disponível em < <http://objetosdigitais.s3.amazonaws.com/amostras/conecte2015/LetoWeb.html?bookId=51d375f9b96c37bdb2e6b5437b7cd145#app=7f5d&32dd-selectedIndex=1> >, acesso em: 06 out. 2017.

Como podemos ver acima, na plataforma CONECTE, há um espaço para a manipulação do livro por parte do usuário. Os ícones laranjas que encontramos na imagem 3 representam os sumários Interativo, Ilustrado, dos objetos de aprendizagem (OAs) e de áreas ativas, respectivamente da esquerda para a direita. Já os ícones verdes, na área de ferramentas, dizem respeito às possibilidades de manipulação do livro digital em relação ao zoom, à leitura, passar ou marcar a página. Com essas ferramentas e esses recursos, a Saraiva promete que os usuários possam interferir diretamente nas obras. Sobre isso, a própria editora nos diz que,

o LIDI (Livro Interativo Digital) é uma ferramenta digital exclusiva que o CONECTE oferece. Permite um nível de interatividade inédito no uso do livro

didático, associando o livro em formato digital a variados recursos pedagógicos. (SARAIVA, 2011, p. 11).

Percebemos que a interação que a plataforma promete diz respeito à manipulação do professor ao preparar *PowerPoints* com os conteúdos do livro digital, a ampliação dos textos e das imagens, por meio da ferramenta de zoom, às anotações possíveis para destacar observações relacionadas aos trechos do livro e ao uso dos objetos digitais para incrementar os seus planos de aula. Para o acesso completo ao LIDI, é importante destacar que os professores, ao receberem o livro impresso, recebem também a chave de acesso para o livro digital.

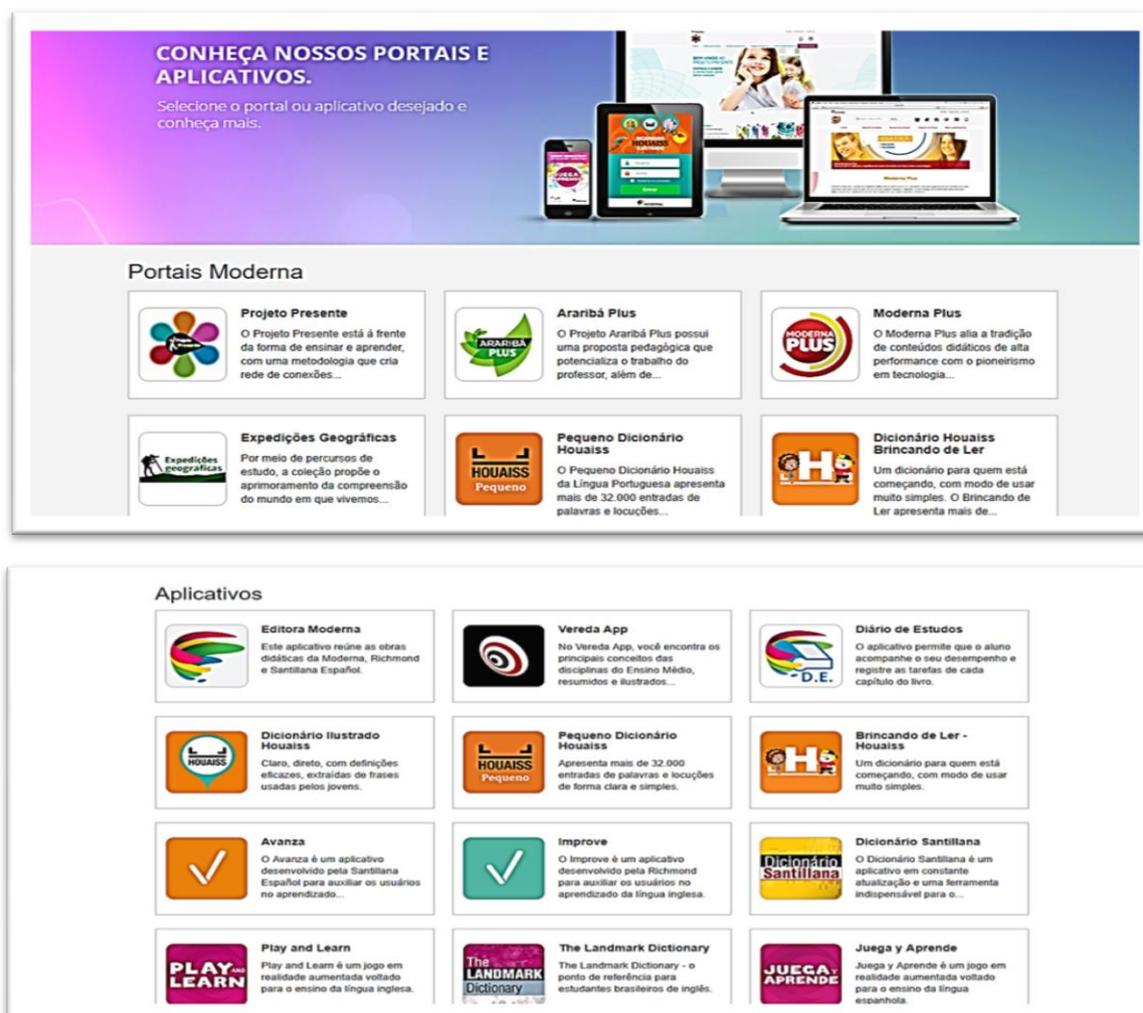
Outra editora que investiu, nos últimos anos, em serviços educacionais e conteúdos digitais, foi a Moderna. Com o intuito de otimizar as aulas, a editora conta com uma série de portais e aplicativos que apresentam, entre eles, obras digitais. Quanto aos aplicativos disponíveis aos usuários, podemos afirmar que variam desde aqueles que auxiliam no ensino de segunda língua aos de alfabetização para as crianças. Entre os portais dos livros em formato digital, encontram-se alguns de seus projetos, como: o Aribabá Plus, o Projeto Presente, o Moderna Plus, o Expedições Geográficas, o Pequeno Dicionário Houaiss, o Dicionário Ilustrado Houaiss, o Projeto Buriti, o Singular e Plural, entre outros.

Como exemplo, escolhemos o Projeto Aribabá Plus, que promete trazer conteúdos digitais, os quais, segundo o portal, se apresentam no formato de animação, atividade interativa, audiovisual, jogo, mapa interativo, multimídia interativa e simulador e

conta com mais de 400 objetos multimídias que levam o estudo para além do espaço escolar. Galerias iconográficas, vídeos, mapas interativos, animações e jogos estimulam o aluno a relacionar sua realidade aos temas estudados. O Araribá Plus inova mais uma vez ao integrar todos os objetos multimídias aos livros digitais, priorizando a navegação e tornando o estudo dinâmico e interativo, ao mesmo tempo em que atende ao perfil dos jovens de hoje, que gostam de estar a um toque ou a um clique de novas descobertas. (MODERNA, s.d.).

O que entendemos é que a variedade de objetos digitais é mais presente nas disciplinas de geografia, matemática e biologia, enquanto que, para a disciplina de português, os recursos mais comuns variam entre o audiovisual, a atividade interativa e, no máximo, o jogo. Os simuladores, os mapas interativos e os jogos, recursos que, acreditamos, devem permitir uma interação maior que um recurso audiovisual ou atividades interativas com texto, por exemplo, foram desenvolvidos para as três primeiras disciplinas supracitadas. Supomos que isso pode, de certa forma, refletir a dificuldade enfrentada pelas editoras em desenvolver materiais interativos digitais para a disciplina de português, ficando presas aos recursos, aparentemente, menos complexos e interativos. Para que possamos visualizar onde estão alocados os objetos

dos projetos aos quais nos referimos, observemos, abaixo, como os produtos digitais estão disponibilizados no site da Moderna:



**Imagem 4:** Print da plataforma Moderna - Disponível em < <http://www.moderna.com.br/produtos/>>, acesso em: 06 out. 2017.

Percebemos que a editora possui disponível para o usuário 06 portais que foram desenvolvidos para complementar projetos já existentes na versão impressa. Assim também acontece com os aplicativos que propõem maior interação e facilidade para desenvolver habilidades e competências de várias áreas do conhecimento, seja com dicionários, jogos e manuais de estudo.

Agora, quanto ao outro tipo de material didático digital apontado por Rojo (2013), os REA, temos duas definições, ambas retiradas do site oficial existente para esse recurso. A primeira, determinada pelo documento desenvolvido pela UNESCO/Commonwealth of Learning (2001), aponta que:

Recursos Educacionais Abertos são materiais de ensino, aprendizado e pesquisa em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros. O uso

de formatos técnicos abertos facilita o acesso e o reuso potencial dos recursos publicados digitalmente. Recursos Educacionais Abertos podem incluir cursos completos, partes de cursos, módulos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, testes, software, e qualquer outra ferramenta, material ou técnica que possa apoiar o acesso ao conhecimento.” (Disponível em < <http://www.rea.net.br/site/conceito/> >, acesso em: 06. Out. 2017).

E a segunda definição, internacional e mais recente, diz que:

REA são materiais de ensino, aprendizagem e investigação em quaisquer suportes, digitais ou outros, que se situem no domínio público ou que tenham sido divulgados sob licença aberta que permite acesso, uso, adaptação e redistribuição gratuitos por terceiros, mediante nenhuma restrição ou poucas restrições. O licenciamento aberto é construído no âmbito da estrutura existente dos direitos de propriedade intelectual, tais como se encontram definidos por convenções internacionais pertinentes, e respeita a autoria da obra (DECLARAÇÃO DE PARIS SOBRE RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS, 2012).

Esse tipo de material didático digital permite que, de maneira parcial, possamos solucionar um problema existente, que é o uso ou edição de conteúdos e materiais, sem a necessidade de exigência dos direitos autorais. Com os REA, há um incentivo de participação e colaboração entre os professores, que passam a ter mais liberdade para adaptar os recursos as suas próprias aulas. Com esse estímulo à troca de conteúdos diversos, permite-se que seja criada uma rede social colaborativa, com intuito didático e fins educacionais. Rojo (2013) destaca que o problema, mais uma vez, é o tempo extra necessário e a competência que serão exigidos para que o professor prepare o seu material.

Por último, mas não menos importante, apontamos os protótipos de ensino como materiais didáticos digitais que também têm ganhado espaço na pós-modernidade. Rojo (2013) ressalta que se os REA exigem muito tempo do professor, uma solução mais viável seriam os protótipos. Para a autora, “No mundo virtual ou digital, protótipo é um *modelo digital*, sem suas funcionalidades inteligentes, como banco de dados ou sistemas legados, apenas com suas funcionalidades básicas.” (p. 193). Ao fazer essa colocação, a autora compara ao que ela mesma entende sobre sequência didática na mesma obra em questão, indicando que esses protótipos de ensino nada mais são que esqueletos de sequências didáticas. Ou seja, são moldes que serão utilizados e preenchidos pelo professor, “por exemplo, um *modelo didático digital* de um gênero ou conjunto de gêneros, *sem seus acervos ou bancos de textos*, ou apenas com acervos e bancos que funcionassem como exemplos e pudessem ser substituídos no produto final.” (ROJO, 2013, p. 193).

Nesse sentido, o professor teria a sua disposição uma gama de conteúdos (disponíveis em um acervo ou banco) para que encaixasse em determinado projeto de ensino que quisesse desenvolver com sua turma específica. Mais prático ainda que as REA, mas com uma ideia

bem similar, os protótipos facilitariam a aula, pois exigiria do professor apenas uma avaliação diagnóstica que, segundo a autora, giraria em torno do reconhecimento:

- (a) da cultura local e dos conhecimentos e capacidades de seus alunos, para poder selecionar tanto os objetivos mais adequados a eles como os textos multimodais e hipermidiáticos mais interessantes do acervo ou do banco;
- (b) das atividades de ensino já desenvolvidas em sua escola que possam estar relacionadas às novas aprendizagens. (ROJO, 2013, p. 194).

A autora ainda segue apresentando as demais vantagens dos protótipos de ensino, mas não nos fixamos nelas, pois, no geral, compreendemos e concordamos que esses podem ser, até hoje, os que mais se aproximam de um material didático digital que tenta efetivar o aprendizado do aluno, permitindo, também, que a ação docente tenha autonomia e não seja engessada, estimulando a flexibilidade no desenvolvimento de aulas.

Agora, que já apresentamos algumas das diversas propostas que surgiram após o advento das novas tecnologias, vamos focar em compreender as mudanças que ocorreram no PNLD após esse advento ter modificado as demandas educacionais. Também buscamos definir e apresentar os materiais didáticos digitais – mais especificamente os OEDs desenvolvidos pelas editoras – que receberam permissão para serem submetidos à análise, desde 2013, pelo programa. Sabendo, então, de sua importância, é que o PNLD recebeu uma seção própria, a qual nos dedicamos a seguir.

## 5 OS OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS E AS NOVAS DEMANDAS DA EDUCAÇÃO

*Contradições, confusões e múltiplos pontos de vista são esperados num momento de transição, em que um paradigma midiático está morrendo e outro está nascendo. Nenhum de nós sabe realmente como viver numa época de convergência das mídias, inteligência coletiva e cultura participativa.*

Henry Jenkins

Como explicitamos na seção anterior, os materiais educacionais associados às novas tecnologias digitais sofreram inúmeras mudanças, no intuito de acompanhar as novas práticas vivenciadas pelos alunos. Sendo parte essencial do processo de desenvolvimento e análise dos materiais didáticos digitais, o PNLD, como vemos nesta seção, mudou os seus parâmetros e as suas exigências, ao oportunizar a produção desse novo formato de materiais por parte das editoras. Assim, ao permitir a produção de obras não apenas impressas, e, agora, também digitais, o programa trouxe novos desafios que precisam ser enfrentados pelas editoras, pelos autores e professores. Sabendo que modificações como essas nos editais do PNLD merecem um olhar afinado, dedicamos esta seção a realizar um percurso histórico desses editais, desde o primeiro, de convocação de materiais digitais. Essa iniciativa ocorreu para que as coleções de LD fossem complementadas por DVD-satélite ou código de acesso a aplicativo/plataforma, os quais deveriam apresentar elementos como vídeos, games, simuladores, animações, infográficos, objetos digitais em geral, etc., relacionados ao conteúdo do LD impresso.

Apresentamos inicialmente os editais do PNLD de obras digitais e, em seguida, voltamos nossas observações aos OEDS, por serem o foco de nosso trabalho. Refletimos sobre o processo de ensino-aprendizagem e a natureza da participação presumida do professor enquanto usuário desses novos materiais didáticos digitais, no contexto das novas tecnologias. Para tanto, buscamos apoio em teorias que discutem sobre os objetos de aprendizagem (OAs), terminologia que antecede a utilizada pelo PNLD (OEDs). Apesar de os dois termos e conceitos apresentarem pontos em comum, não dizem respeito ao mesmo objeto.

### 5.1 OAS: CONCEITUANDO E CONTEXTUALIZANDO

Nos últimos anos, desde o advento das novas tecnologias digitais, a escola e o professor, como já bem mencionamos nas seções anteriores, precisaram dispor de materiais adequados à aprendizagem colaborativa e interativa característica da nova realidade pós-moderna. Essa realidade veio para mostrar que novas formas de lidar com as práticas letradas estavam emergindo no seio da sociedade. Assim, junto com essas novas práticas, surgiu a

necessidade de desenvolver habilidades e competências que levassem a compreendê-las. Nesse curso, a multissemiótica começava a compor cada vez mais os textos espalhados pela sociedade, e os multiletramentos e novos letramentos que eram necessários para a compreensão desses textos passavam a ser essenciais para lidar com as atividades do dia a dia.

Como vimos, com a cultura digital as práticas letradas assumiram outra configuração, o leitor que antes era reverente ao texto, linear e disciplinado na ordem de leitura, agora interage de maneira dispersa, não mais recebendo as informações de forma passiva, mas agindo e traçando seu caminho, comentando, sendo ativo na interação com esse texto e com outros sujeitos. Para ser um usuário digital, porém, os estudantes precisam dominar habilidades específicas desse meio, com competência técnica e conhecimentos práticos acerca dele. Na seção em que refletimos sobre a pedagogia dos multiletramentos, Cope e Kalantzis (2000) nos mostram a importância de os estudantes se apropriarem dos *designs* disponíveis nas mídias digitais e, para além disso, serem críticos desses *designs*, como por exemplo, dos infográficos, dos vídeos, das imagens estáticas, dos áudios, dos textos, dos jogos, etc.

Assim, a partir dessa pedagogia, o estudante não só conhecerá e analisará esses *designs*, mas será capaz de produzir com base na apropriação do que conheceu, ou seja, transformando os objetos aos quais tiveram acesso em novas produções. Esse tipo de pedagogia preza pelo processo coletivo e colaborativo, que prioriza um aluno ativo e protagonista. As ponderações de Cope e Kalantzis (2000) são reforçadas por Jenkins (2008), que afirma:

em vez de falarmos sobre produtores e consumidores de mídia como ocupantes de papéis separados, podemos agora considerá-los como participantes interagindo de acordo com um conjunto de regras, que nenhum de nós entende por completo (p. 30).

Observamos, também, que para esse processo de ensino-aprendizagem que incentiva o protagonismo e a ação ativa, *notebooks*, *smartphones*, *tablets* e demais dispositivos digitais seriam essenciais, pois são aparelhos que facilitam a lógica colaborativo-coletivo-inovadora dessa pedagogia e das próprias mídias digitais. Dentro dessa lógica, é essencial enfatizar os objetos digitais que surgem no intuito de direcionar e propiciar o aprendizado.

Atualmente, os materiais disponíveis mais abertos ao uso e mais apontados nas pesquisas são os Objetos de Aprendizagem (OAs), ou Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs), como também são conhecidos e, em inglês, *Learning Objects*. Os OAs, com a expansão das novas tecnologias e a popularização da EAD, vêm, desde o final dos anos 90, aumentando a sua significativa utilização nos contextos educacionais.

Até a década de 90, como mencionamos, o foco ainda estava voltado aos materiais impressos, mas, com o aumento das redes de comunicação e do acesso à *internet*, no Brasil, por exemplo, vimos um investimento no desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem e da utilização desses objetos no ensino. Logo, foi preciso investir em materiais didáticos que assumissem novos formatos e possibilitassem maior interação dos estudantes no meio digital, para efetivar práticas pedagógicas ao mesmo tempo eficientes, lúdicas e atrativas, diante do novo perfil do alunado do século XXI.

Assim, com o intuito de efetivar essas novas práticas didático-pedagógicas, surgem, nos anos 1990, entre os vários recursos didáticos, os OAs. Segundo o *The Learning Technology Standards Committe* (LTSC), o conceito desse objeto foi definido como “uma entidade, digital ou não digital, que pode ser usada, reusada ou referenciada durante uma aprendizagem apoiada em tecnologia” (IEEE, 2002, p.6). Também quanto à natureza dos OAs ou ODAs, Araújo (2013), indica ser um recurso que pode ser reutilizável, na medida em que serve como material de ensino adaptável a contextos educacionais variados.

Para Mendes, Sousa e Caregnato (2004, *apud* Araújo, 2013, s/p), as características dos OAs são:

- a) reusabilidade: ser reutilizável diversas vezes em diversas situações e ambientes de aprendizagem;
- b) adaptabilidade: ser adaptável a diversas situações de ensino e aprendizagem;
- c) granularidade: apresentar conteúdo atômico, para facilitar a reusabilidade;
- d) acessibilidade: ser facilmente acessível via Internet para ser usado em diversos locais [...];
- e) durabilidade: apresentar possibilidade de continuar a ser usado independente de mudança de tecnologia;
- f) interoperabilidade: apresentar possibilidade de operar através de variedade de hardwares, sistemas operacionais e browsers.

Entendemos, dada a configuração que esses objetos assumem no meio digital, que essas características definem de forma coerente os OAs. Isso pode ser visualizado quando tentamos observar objetos em formato digital, de intuito educacional, como hipertextos, animações, *softwares*, jogos, etc. e percebemos que quando alocados nas mídias digitais, as características acima são encontradas. Podemos dizer que os OAs podem assumir formato ou mídia de qualquer natureza, desde simples imagens a simulações ou jogos mais complexos, isto é, qualquer objeto que circule na *web* e que pode ser incluído em uma proposta didática de ensino. Essa compreensão está associada às características de reusabilidade e granularidade, que fazem com que esses objetos sejam integrantes e não constituintes do plano de aula ou do programa de ensino do professor, logo, não alteram o curso curricular, mas servem de complemento para a discussão acerca dos conteúdos desse programa.

Já nas palavras de Spinelli (2007),

Objeto virtual de aprendizagem é um recurso digital reutilizável que auxilie na aprendizagem de algum conceito e, ao mesmo tempo, estimule o desenvolvimento de capacidades pessoais, como por exemplo, imaginação e criatividade. Dessa forma, um objeto virtual de aprendizagem pode tanto contemplar um único conceito quanto englobar todo o corpo de uma teoria. Pode ainda compor um percurso didático, envolvendo um conjunto envolvido, ou formando, com exclusividade, a metodologia adotada para determinado trabalho. (p.7).

Assim, entendemos os OAs como materiais utilizados no processo de ensino-aprendizagem capazes de representar situações e simular cenários de acordo com o contexto aos quais são vinculados. Além disso, os OAs incentivam a atitude crítica do estudante, tornando-os navegadores e exploradores do conteúdo. Outra visão importante de destacar é a de Koper (2003), que, ao definir OA como “qualquer recurso digital, reprodutível e ‘referenciável’, utilizado em atividades de aprendizagem ou de apoio à aprendizagem, disponível para que outras pessoas o utilizem”, nos diz que para ser caracterizado como tal, precisa apresentar intenção pedagógica, não sendo suficiente ser apenas digital por si só.

Para Leffa (2006), o OA pode ser: qualquer coisa; qualquer coisa digital; qualquer coisa com objetivo educacional e qualquer coisa digital com objetivo educacional. Na área em que esses objetos são estudados, a última definição é a mais utilizada e, a partir dela, os OAs são as imagens, animações, simulações, os textos, hipertextos, áudios, vídeos, entre outros. Vemos, como trazido acima, que essa é uma área e um objeto que gera reflexões variadas e muitas vezes divergentes, porém, achamos essencial trazer algumas perspectivas para compreender esse recurso.

Apesar de não haver total consenso entre os autores que conceituam esses objetos, Leffa (2006) aponta para o fato de que alguns teóricos consideram que os OAs partem dos princípios da recuperabilidade, interoperabilidade, granularidade e reusabilidade. Sobre o princípio da recuperabilidade, Leffa (2006) entende que esta diz respeito à capacidade dos OAs em serem encontrados de forma fácil por metadados e à possibilidade diversificada de combinação e utilização desses objetos.

Os OAs, como podemos perceber, são objetos que estão disponíveis por toda a *internet*, e muitas plataformas e *sites* acabam por catalogar, indexar, organizar e disponibilizar gratuitamente, no intuito de permitir o acesso igualitário e global, como é típico da nova ideologia das mídias digitais. Há um sentimento de colaboração envolvido na nova realidade da época pós-moderna. Dessa forma, encontramos OAs em repositórios como o BIOE<sup>18</sup> e o

---

<sup>18</sup> Repositório de acesso público, voltado para todos os níveis de ensino e com disponibilização de objetos em vários formatos. Disponível em: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br>

*Portal do Professor*<sup>19</sup>, que são organizados e geridos pelo MEC, assim como em outros, que gerenciados por outros órgãos, também disponibilizam material didático de qualidade para uma rede de professores. Estes, da mesma forma que utilizam o conteúdo, alimentam o espaço com novos objetos – concretizando o ciclo colaborativo dos repositórios e das plataformas.

Esses repositórios possuem conteúdos alimentados de forma independente, os quais, provenientes de autoria diversificada, não seguem um padrão específico, sendo apenas catalogados como em uma biblioteca digital. Assim, ao contrário dos materiais impressos, que possuem propostas firmemente articuladas para cumprimento de metas didático-pedagógicas de ensino-aprendizagem, muitas vezes de forma ditatorial, os OAs são mais maleáveis e se articulam de acordo com as escolhas do próprio professor, que os adaptam a sua aula e ao seu conteúdo. Dependendo do repositório em que se encontram, os OAs são de domínio público ou privado, mas, ainda que privados, estão dentro da mesma lógica colaborativa das mídias digitais.

Os OEDs, por sua vez, ao contrário dos OAs, estão estritamente ligados ao PNLD e, por isso, o caráter pedagógico deve ser indiscutivelmente trabalhado e estar presente nesses objetos. Estes, que são conteúdos digitais vinculados aos livros didáticos, não estavam presentes nas primeiras edições do PNLD. Só em 2012, com a publicação do edital de convocação para o PNLD 2014, destinado ao Ensino Fundamental Anos Finais, foi possível às editoras submeterem obras digitais junto às obras impressas. Com isso, para o PNLD 2014, conteúdos multimídia, disponibilizados em DVD, receberam a denominação de Objetos Educacionais Digitais – OEDs; já em 2015, esses objetos só seriam aceitos se associados ao livro digital; no PNLD 2016, o foco deixou de ser o aluno, e as editoras passaram a produzir material apenas para os professores; e, no PNLD 2017, foi reduzida a variedade de OEDs que deveriam ser desenvolvidos. Na próxima subseção refletimos sobre a trajetória dos OEDs no PNLD.

## 5.2 O PNLD E OS OEDS: UM PERCURSO HISTÓRICO

O processo de avaliação do PNLD inicia-se com o lançamento do edital que determina as regras e os prazos para a inscrição das coleções didáticas. Com isso, o edital se torna um medidor das obrigatoriedades que as obras devem seguir, pois é esse documento que rege o processo avaliativo do PNLD. Após as inscrições, as obras são submetidas à avaliação de especialistas de cada área e, se aprovadas, as coleções são resenhadas no guia de livros

---

<sup>19</sup> Ambiente virtual com recursos educacionais disponível para os docentes e espaço para troca de experiência entre professores do ensino fundamental e médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/portal-do-professor>

didáticos. Em seguida, com um ano de antecedência, o programa disponibiliza o guia na internet para escolha das obras pelos professores e pela escola. Depois das escolhas, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) se responsabiliza por repassar às editoras, firmando contrato com estas, o quantitativo e as especificações das obras escolhidas pelas escolas / sistemas de ensino.

Em 2011, para além da análise de obras impressas, o programa lançou um edital de convocação, para que, em 2012, as disciplinas de línguas estrangeiras submetessem obras digitais. O primeiro edital voltado para todas as disciplinas e não só para Línguas Estrangeiras, foi o EDITAL DE CONVOCAÇÃO 01/2013 – “**CGPLI/edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático/ pnld 2015**”, publicado em 16/01/2013, pelo MEC. De acordo com o edital, as escolas passariam a receber, em 2015, livros didáticos com inovações em relação às TDIC. Essas inovações diziam respeito a materiais didáticos digitais satélites do impresso: PDF e livros digitais.

O item 3 do edital destaca:

### **3. Das Obras Didáticas**

**3.1.** As obras didáticas deverão ser inscritas em um dos seguintes tipos de composição:

**3.1.1.** Tipo 1: Obra Multimídia composta de livros digitais e livros impressos.

**3.1.2.** Tipo 2: Obra Impressa composta de livros impressos e PDF.

[...]

Assim, verificamos que o edital do PNLD 2015 dá a opção de os autores e editores desenvolverem e submeterem obras de dois tipos, impressa ou multimídia. Em seguida, são especificados, no item seguinte – o 4 – e nos subitens 4.2 e 4.3, a composição dessas obras, respectivamente as de tipo 1 e as de tipo 2. Visto que o documento é extenso, trazemos aqui uma síntese dos subitens do ponto 4 do edital.

No item 4.2, do edital do PNLD 2015, é dito que as obras de tipo 1 deveriam apresentar materiais multimídias compostos de livros digitais e livros impressos. Os digitais apresentariam junto ao conteúdo do livro impresso os OEDs. E, por OED, neste edital, entende-se vídeos, imagens, áudios, textos, gráficos, tabelas, tutoriais, aplicações, mapas, jogos educacionais, animações, infográficos, páginas web e outros elementos. Além disso, os livros digitais deveriam conter um índice de referência dos OEDs, e estes deveriam poder ser acessados tanto por esse índice quanto por ícones que deveriam estar disponíveis em cada página. Enquanto isso, o livro impresso deveria mostrar, por ícones, também, que há um OED para aquele conteúdo. Para serem avaliados, os livros digitais deveriam vir em um DVD ROM.

No que diz respeito ao uso e ao público usuário, o edital de convocação do PNLD 2015 explicita:

- 4.2.14. A obra didática deverá ser elaborada tendo em vista o uso tanto coletivo (em sala de aula, sob a orientação do professor) quanto individual (fora de sala de aula).
- 4.2.15. O manual do professor digital [...] deverá apresentar orientações ao professor quanto ao uso didático do livro digital.
- 4.2.17. Os livros digitais adquiridos deverão ser disponibilizados de forma gratuita aos alunos e professores em domínio virtual da própria editora e permanecerem disponíveis até, no mínimo, 28.02.2018.
- 4.2.18. Os alunos e professores deverão ter livre acesso aos livros digitais correspondentes aos livros impressos escolhidos pela sua escola.
- 4.2.18.1. O acesso deverá ocorrer por meio de login e senha a serem fornecidos pelo editor para cada exemplar impresso.
- 4.2.18.2. Aos editores cabe a responsabilidade de prover a infraestrutura, a segurança e os sistemas de distribuição utilizando-se da internet.
- 4.2.19. Os livros digitais deverão ter, como requisito mínimo de padronização, acesso por multiplataformas e pelos principais sistemas operacionais, tais como Android 2.3 ou posteriores, IOS, Linux (ubuntu) e Windows 7 ou posteriores, para dispositivos como laptop, desktop e *tablets*.
- 4.2.20. Os livros digitais deverão ser utilizados sem a necessidade de conexão à internet, exceto por ocasião do primeiro acesso ao material.
- 4.2.21. A hospedagem, a manutenção e a administração desses endereços e arquivos serão de inteira responsabilidade do editor, sem ônus adicional para o Ministério da Educação.
- 4.2.26. O editor deverá disponibilizar senha e *login* para acompanhamento dos livros digitais nos endereços virtuais a técnicos que serão indicados pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 2013, p. 3).

Dessa forma, podemos dizer que as obras de tipo 1 dizem respeito a um livro impresso que deve vir acompanhado de um livro digital, compondo uma obra multimídia. Vale destacar que no PNLD 2015, tanto aluno como professor eram o público-alvo dessas editoras, conforme indica o subtópico 4.2.14: “A obra didática deverá ser elaborada tendo em vista o uso tanto coletivo (em sala de aula, sob orientação do professor) quanto individual (fora de sala de aula)” (BRASIL, 2013, p. 3). Esses livros digitais deveriam estar disponíveis, portanto, nos portais das editoras, com livre acesso para professores e alunos adotantes da obra didática, a partir de *login* e senha de acesso.

Também vale pontuar que o PNLD 2015 preza pela diversidade de plataformas que devem estar disponíveis para os usuários das obras digitais, permitindo, assim, que as escolas brasileiras não fiquem sem acessá-las. Isso pode ser visto no subtópico 4.2.19, o qual aponta que essas obras devem ter “como requisito mínimo de padronização, acesso por multiplataformas e pelos principais sistemas operacionais, tais como Android 2.3 ou posteriores, IOS, Linux (ubuntu) e Windows 7 ou posteriores, para dispositivos como laptop, desktop e *tablets*.” (BRASIL, 2013, p. 3). E, ainda, para garantir esse acesso eficiente, os materiais digitais “deverão ser utilizados sem a necessidade de conexão à internet, exceto por ocasião do primeiro acesso ao material” (BRASIL, 2013, p. 3). Isto é, do ponto de vista

técnico, o manual deve ser operacionalizado em sistemas operacionais principais, e a editora deve se responsabilizar por distribuição, controle de acesso e atualização dos manuais.

Fora esse aspecto, é válido para nossa análise, também, questionar o subtópico 2.1.8 do edital, que diz:

**2.1.8. Pertinência e adequação dos recursos multimídia ao projeto pedagógico e ao texto impresso.**

Os recursos multimídia devem ser adequados e pertinentes ao projeto pedagógico e às estratégias metodológicas da obra. Nesse sentido, serão excluídas as versões digitais que:

- (1) não atenderem a todos os critérios de avaliação gerais, da área e do componente curricular a que se vinculam;
- (2) não apresentarem material pertinente e adequado às estratégias pedagógicas da obra;
- (3) não explicitarem a relevância desses recursos no desenvolvimento das atividades pedagógicas a que estão relacionadas;
- (4) não apresentarem ao professor orientações específicas para o uso do material;
- (5) não apresentarem uma estrutura editorial e um projeto gráfico adequados aos objetivos didático-pedagógicos da obra. (BRASIL, 2013, p. 43).

Antes disso, vale salientar que o edital aponta que em relação à obra tipo 1, o Manual do Professor deveria apresentar, em sua versão digital, orientações didáticas digitais ao professor, no que tange o uso didático dos recursos multimídia – os OEDs. Como adendo, e a partir do trecho citado acima, percebemos que o livro digital e os OEDs são colocados como secundários ou meramente complementares, devendo o livro impresso ser o foco central e a prioridade. Podemos perceber como não é dada a devida importância ao material digital, pois os pontos acima solicitam que apenas o projeto gráfico-editorial seja adequado, esquecendo, por exemplo, do *design* do livro digital e dos OEDs.

No edital do PNLD 2015, no subtópico 4.2.1, “Das obras do Tipo 1”, temos: “Na composição de Tipo 1 o editor deverá apresentar obras multimídias compostas de livros digitais e livros impressos.” (BRASIL, 2013, p. 3), logo, percebemos que não há especificação se são para o professor ou o aluno. Já no edital do PNLD 2016, no subtópico de número 3.2.1, no tópico de mesmo nome, “Das obras do Tipo 1”, encontramos a seguinte definição: “Na composição de Tipo 1, o editor deverá apresentar obras multimídias compostas de Livro do Aluno em PDF, Manual do Professor digital, Livro do Aluno e Manual do Professor impressos.” (BRASIL, 2014, p. 4). Assim, percebemos que as mudanças começaram a aparecer e que essas se refletiram no desenvolvimento do material, pois, se o público a que as obras se destinam se modificou, é natural que haja alteração nas características técnicas e de conteúdo desses materiais, visto que, também, o enfoque será outro.

Ao contrário do PNLD 2015, que permitia que as editoras submetessem obras desenvolvidas para uso individual dos alunos, no PNLD 2016 – voltado para o Ensino Fundamental Anos Iniciais (EFAI), só o professor poderia manipular os OEDs, seja para uso próprio ou uso coletivo em sala de aula. Como aponta o item 3.2.2: “O Manual do Professor digital deverá apresentar o conteúdo do Manual do Professor impresso correspondente, integrado a objetos educacionais digitais, clicáveis na própria página, para uso individual do professor e coletivamente com os alunos.” (BRASIL, 2014, p.4).

Isso também é percebido na mudança dos itens que apontam para quem estarão disponibilizados os materiais digitais, que agora só serão de acesso do professor, como visto no edital do PNLD 2016, nos itens abaixo:

**3.2.15.** Não haverá obrigatoriedade de paridade de páginas entre o Manual do Professor impresso e o Manual do Professor digital.

**3.2.16.** O Manual do Professor digital adquirido deverá ser disponibilizado e acessado de forma gratuita pelos professores em domínios virtuais das próprias editoras por plataformas múltiplas e equipamentos variados, permanecendo disponível e acessível aos professores até, no mínimo, 28.02.2019.

**3.2.17.** Será disponibilizada ao professor uma senha de acesso ao Manual do Professor digital, correspondente ao Manual impresso recebido, que, poderá utilizar seu conteúdo coletivamente com os alunos. (BRASIL, 2014, p. 6).

No que tange ao caráter digital das obras, percebemos que o edital de 2016 segue a mesma ordem para determinar a natureza dos objetos digitais do de 2015. Assim como o de 2015, o edital do PNLD 2016 aponta: “3.2.3 Entendem-se por objetos educacionais vídeos, imagens, áudios, textos, gráficos, tabelas, tutoriais, aplicações, mapas, jogos educacionais, animações, infográficos, páginas web e outros elementos.”. (BRASIL, 2014, p. 5).

No edital do PNLD 2017 – ano de nosso *corpus*, que diz respeito ao EFAF –, devemos destacar que as obras didáticas requeridas eram impressas e digitais, porém, as de Tipo 1 também excluía, assim como em 2016, os materiais digitais para os alunos, fazendo com que a exigência para as editoras dissesse respeito a: Livro Impresso do Estudante, Manual do Professor impresso e Manual do Professor Multimídia.

O Manual do Professor Multimídia deveria trazer material correspondente ao impresso e enriquecidos com conteúdos digitais<sup>20</sup> que aprofundem os conteúdos apresentados nesse impresso, como aponta o item abaixo, presente no edital do PNLD 2017:

4.2.2. O Manual do Professor Multimídia deverá conter a reprodução do Manual impresso atrelado a conteúdos digitais, tais como vídeos e animações, voltados à abordagem, demonstração ou aprofundamento do estudo de metodologias, concepções, conteúdos ou conceitos apresentados no Manual do

---

<sup>20</sup> Reconhecemos que houve uma mudança de nomenclatura no PNLD 2017 que não mais utiliza o termo OED para se referir aos conteúdos desenvolvidos no Manual do Professor multimídia, mas mantemos o uso do termo OED para nos referirmos ao termo *conteúdo digital*, proposto pelo PNLD supracitado.

Professor impresso. Voltam-se também à explanação dos conteúdos, com utilização de linguagem digital que o impresso não permite. Ele poderá ser utilizado isoladamente, como um conteúdo que amplie o entendimento ou esclareça conteúdos que a característica do material impresso limita. (BRASIL, 2015, p.4).

Diferentemente dos editais anteriores, o edital de 2017, como podemos ver no trecho acima, considera os conteúdos digitais apenas como vídeos e animações, reduzindo a variedade e a natureza digital do objeto.

Percebemos que há diferenças no edital do PNLD 2017, pois, no edital de 2016, o item que também aponta para o conteúdo dos manuais, traz que “O Manual do Professor digital deverá apresentar o conteúdo do Manual do Professor impresso correspondente, integrado a objetos educacionais digitais, clicáveis na própria página, para uso individual do professor e coletivamente com os alunos.” (BRASIL, 2014, p. 5) e, também que, “Será disponibilizada ao professor uma senha de acesso ao Manual do Professor digital, correspondente ao Manual impresso recebido, que, poderá utilizar seu conteúdo coletivamente com os alunos.” (BRASIL, 2014, p. 6). Isto é, o conteúdo digital não era mais de acesso individual do aluno, mas o professor que tinha acesso a ele poderia utilizá-lo na sua prática com os alunos, que também poderiam manipulá-lo coletivamente. Vale destacar que se já houve mudança marcante do edital de 2015 para 2016, ao confirmar a inclusão e o acesso a conteúdos digitais apenas para o manual do professor, no de 2016 para 2017, outra alteração considerável foi feita no que diz respeito aos requisitos de inclusão desses conteúdos.

Também em 2017, o conteúdo digital deveria ser desenvolvido apenas como forma de enriquecimento para o manual do professor, sendo exclusivos para os professores, que podem utilizá-los em sala de aula. É como o edital aponta que, no Manual do Professor Multimídia, não serão admitidos: “1. Audiovisuais em que o professor não possa controlar a sua execução; 2. Objetos educacionais que solicitam respostas de problemas ou atividades por meio da interação; 3. Atividades pedagógicas a serem desenvolvidas diretamente com os estudantes.”. (BRASIL, 2015, p.44).

O professor não fica impossibilitado de utilizar esses conteúdos de vídeos, infográficos, animações, etc. para enriquecer sua prática pedagógica, na verdade, até existem algumas possibilidades de trabalho de alguns eixos de LP com os OEDs que são exclusivamente voltados ao professor. Porém, isso só é possível, se o docente perceber que os objetos podem contribuir como exemplificação aos conteúdos do livro impresso.

Percebemos que no edital do PNLD 2015, por exemplo, o livro digital era entendido como complementar, o que o tornava uma utilidade pedagógica, concretizando a ideia de que o livro impresso seria prioritário na obra. Para o PNLD 2017, os objetos de ensino devem

auxiliar o professor a superar certas limitações que existem no manual impresso, permitindo o trabalho e a aplicação do conteúdo de forma interdisciplinar. Assim, os OEDs que estiverem disponíveis para o professor devem ajudá-lo a compreender melhor novos métodos de ensino, porém, as editoras não podem desenvolver atividades nem objetos digitais que tragam atividades interativas nem exijam diretamente do aluno respostas ou resoluções a problemas.

Os aspectos destacados nesta subseção, nos serão úteis para refletirmos acerca das características e propostas apresentadas em nossa análise dos OEDs, pois nosso *corpus* reflete o que foi exigido no respectivo edital.

## 6 METODOLOGIA

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.*

Paulo Freire

### 6.1 NATUREZA DA PESQUISA

Nesta seção, nos preocupamos em descrever os procedimentos adotados e a natureza dos dados obtidos no trabalho. Aqui, temos como objetivo explicitar como a pesquisa foi desenvolvida. Segundo Motta-Roth e Hendges (2010),

Uma vez definida a abordagem a ser adotada na investigação, devemos definir as etapas metodológicas da pesquisa. O objetivo da metodologia é apresentar os materiais e os métodos (participantes ou sujeitos, instrumentos, procedimentos, critérios, variáveis/categorias de análise, etc.) a serem adotados. A função retórica dessa seção é narrar os procedimentos de coleta e análise dos dados e descrever os materiais que levam à obtenção de resultados com maior ou menor detalhamento, dependendo do objeto de estudo. (p. 114-115)

Entendemos, em consonância com diversos autores, que os estudos científicos podem ser, entre outras, de natureza qualitativa ou quantitativa. As duas abordagens, ainda segundo Motta-Roth e Hendges (2010), são vistas de forma diferente no que diz respeito à compreensão de quatro fatores: a natureza da realidade, a validade interna do estudo, a validade externa do estudo e o grau de fidedignidade, como podemos ver a seguir<sup>21</sup>:

	Abordagem de base QUANTITATIVA	Abordagem de base QUALITATIVA
1. Natureza da realidade	“Há apenas uma realidade tangível lá fora.”	“Há múltiplas construções da realidade.”
1. Validade interna do estudo	Uma relação é postulada e então testada em comparação com realidade (controle).	Credibilidade é o teste para realidade: realizamos engajamento prolongado, observação persistente e triangulação dos dados, isto é, interpretação do fenômeno observado a partir de vários ângulos e utilização de diferentes fontes de dados

<sup>21</sup> Fonte: MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R.. Produção textual na universidade. São Paulo: Parábola, 2010.

		comparados a si.
3. Validade externa do estudo	A generalização dos resultados a outros contextos e/ou sujeitos é possível: neutralização das variáveis de tempo e contexto.	Especificidade do contexto: a possibilidade de se aplicar os resultados a outros contextos depende da similaridade entre eles. A interpretação dos resultados se dá com base na organização e na descrição dos dados pelo pesquisador.
4. Grau de fidedignidade	Inevitavelmente depende da medida em que existe validade interna e externa: critérios de estabilidade, consistência, e previsibilidade, demonstrados pela possibilidade de se replicar o estudo.	Resultados são confiáveis e as hipóteses são testadas por meio de uma observação continuada, análise de dados de diferentes fontes, revisão de colegas, checagem por parte de sujeitos, auditoria da pesquisa.

Quadro 2 - Abordagem Qualitativa x Quantitativa

Sabemos que esse quadro nos mostra a variedade de aspectos que envolvem as duas abordagens e é válido ressaltar que, no que condiz aos estudos da linguagem, tanto a pesquisa qualitativa quanto a quantitativa podem ser adequadas. Isso depende das questões e dos aspectos que serão observados em determinado objeto de pesquisa a ser investigado. Para explicar melhor as colocações das autoras acima, consideramos importante visitar a etimologia desses termos referentes aos tipos de pesquisa, com base em estudiosos como Bogdan e Blikem (1994 [1982]) e Bauer e Gaskell (2002). Os primeiros, visando a discutir a origem da expressão *investigação qualitativa*, refletem que esse tipo de investigação se iniciou nas áreas das ciências humanas, mais designadamente da sociologia e antropologia, ao serem observadas pessoas situadas em contextos particulares, no intuito de serem respondidos questionamentos específicos. Essa expressão ainda era um termo genérico, pois não apresentava estratégias específicas de investigação, com características em comum.

Apesar de já existirem estudos acerca da *investigação qualitativa* datando de mais de um século nas áreas da antropologia e sociologia, Bogdan e Bliken (1994[1982]) deixam claro que só com os problemas na área educacional em evidência, é que a atenção de pesquisadores das letras e da pedagogia, voltou-se para esse tipo de investigação. Assim, após a década de 60, a abordagem qualitativa passou a ser utilizada nos trabalhos do campo educacional e se consolidou, nos anos 80, como abordagem que servia de análise para estudos não só de sujeitos (como na antropologia e sociologia), como também de documentos.

Para Bogdan e Bliken (1994 [1982]) e a partir da compreensão do quadro de Motta-Roth e Hendges (2010), a pesquisa qualitativa considera o ambiente natural um meio direto de dados e tem o pesquisador como elemento importante. Esse pesquisador, nesse tipo de pesquisa, efetiva um contato direto e contínuo com o ambiente e a questão analisada, visando observar o maior número de vezes a situação a qual analisará. Isso deve ocorrer porque existem circunstâncias particulares em que o objeto de pesquisa está inserido, e elas são essenciais para a compreensão desse objeto. É importante destacar que os dados que são coletados nesse tipo de pesquisa são descritivos e o material a ser considerado deve descrever bem o objeto escolhido, assim, o pesquisador deve focar em observar todas as informações e os elementos ligados à situação analisada, visto que qualquer detalhe pode ser definidor das reflexões e respostas que se visa alcançar após a análise. Muito além do produto, o pesquisador deverá focar no processo de análise, verificando como ocorre a manifestação de um determinado problema em atividades, interações ou procedimentos. Em geral, segundo os autores, a pesquisa qualitativa parte do envolvimento para a obtenção de dados descritivos no contato do pesquisador com a situação estudada, de forma direta, dando ênfase maior ao processo do que ao produto.

Em consonância com Bogdan e Bliken (1994 [1982]), Bauer e Gaskell (2002), partindo do pressuposto de que a diferença entre uma pesquisa qualitativa e uma quantitativa está na estratégia de análise e dos resultados obtidos, e não no levantamento de dados, apontam que “A pesquisa quantitativa lida com números, usa modelos estatísticos para explicar os dados [...]”. Já a pesquisa qualitativa “evita números, lida com interpretações das realidades sociais [...]” (2002, p. 22-23). Entendemos, com isso, que se optarmos pela abordagem qualitativa estamos na busca por compreender os dados selecionados com o intuito de apontar uma realidade social.

No caso desta pesquisa, assumimos que é de natureza qualitativa e de método indutivo, este, que, segundo Bogdan e Bliken (1994 [1982]), é um método de análise que

parte dos dados para a teoria, ou seja, se inicia “pela análise de dados para chegar a uma teoria ou aos princípios que parecem reger a organização desses dados” (MOTTA-ROTH E HENDGES, 2010, p. 113), assim como é comum nos estudos da área da LA. Logo, como ainda apontam Bodgan e Blikem (1994 [1982]),

As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a seleccionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. (p.16).

Dito isso, portanto, escolhemos esse tipo e método de pesquisa, pois observamos uma coleção didática do Ensino Fundamental Anos Finais, tendo como um dos nossos objetivos o de analisar os aspectos que caracterizam o ambiente digital e favorecem uma participação ativa do professor na interação com OEDs em obras de língua portuguesa desse nível escolar. Também, além disso, verificamos se há incentivo ao trabalho com os novos e multiletramentos. Dessa forma, a busca foi por levantar interpretações a partir dos dados recolhidos, trazendo, como resultados, uma representação da realidade social. Assim, não foram levantados, como foco maior, a enumeração de dados, mas a compreensão destes diante do contexto em que estão situados, pois, sendo qualitativos, os dados “são ricos em pormenores descritivos” (BODGAN E BLIKEN, 1994 [1982], p.16).

Além disso, achamos importante destacar que esta pesquisa é documental, localizada no campo da LA, pois nos valem de um método descritivo e analítico de documentos variados, para também compreender como determinado aspecto se comporta. Os aspectos analisados são unicamente ligados aos documentos.

Gil (2008) discorre sobre os métodos e as técnicas de pesquisa social, enfatizando que a pesquisa documental parte de materiais sem tratamento analítico ou que, de acordo com os objetos de pesquisa, podem ser reelaborados. E, ainda, segundo Lankshear e Knobel (2008, p. 55), a pesquisa documental tem como objeto “trabalhos teóricos, relatos de idéias, comentários, ensaios, manuais, regulamentos, súmulas, arquivos históricos, arquivos de jornais”. Mesmo sabendo que os autores não mencionaram o LD como exemplo de documento passível de análise da pesquisa documental, ele é um objeto relevante assim como muitos documentos digitais surgidos após o advento das novas mídias e novas tecnologias.

## 6.2 OBJETIVOS DA PESQUISA E CRITÉRIOS DE ESCOLHA DA COLEÇÃO DIDÁTICA

Após expormos a natureza de nossa pesquisa, esclarecendo o seu método e tipo, achamos indispensável relembrar o nosso objeto de pesquisa, assim como os objetivos e as perguntas que a motivaram. Nesta investigação, a **pergunta de pesquisa** que nos norteou foi:

- As características próprias do ambiente digital estão presentes nos Objetos Educacionais Digitais (OEDs)? Em caso positivo, como essas particularidades abrem caminhos para os múltiplos e novos letramentos, bem como favorecem um sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem?

A partir dela, definimos os nossos objetivos. Quanto ao **objetivo geral**, temos: analisar os aspectos que caracterizam o ambiente digital e favorecem uma participação ativa do professor na interação com OEDs em obras de língua portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais. Para que esse objetivo fosse alcançado, como objeto de estudo, escolhemos uma coleção didática de LP destinada a esse nível escolar (6º, 7º, 8º e 9º ano). Enfatizamos que a escolha por essa etapa ocorreu por respeito ao nível para o qual o PNLD se voltou no ano de 2017, ano este em que, como já vimos, houve mudanças consideráveis no edital, e as obras digitais passaram a disponibilizar OEDs desenvolvidos apenas para a manipulação do professor em sala de aula, direcionando os usos de acordo com a sua proposta didático-pedagógica e não mais dos alunos, como era exigido em editais passados.

A partir disso e diante dessas escolhas, temos os seguintes **objetivos específicos**:

1. Analisar o caráter digital dos OEDs, a partir de como estes se apresentam no ambiente digital;
2. Refletir sobre as várias propostas pedagógicas de trabalho com o digital, observando se os tipos de OEDs possibilitam um trabalho didático-pedagógico coerente com os eixos de LP a que se destinam;
3. Identificar se os OEDs incentivam um trabalho que possibilite os múltiplos e novos letramentos no processo de ensino-aprendizagem.

Antes de selecionarmos a obra didática *Projeto Teláris*, vimos a necessidade de conhecer coleções que apresentassem OEDs, independentemente de terem sido aprovados ou não pelo PNLD. Para isso, visitamos as páginas das editoras e conhecemos os objetos digitais disponíveis para uso do professor e aluno que podiam ser manipulados após cadastro e utilização do código de acesso ao material digital disponibilizados no livro impresso ou, no caso de algumas coleções, apenas fazendo o cadastro no site. Feito isso, percebemos que, para

dar conta do objetivo de pesquisa, precisávamos delimitar ainda mais o *corpus* e, para tanto, estipulamos critérios.

De início, tínhamos planejado analisar duas coleções, uma aprovada pelo PNLD 2014 e outra pelo PNLD 2017. Porém, como as edições do PNLD mencionadas tratam de níveis de escolarização distintos e os critérios de avaliação das coleções com materiais digitais sofreram alterações, optamos por nos ater ao PNLD 2017, por ser a edição mais recente.

Para a escolha da coleção analisada, delimitamos os critérios seguintes:

- a) a coleção de língua portuguesa deveria ter sido aprovada pelo PNLD 2017<sup>22</sup> e, por conseguinte, resenhada pelo Guia 2017;
- b) estar entre as cinco coleções de LP mais bem distribuídas no Brasil;
- c) disponibilizar, como material complementar digital, os Objetos Educacionais Digitais – OEDs, aprovados pelo PNLD 2017, a fim de que fossem analisados os conteúdos considerados digitais aprovados e distribuídos nas escolas públicas do Brasil.

Como dito, é sabido que o PNLD, que é o programa responsável pela aprovação dos livros distribuídos nas escolas públicas, também serve de referência para escolas particulares. Sobre isso, vale ressaltar que escolhemos a versão digital da coleção didática distribuída para a escola pública, pois é exatamente a aprovada pelo MEC. Enfatizamos, porém, aqui, que também tivemos acesso à versão didática do material impresso e do digital distribuídos para a escola particular, via código digital para o aplicativo *Livrera* (o qual apresentaremos em linhas posteriores).

Quanto ao critério que diz respeito à obra estar entre as mais bem distribuídas do Brasil, verificamos a importância disso para representar o que propomos com a nossa pesquisa, que é a representação de uma realidade social. Logo, escolher uma obra que esteja presente nas salas de aula do Brasil, de maneira significativa, colabora para a nossa pesquisa de cunho qualitativo, a partir do momento em que analisamos uma obra que, de fato, está sendo utilizada pelos professores e alunos. Assim, buscamos no site do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação – FNDE, órgão federal que executa as políticas educacionais do MEC, as estatísticas que representam a realidade de distribuição das coleções no Brasil.

---

<sup>22</sup> Escolhemos esse PNLD, por ser o mais recente durante a escrita do trabalho, dentro do nível escolar de nosso interesse (Ensino Fundamental Anos Finais – EFAF).

Assim como mostra o site do FNDE, a coleção escolhida por nós está entre as primeiras em distribuição nas instituições escolares brasileiras<sup>23</sup>.

A coleção escolhida para a nossa análise, a *Projeto Teláris*, que é a única aprovada de tipo 1 (relembrando: coleção composta por material impresso + conteúdos digitais) pelo PNLD 2017 é, também, uma das mais distribuídas no país. Em primeiro e terceiro lugar estão coleções que também cogitamos analisar (*Português Linguagens* e a *Para Viver Juntos*), porém, como elas não foram aprovadas pelo PNLD 2017 como tipo 1, abandonamos a ideia. Em consonância com o segundo, o terceiro critério, que é possuir/disponibilizar OEDs aprovados para análise, se confirma.

Também, na composição do nosso *corpora*, usamos os seguintes documentos:

- a) **Os Editais de convocação do PNLD de obras digitais (PNLD 2015, 2016 e 2017)**, com o intuito de realizar um percurso histórico para reconhecer e apontar as mudanças mais relevantes nesses documentos, em relação à produção e ao público a que se destinam os OEDs desenvolvidos pelas editoras.
- b) **O Guia do Livro Didático da edição PNLD/2017**, que contém os documentos com as coleções aprovadas, ficha de análise e resenha de cada coleção, com o intuito de entendermos as exigências e o processo de avaliação ao qual os OEDs são submetidos;
- c) Os OEDs, da coleção **Projeto Teláris**, de todos os anos do EFAF, com o objetivo de verificar não apenas a natureza/o caráter de fato digital dos OEDs analisados, mas também os tipos existentes, como eles se distribuem em relação aos eixos de ensino de LP e até que ponto o tipo de OED permite mais possibilidades para o trabalho didático-pedagógico do professor de acordo com o eixo para o qual foi desenvolvido.

A coleção que analisamos, como pontuado anteriormente, apresenta poucos aspectos divergentes em suas versões: a distribuída pelo Governo para as instituições públicas e a comercializada e comumente utilizada pelas instituições particulares. Vale destacar que, para a nossa pesquisa, as duas versões serão objeto de análise. Ambas as versões foram utilizadas para analisar os OEDs, verificar o seu caráter digital e a sua relação com os eixos de LP. Porém, apenas a versão da escola particular serviu para observar se há trabalho com os multi e novos letramentos. Para isso, observamos as orientações didáticas digitais com sugestões

---

<sup>23</sup> A tabela que apresenta as obras didáticas mais bem distribuídas no ano de 2017 foi acessada por nós no site do FNDE, por meio do seguinte link: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>

fornecidas ao professor na sua prática pedagógica com os OEDs oferecidos, visto que não encontramos essas orientações disponíveis no material da versão pública. Detalhamos na subseção específica os detalhes de cada versão.

O aplicativo em questão é o *Livrera* e está vinculado à coleção analisada em nossa pesquisa. Este *app* torna o conteúdo digital acessível aos professores e foi desenvolvido pelas Editoras Ática e Scipione. Nele, na versão que é comercializada no mercado e utilizada pelas instituições particulares, cada OED apresenta um documento, mais especificamente o Manual Digital do Professor, com “Orientações Didáticas para o professor”, no qual estão presentes tópicos específicos como *Objetivos do OED*, *Tempo previsto para o desenvolvimento das atividades sugeridas*, *Sugestão de atividades*, *Sugestão de procedimentos*, *Sugestão de avaliação* e *Sugestão complementar*. Enfatizamos, então, que juntamente com o conteúdo do próprio OED, esse documento que o acompanha com orientações didáticas para o professor, foi, também, objeto de nossa análise, visto que foi a partir dessa observação que demos conta de nosso terceiro objetivo específico, o de identificar se os OEDs incentivam um trabalho que possibilite os múltiplos e novos letramentos no processo de ensino-aprendizagem.

### 6.3 LEVANTAMENTO PARA ANÁLISE DE DADOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE DO CORPUS

De posse da coleção escolhida, na sua versão impressa e digital, começamos a manusear e analisar, em um primeiro momento, o livro impresso, a fim de verificar quais capítulos e atividades traziam OEDs para acesso do professor<sup>24</sup>. Em seguida, com o objetivo de verificar esses OEDs mais detalhadamente, fomos ao aplicativo *Livrera* e observamos, individualmente, ainda que de forma embrionária, cada objeto que estava disponível, assim como as orientações didáticas dirigidas ao professor em cada um deles. Em consequência desse olhar inicial, surgiu a iniciativa de realizar um levantamento dos OEDs com base em suas especificidades. Entre elas, o título do OED, tipo, o eixo ao qual este está vinculado, a atividade que propõe, o capítulo e a página em que se encontra e o tipo de interação e manipulação que permite, como no exemplo abaixo, que é um fragmento do quadro desenvolvido para o levantamento (ver completo nos apêndices<sup>25</sup>):

---

<sup>24</sup> Vale ressaltar que apenas a versão do professor é que apresenta o ícone identificando a presença do OED para acesso no aplicativo, visto que no ano de 2017 apenas os docentes tinham direito de acessar e manipular esse material digital.

<sup>25</sup> Nos apêndices 1, 2, 3 e 4 estão os quadros com o levantamento dos OEDs dos quatro volumes do EFAF.

Título da obra	Tipo de OED <sup>1</sup>	Nome do OED	Atividade	Capítulo	Eixo de Ensino	Página	Tipo de interação <sup>2</sup>
<i>Projeto Teláris</i> - Língua Portuguesa - 6º ano	Infográfico Digital (contém texto inicial + imagem).	Variação Linguística: Explore a imagem	OED com infográfico a fim de trabalhar a variação linguística em diferentes países que	Introdução	Análise linguística	10	Busca/Localização de conteúdo em infográfico digital

**Quadro 3:** Descrição dos OEDs. Fonte: Elaborado pela autora.

Determinamos, então, os aspectos observados durante o levantamento, tanto os técnicos quanto os de conteúdo de ensino da disciplina, com o objetivo de conhecer todos os OEDs disponíveis em cada volume da coleção para, em seguida, suscitar dados qualitativos. Esclarecemos que como a versão da escola particular apresenta quantidade maior de OEDs, trouxemos os gráficos que apresentam essa realidade, para que conheçamos todos os objetos que foram desenvolvidos pela *Projeto Teláris* e o que foi produzido como digital.

Enfatizamos, também, que todos os OEDs que existem na versão pública estão na particular. Porém, nem todos os que estão na versão particular foram disponibilizados para a versão pública. Para que isso fique mais claro, é importante destacar que os únicos aspectos que diferenciam as duas versões quanto ao tipo e ao quantitativo de OEDs, são:

<b>Quantidade de OEDs por volume</b>		
<b>6º, 7º, 8º e 9º ANO</b>		
	<b>OEDs para uso na prática pedagógica</b>	<b>OEDs para formação do professor</b>
<b>Versão Particular</b> <i>Projeto Teláris</i>	10	7
	17	
<b>Versão Pública</b> <i>Projeto Teláris</i>	5	7
	12	

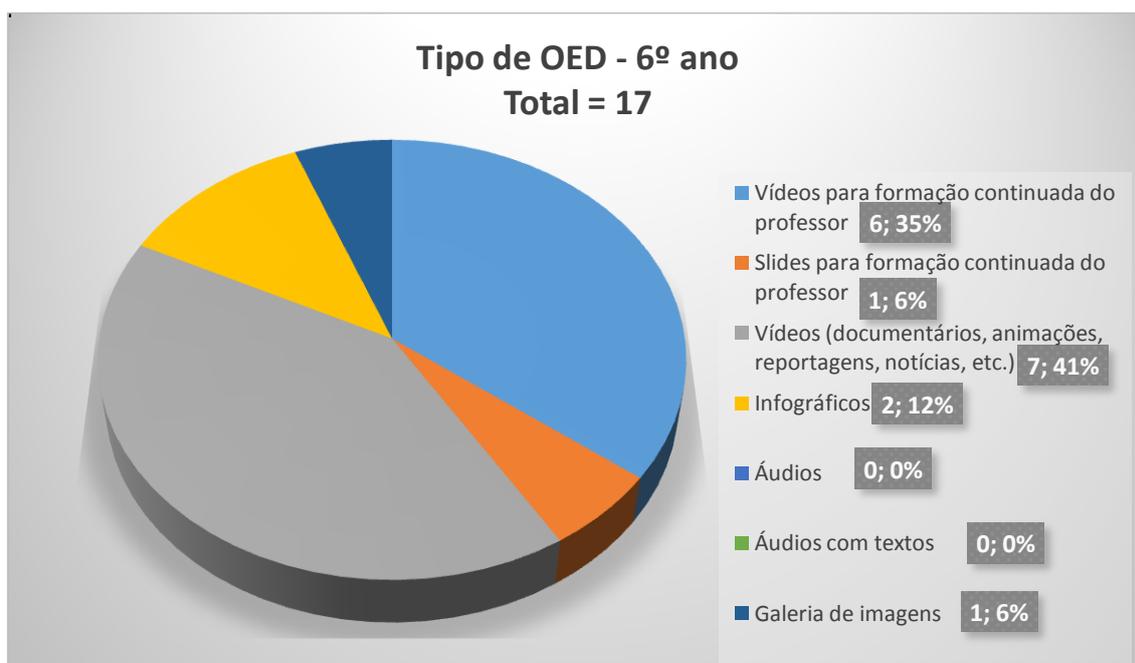
**Tabela 1:** Versão particular x Versão pública.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como vemos na tabela acima, na versão particular da *Projeto Teláris*, todos os volumes possuem 17 OEDs cada, enquanto que na versão pública, todos os volumes, apresentam 12 OEDs – mas as duas versões possuem a mesma quantidade de OEDs para a formação do professor (07 unidades). Em relação às diferenças dos tipos de OEDs em cada versão, apontamos as seguintes:

- No sexto ano da versão pública não encontramos 04 OEDs que existem na versão particular, sendo eles: 01 de tipo *animação*, 02 de tipo *vídeo*, 01 de tipo *infográfico* e 01 de tipo *galeria de imagens*;
- No sétimo ano, os 5 OEDs que não estão presentes na versão pública, mas estão na versão particular são: 01 de tipo *áudio com legenda*, 02 de tipo *vídeo* e 02 de tipo *infográfico*;
- No volume do oitavo ano da versão pública, não encontramos 05 OEDs que existem na versão particular, são eles: 02 OEDs de tipo *vídeo* e 03 de tipo *infográfico*;
- Por último, no volume do nono ano, não encontramos na versão pública também 05 OEDs que existem na particular: 02 de tipo *infográfico*, 01 de tipo *vídeo*, 01 de tipo *linha do tempo* e 01 de tipo *animação*.

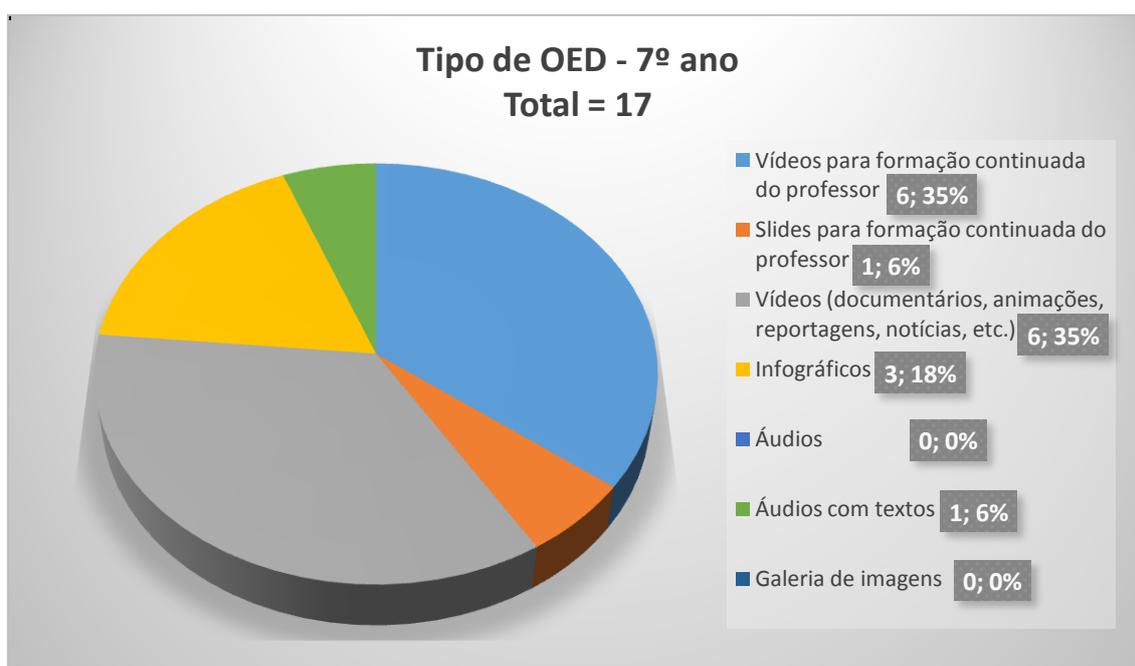
O levantamento que fizemos das duas versões, entre outras questões, resultou em gráficos que demonstram a quantidade em número e porcentagem dos tipos de OED e do eixo ao qual estes estão vinculados, para que melhor visualizemos esses dois aspectos que serão essenciais para nortear a análise e sanar os questionamentos nesta pesquisa. Dessa forma, desenvolvemos os seguintes gráficos, com base na versão comercializada, para representar a realidade dos quatro volumes da coleção:



**Gráfico 1:** Tipos de OED – 6º ano. Fonte: Elaborado pela autora.

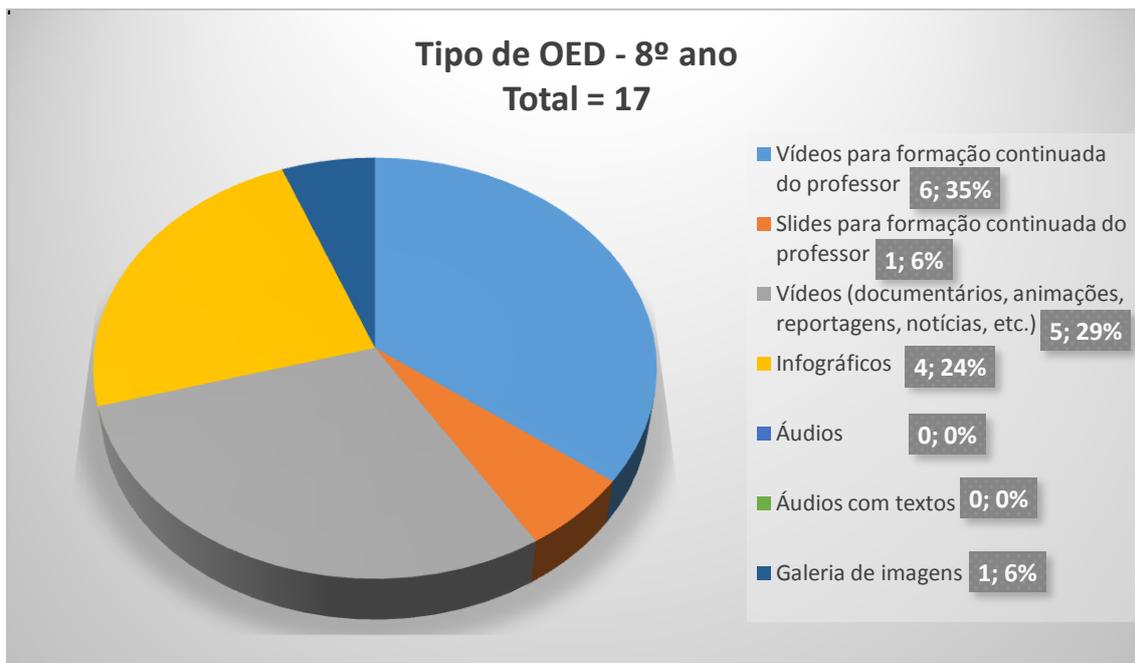
No gráfico 1, vemos detalhadamente os tipos dos OEDs do 6º ano da coleção *Teláris*, que totalizam 17. Entre estes, encontramos um tipo de objeto com conteúdo comum a todos os volumes: o “Vídeos para formação continuada do professor”. Os vídeos são separados por

temáticas, recebendo como título alguns dos seguintes: Endocomunicação, Contextualização Temática, Competência Leitora, Interdisciplinaridade, entre outros. Além dos vídeos, também para formação e preparação do professor, é disponibilizada uma apresentação de *slides* com o resumo de cada volume. Em relação aos outros tipos, estes são distribuídos entre: Vídeo (podendo ser documentários, animações, entrevistas, notícias ou reportagens), Infográfico, Áudio sem Legenda, Áudio com Textos (ou Áudio com Legenda), Imagem Estática (ou Galeria de Imagens), Imagem em Movimento. No caso do volume do 6º ano, esse quantitativo fica de 7 vídeos, 2 infográficos, 0 áudio sem legenda, 0 áudio com legenda e 1 imagem estática.



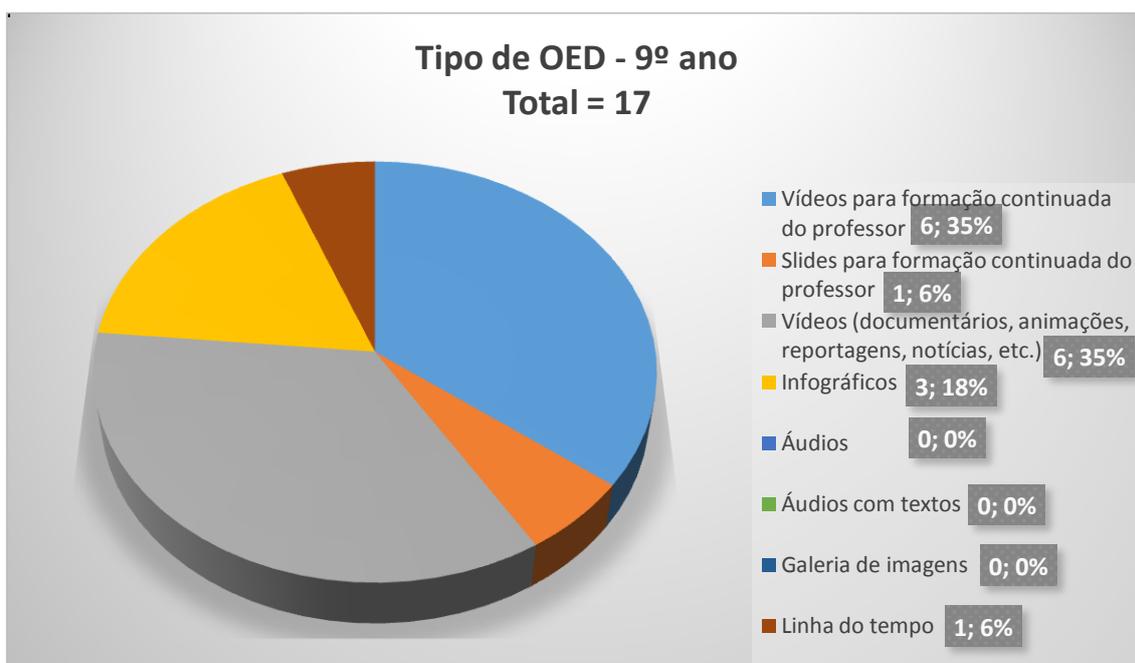
**Gráfico 2:** Tipos de OED – 7º ano. Fonte: Elaborado pela autora.

Já no segundo gráfico, verificamos que o quantitativo muda um pouco, apesar de os objetos destinados exclusivamente à formação do professor se manterem iguais (em todos os volumes esse quantitativo é de 6 vídeos e 1 apresentação de *slides*). No 7º ano, o número de infográficos aumenta para 3, assim como o de áudio com legenda para 1. Já o número de vídeos cai para 6, e não houve exemplos de OEDs de tipo galeria de imagens ou imagem em movimento. Vejamos, agora, o gráfico referente ao 8º ano:



**Gráfico 3:** Tipos de OED – 8º ano. Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse volume, o número de infográficos totalizou 4, também encontramos 1 galeria de imagens, 5 vídeos e nenhum áudio, seja com legenda ou não, ou imagem em movimento. Já no último volume da coleção, podemos verificar o seguinte quantitativo:



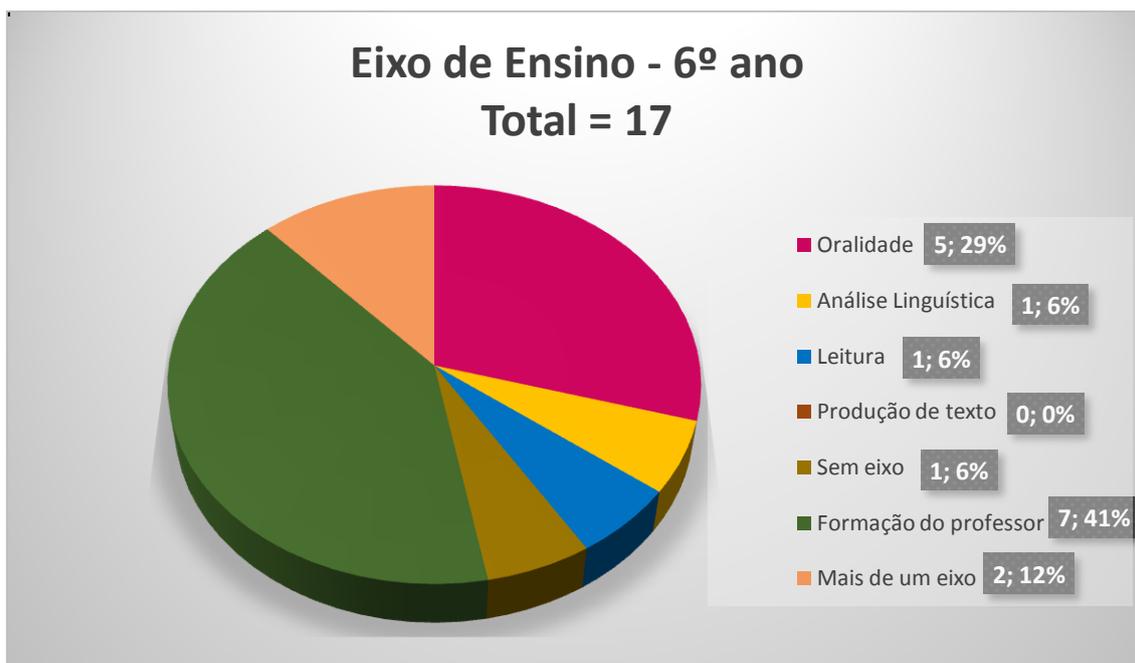
**Gráfico 4:** Tipos de OED – 9º ano. Fonte: Elaborado pela autora.

O 9º ano, em comparação aos anteriores, trouxe um tipo diferente de OED, a linha do tempo. Quanto aos vídeos, apresentou 6, uma quantidade similar aos demais. Os infográficos

totalizaram 3 exemplos, enquanto que não houve objetos de tipo áudio, com ou sem legenda, nem de galeria de imagens ou imagem em movimento.

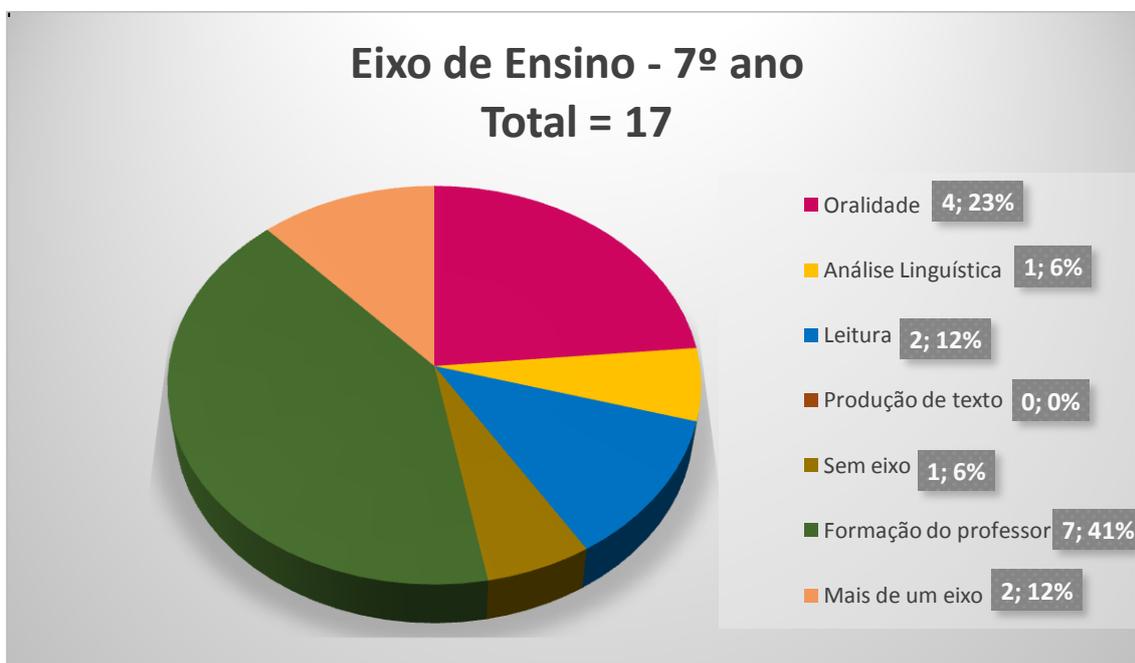
Esses gráficos são uma representação da realidade tipológica dos OEDs e foram trazidos aqui, nesta seção, apenas para expor de maneira mais clara o que nos levou a criar as categorias de análise para esta pesquisa, as quais vamos apresentar nas linhas que se seguem. Os gráficos acima trouxeram todos os volumes da coleção *Teláris* e, a partir dessa tipologia e do levantamento realizado, para chegar aos objetivos propostos nesta pesquisa, optamos por analisar qualitativamente, no mínimo, 01 (um) tipo de cada OED existente, porém, é importante deixar claro que o que levamos em consideração na análise é, também, o aspecto do eixo de LP ao qual o OED está relacionado. Como os OEDs são desenvolvidos para determinado trabalho da prática pedagógica do professor, alguns eixos de LP são contemplados. Então, a fim de não só observar as características do ambiente digital que nele se encontram, como também poder realizar o comparativo sobre a eficácia do OED e as possibilidades permitidas por este, no trabalho para determinado eixo, achamos importante apresentar a realidade quantitativa dos OEDs por volume e por eixo de ensino, considerando ainda aqueles destinados à formação do professor.

Salientamos que 7 desses OEDs, em todos os volumes da coleção, dizem respeito ao conteúdo de formação exclusiva do professor (vídeos e slides com temáticas específicas) e não podem ser utilizados em sua prática pedagógica, como já detalhado nos gráficos anteriores. Vale enfatizar que, apesar de não termos analisado minuciosamente cada OED, foi preciso uma observação inicial desse conteúdo para permitir a tabulação dos dados e montagem dos gráficos. Portanto, podemos antecipar que encontramos uma predominância de OEDs voltados ao eixo da oralidade.



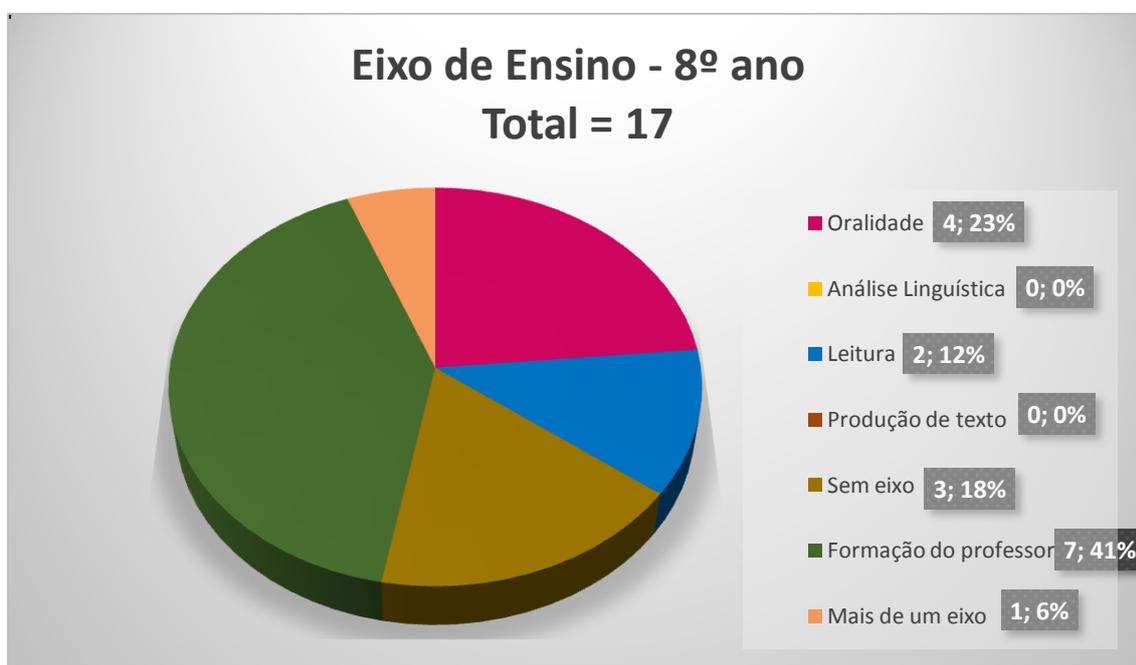
**Gráfico 5:** Eixo de Ensino – 6º ano. Fonte: Elaborado pela autora.

Passando especificamente ao volume do 6º ano, nos deparamos, como é possível constatar no gráfico acima, com um total de 0 OED para produção de texto, 5 OEDs voltados para a oralidade, 1 para a AL, 1 para Leitura, 1 trabalhava nenhum eixo em específico – era um vídeo introdutório sobre a linguagem, a fim de introduzir o capítulo da primeira unidade – e 2 estavam voltados para mais de um eixo (os OEDs que se encaixam nesse perfil, caso tenham sido escolhidos, serão detalhados, no momento da análise, quanto aos eixos aos quais estão vinculados).



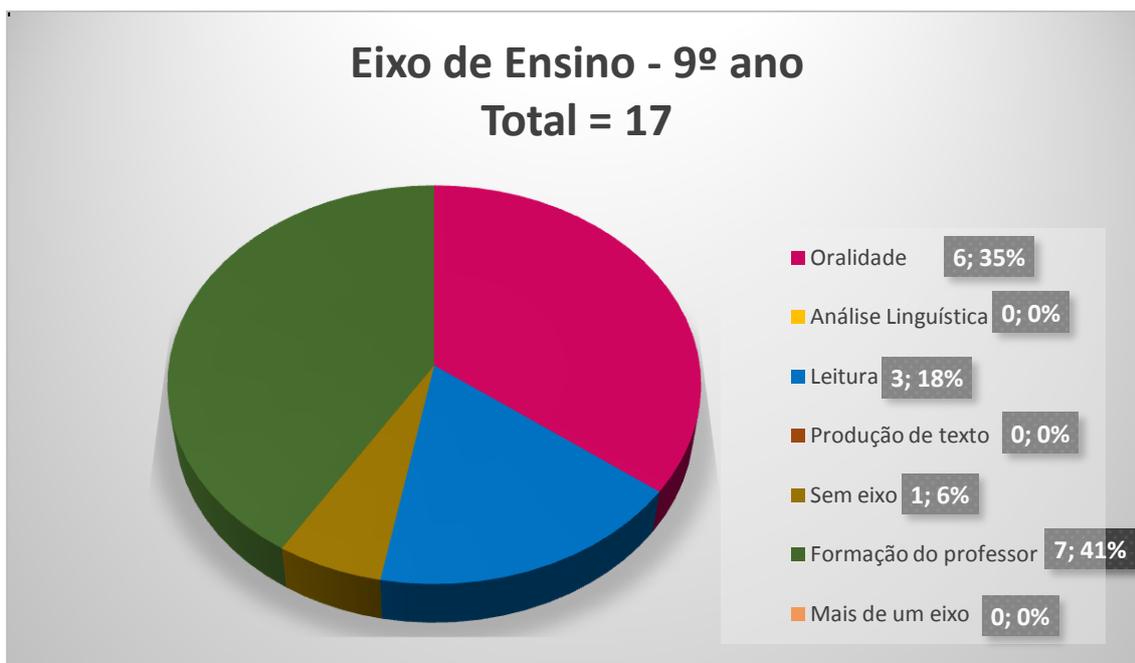
**Gráfico 6:** Eixo de Ensino – 7º ano. Fonte: Elaborado pela autora.

Voltando-nos ao 7º ano, o número de OEDs vinculado ao eixo da oralidade caiu para 4, o destinado à leitura subiu para 2, e os de AL, os OEDs sem eixo específico e os direcionados para mais de um eixo mantiveram-se com o mesmo número. Vale enfatizar que OEDs para o eixo de produção textual, continuaram sem aparecer. Vejamos, abaixo, se a realidade do 8º ano foi similar:



**Gráfico 7:** Eixo de Ensino - 8º ano. Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto ao 8º ano, percebemos um total de 4 OEDs voltados para o trabalho com a oralidade, 2 para a leitura, assim como ocorreu no 7º ano. Houve um crescimento de OEDs sem vinculação a eixo algum e a queda de OEDs desenvolvidos para mais de um eixo. No 9º ano, por outro lado, houve um enfoque maior em dois dos eixos de ensino de LP. Vejamos:



**Gráfico 8:** Eixo de Ensino - 9º ano. Fonte: Elaborado pela autora.

Aqui, percebemos que os OEDs voltados para a oralidade superaram em quantidade os dos volumes anteriores, totalizando 6. Quanto aos do eixo da leitura, 3 foram desenvolvidos. Apenas 1 OED não se encontrava em nenhum eixo. Percebemos aqui uma dispersão menor dos OEDs, fazendo com que apenas dois eixos fossem inicialmente contemplados.

Após termos visualizado, a realidade tipológica dos OEDs e a sua vinculação aos eixos de ensino de LP, fornecemos, de modo geral, dados para a compreensão de nossa análise. Apresentamos os aspectos que incentivaram a criação de nossas categorias de análise para esta pesquisa, as quais são apresentadas nas linhas que se seguem. A partir dessa tipologia e do levantamento realizado, para chegar aos objetivos propostos nesta pesquisa, optamos por analisar, qualitativamente, os OED, a fim de não só observar as características do ambiente digital que nele se encontram (ou não), como também a eficácia do OED e as possibilidades existentes para o trabalho com determinado eixo. Apesar de inicialmente o material propor para cada OED um eixo específico, sabemos que o uso do professor é que dará os reais encaminhamentos pedagógicos para qual eixo trabalhar com determinado OED.

Na subseção seguinte trazemos nossas categorias de análise que nos ajudaram a compreender o que o PNLD entende por digital e a reflexão sobre o caráter, de fato, digital, dos OEDs analisados, a relação dos OEDs com os diferentes eixos de ensino de LP e as possibilidades de trabalho didático-pedagógico do professor de acordo com o eixo de ensino e o que o Manual Digital do Professor/as Orientações Didáticas do Professor presentes em cada OED fornecem para o trabalho com os múltiplos e novos letramentos.

### 6.3.1 Categorias de análise

Nossas categorias de análise foram definidas para dar conta tanto do caráter digital dos OEDs, da relação dos OEDs com os diferentes eixos de ensino, quanto dos letramentos considerados. No que tange ao caráter digital dos OEDs, selecionamos, a partir de nossa interpretação dos estudos sobre os ambientes digitais de Santaella (2003), Levy (1999), Lemos (1997), Murray (2003) e das pesquisas e dos apontamentos sobre OAs de Araújo (2003), Bieliukas *et al* (2010) e Mendes, Souza e Caregnato (2004), cinco categorias. São elas: **(1) interatividade; (2) inovação; (3) acessibilidade; (4) participatividade e (5) multimodalidade.**

Na primeira categoria, que verifica a interatividade, consideramos os objetos como interativos, quando possibilitarem aos envolvidos na comunicação, serem, além de receptores, emissores da mensagem, ou seja, que os sujeitos que tenham acesso ao OED sejam usuários ativos em suas trocas informacionais do meio digital, e não só passivos receptores de informações, como assim deve ser uma das características do digital. Já na segunda categoria, que diz respeito à inovação do OED, vamos considerar que um objeto é inovador quando observarmos que ele só existe por causa do advento das mídias digitais ou quando ressignifica algum objeto ou recurso que já existia antes desse advento.

Quanto à terceira categoria, consideramos que o OED é acessível se ele apresentar facilidade no acesso pelo aplicativo para ser manipulado em diversos locais e operar em vários aparelhos digitais. Sobre a quarta categoria, buscamos observar a cultura participativa que rege os ambientes digitais e, para isso, analisamos o OED como participativo se permitir a interação e a troca de informações – ação e reação intuitivas –, promovendo afiliações sociais e engajamento ativo, além de reagir de acordo com o que o usuário manipula, de acordo com as escolhas deste.

Com base na quinta e última categoria, multimodalidade, verificamos o uso de linguagens e formas variadas na composição do OED.

Vale salientar que as categorias não são consideradas de modo absoluto, mas foram desenvolvidas por nós para melhor interpretar cada OED e verificar como se caracterizam. Assim, definimos algumas subcategorias que são válidas para observar a intensidade e o modo como as características são elencadas nos OEDs em relação ao caráter digital. São elas: **(A) satisfatoriamente presente, (B) razoavelmente presente, (C) pouco presente ou (D) totalmente ausente.** Sabendo disso, entendemos que o OED estará na subcategoria (A), quando a característica que está sendo observada estiver totalmente contemplada; na

subcategoria (B), será quando a característica do caráter digital estiver presente, mas ainda de forma incompleta; enquadrada na (C), o OED apresentará a característica do ambiente digital de forma ainda precária, mesmo que exista; por último, estando na subcategoria (D), a característica específica analisada não foi contemplada, estando, assim, totalmente ausente.

Assim, após cada OED, de tipos diversos, distribuídos entre os volumes da coleção, ter sido avaliado, analisado qualitativamente e pontuado de acordo com as características digitais que possui, foi realizada uma análise mostrando como ele se apresenta enquanto objeto efetivamente digital, de acordo com as categorias e subcategorias criadas por nós. Isto é, refletimos acerca dos OEDs, a fim de verificar se são **digitais, parcialmente digitais** ou **não-digitais**, com base na quantidade de características presentes neles. Dessa forma, são objetos não-digitais aqueles que não apresentam qualquer característica ou apenas 1 do ambiente digital; são parcialmente digitais, os que apresentam 2 das características apontadas como da subcategoria (A), que é satisfatoriamente presente; enquanto que o OED que possui 3, 4 ou 5 características do ambiente digital analisados na subcategoria (A), será considerado digital. Explicamos melhor como fizemos essa classificação no decorrer da análise.

Para dar conta do outro objetivo específico, o de refletir se os tipos de OEDs possibilitam um trabalho didático-pedagógico coerente com os eixos de LP a que se destinam, pretendemos, com as categorias seguintes, observar se cada tipo, de fato, concretiza uma proposta didático-pedagógica eficiente para o eixo. Para esse fim, as categorias são: (1) Adequação do tipo de OED ao trabalho didático-pedagógico no eixo de ensino de LP ao qual foi direcionado, (2) Inadequação do tipo de OED ao trabalho didático-pedagógico no eixo de ensino de LP ao qual foi direcionado e (3) Desvinculação a qualquer eixo específico de LP.

Após termos analisado minuciosamente os OEDs nas categorias por nós supracitadas, verificamos uma terceira categoria que diz respeito ao trabalho com os novos e múltiplos letramentos. Nesta categoria, para que o leitor entenda o nosso objetivo, é necessário dividi-la em duas microcategorias: (i) o que o edital do PNLD entende por digital e (ii) orientações didáticas dadas no manual digital do professor. A primeira microcategoria tem o intuito de compreender o que o edital quer dizer ao considerar que é possível ter um OED acompanhando o impresso e, conseqüentemente, entender o que o que, de fato, é digital para o PNLD. Já a segunda microcategoria observa as orientações didáticas, ou seja, as possibilidades oferecidas para o trabalho com os novos e múltiplos letramentos no espaço disponível para o professor no manual didático digital.

Ademais, para que seja melhor visualizada a nossa análise de dados, apresentamos gráficos com o quantitativo dos tipos de OEDs mais recorrentes na coleção didática e optamos por analisá-los do mais ao menos recorrente, pois não é nosso objetivo analisar a etapa de escolarização, mas sim o objeto por si só.

Dessa forma, a título de compreensão do leitor, a nossa análise segue a seguinte ordem: primeiro, os exemplos de OEDs são analisados para verificar o caráter digital de cada um, em seguida, refletimos sobre o trabalho didático-pedagógico possibilitado para os eixos de LP e, por fim, analisamos o que o PNLD entende por digital e as orientações didáticas digitais existentes no manual digital do professor. Passemos, então, para a análise de dados.

## 7 ANÁLISE DE DADOS

*Toda a teoria só é boa na condição de que, utilizando-a, se vá mais além.*

André Gide

### 7.1 CONTEXTUALIZANDO A OBRA

Todos os volumes da coleção *Projeto Teláris* são compostos por 4 unidades e 8 capítulos. De forma mais específica, o projeto da obra é apresentado da seguinte maneira: há sempre uma imagem na abertura de cada unidade e questões sugeridas no **Ponto de Partida** com propostas de incentivo à curiosidade do aluno. Cada unidade reúne dois capítulos e é identificada por um ícone laranja, repetido nas páginas ímpares. Quanto aos capítulos, cada um concentra o estudo em um gênero textual, tendo como base o(s) texto(s) proposto(s) na seção **Leitura**. Já a seção **Interpretação de texto**, é dividida em três momentos – Compreensão, Construção de texto e Linguagem do texto – a proposta da editora é que o aluno desenvolva com mais eficiência suas habilidades de leitura. **Compreensão** contém uma subseção – **Conversa em jogo** –, em que há uma proposta de argumentação oral relacionada com o texto lido.

Na seção – **Práticas de Oralidade** –, o aluno vai exercitar a habilidade em organizar a fala de acordo com a situação comunicativa proposta, produzindo gêneros orais afinados com os estudos do capítulo; na seção **Língua: usos e reflexão**, são estudadas as estruturas linguísticas fundamentais do gênero trabalhado no capítulo; já em **Dia a dia**, é chamada a atenção do aluno para usos da língua que não seguem a gramática normativa, mas que cada vez mais estão presentes na fala e/ou escrita do português brasileiro. Vemos, aí, uma proposta de trabalho com variações linguísticas; a seção **Hora de organizar o que estudamos** apresenta um mapa conceitual – essa é uma tentativa de propor ajuda ao aluno, para que ele organize seus conhecimentos sobre o gênero e também sobre os conceitos linguísticos estudados.

**Conexões** é formada por textos em diferentes linguagens verbais e não verbais, que indica relações entre o texto de leitura e muitos outros, tentando favorecer, sempre que possível, as relações entre a língua portuguesa, outras linguagens e outras disciplinas. No que diz respeito à **Produção de texto**, o aluno será convidado, segundo a editora, a produzir textos escritos e orais, no intuito de aplicar o que estudou no capítulo referente. Após o estudo de cada eixo, há um quadro de **autoavaliação**, que vai ajudar o aluno a perceber o que

aprendeu e o que precisa rever. Na página seguinte a esse quadro, uma pequena subseção – **Sugestões** – traz dicas de livros, filmes, *sites* e CDs para complementar o conteúdo discutido. Para o aluno consolidar os conhecimentos aprendidos, finaliza-se cada unidade com a subseção **Ponto de chegada**, organizada em dois tópicos: um deles propõe atividades para o aluno retomar e consolidar os estudos de língua e de gênero; o outro propõe uma produção escrita a ser desenvolvida em etapas acompanhadas de esquemas.

Por fim, para encerrar cada volume, na **Unidade Suplementar**, são trabalhados conteúdos de ortografia, acentuação e outros complementares aos estudos de estruturas linguísticas desenvolvidos nos capítulos. Aponta-se, na seção **Língua: usos e reflexão**, a relação entre esses estudos e os conteúdos da unidade complementar. Enquanto isso, no **Projeto de Leitura**, há um livro ou uma coletânea de textos selecionados para ajudar o aluno a desenvolver, com mais prazer, a prática de leitura.

Percebemos que a coleção faz jus ao nome, quanto a trabalhar em formato de projeto, ao longo das unidades, os letramentos específicos de cada nível escolar. Essa forma de trabalhar com projetos, facilita o processo didático do professor e o aprendizado do aluno, pois, acima de tudo, diz respeito ao planejamento de ensino-aprendizagem embasado em uma concepção de escolaridade que considera, além do aprendizado de habilidades cognitivas, também a função do discente como construtor do seu próprio aprendizado. Trabalhando com projetos, o estudante está envolvido no processo de ensino-aprendizagem do início ao fim, desde a seleção do tema à interação com os colegas durante as pesquisas e trocas de conhecimentos. A *Projeto Teláris* de Língua Portuguesa do EFAF tem os gêneros textuais como eixo norteador da organização didática dos conteúdos e são eles os elementos desencadeadores de estudo e reflexão sobre diversos eixos do ensino: leitura, escuta, produção de textos oral e escrita, análise linguística. A abordagem, que é estruturada nos diversos gêneros do discurso, favorece o desenvolvimento da percepção de que, no mundo das linguagens, a produção dos sentidos é sempre contextualizada, em circunstâncias específicas de comunicação e carregada de intenções. Como sabemos, também, os gêneros são a concretização das escolhas da linguagem e das formas de dizer, considerando o contexto e as relações sociointeracionistas.

A seleção e a escolha dos gêneros textuais, objetos de ensino nesta coleção, foram feitas combinando-se duas formas de agrupar os gêneros: a) em função das capacidades de linguagem que constituem as práticas de usos da linguagem e que distribuem os gêneros por cinco domínios: narrar, relatar, expor, argumentar e instruir; b) em função da circulação

social: gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, ou seja, os gêneros com os quais o aluno tem contato em seu dia a dia, seja na escola ou fora dela.

Percebemos, a partir da leitura do Manual do Professor, que a obra propõe o desenvolvimento de vivências de gêneros orais de diversas modalidades, desde os voltados para as situações mais informais, descontraídas – contação de causos, saraus, conversas sobre temas gerados pelos textos, etc. – até os mais formais como debates regrados, exposições orais, seminários, etc. A coleção também dá ênfase aos gêneros literários e se justifica pelo fato de a Literatura constituir-se num tipo de conhecimento específico. Assim sendo, é um conteúdo a ser trabalhado a partir de suas especificidades artísticas, de fruição estética, de peculiaridades de estilo e de escolhas de linguagem. Também, há a proposta de favorecer o exercício do diálogo interssemiótico, característica dos objetos de linguagem na comunicação moderna, incentivando a observação das relações entre diversas linguagens.

É importante destacar que o livro se presta a desenvolver no aluno as competências de compreender e produzir textos, sendo esse o foco central de todas as propostas dos capítulos e das unidades. A partir disso, todos os eixos do ensino da Língua Portuguesa são trabalhados de maneira conjunta para atingir tal objetivo. Porém, ainda que a obra se dedique a, de forma igualitária, passar por todos os eixos, ainda notamos que há um enfoque maior na Produção Textual. Notamos, também, que nenhuma seção intitulada como Prática da Oralidade aborda o gênero oral efetivamente. Dizemos isso, pois as atividades que encontramos limitam-se à oralização de gêneros escritos. Isso nos faz refletir que os gêneros são apenas citados e não há um trabalho sistematizado com eles. Além disso, ao observarmos as propostas de atividades nas seções de oralidade, não conseguimos ver consenso com nenhuma das perspectivas teóricas de ensino de gênero a que o livro se propõe a seguir, por exemplo, as teorias de gêneros de Bakhtin e de didatização destes, como propõem Dolz e Schneuwly. Portanto, podemos dizer que, no geral, o espaço ao ensino de gêneros orais ainda é muito restrito.

Essa visão panorâmica da coleção se faz importante para compreendermos como funcionam os conteúdos digitais/OEDs da obra e como estão distribuídos a partir da proposta pedagógica da *Projeto Teláris*. Agora que tivemos uma compreensão maior do espaço que cada seção ocupa nessa coleção, passemos para os conteúdos digitais que complementam a obra – os OEDs.

## 7.2 ANALISANDO OS OEDS

Primeiramente, como explicitado na metodologia, a nossa análise se guiou a partir dos tipos de OEDs, sem ter sido focado no volume ao qual ele está presente. Logo, nossa intenção não é observar o OED vinculado à etapa específica de escolarização, mas analisar o tipo do OED no intuito de verificar as características do digital a partir de nossas categorias. Elaboramos um gráfico que apresenta o quantitativo geral dos tipos de OEDs, para que haja uma melhor visualização do nosso levantamento feito por volume, como vemos no gráfico a seguir:



**Gráfico 9:** Tipos de OED na coleção.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos observar, a realidade do gráfico nos mostra a considerável diferença quantitativa entre os tipos de OED. Verificamos que os de tipo *vídeo* são predominantes na obra como um todo, totalizando 24 OEDs; em segundo lugar, os de tipo *infoGráfico* contabilizam 12 unidades; em terceiro, os de tipo *imagem estática* somam 02; enquanto que os menos favorecidos, *áudio*, *áudio com legenda* e *linha do tempo*, totalizaram a quantidade de 0, 1 e 1, respectivamente. É importante visualizar os tipos de OEDs, pois é conhecendo a realidade tipológica desses objetos que damos conta do nosso primeiro objetivo e, assim, da nossa primeira categoria.

Iniciando, de fato, a análise, expomos o tipo *vídeo*, que é o mais recorrente na coleção. Entretanto, vale ressaltar que não cabe na extensão desta pesquisa trazer os 24 exemplos, pois já observamos que as características contidas neste tipo se repetem na maioria deles. Primeiramente, é importante que compreendamos que o tipo *vídeo* nos faz levantar questões entre o vídeo analógico e o digital. Este último, diante dos adventos das mídias digitais, foi desenvolvido em linguagem binária, pois como já vimos em nossa seção 2, a mídia digital, principalmente por apresentar uma convergência de linguagens que foram transformadas em

linguagem computacional binária, permite um olhar e uso diferentes. O usuário que se utiliza dessa mídia, seja como produtor ou leitor, não está mais sozinho, recebendo informações ou conteúdo como acontecia com mídias impressas e analógicas.

Então, com o avanço da tecnologia, o que antes era analógico e não permitia maiores possibilidades de armazenamento, durabilidade, edição e manipulação sem perda de qualidade, agora pode ser digital. Assim, processos de captação, manipulação e edição são mais rápidos e eficazes, permitindo, também, o compartilhamento em massa nas diversas mídias de forma mais instantânea, por exemplo, como vemos nas publicações em diversas mídias sociais.

Apresentamos, na sequência, dois vídeos da coleção que foram escolhidos por dizerem respeito aos dois subtipos de vídeos existentes na coleção: uma filmagem de prática oral e uma animação. Vale destacar que os 24 vídeos se apresentam de uma destas duas formas: práticas orais formais e públicas (variando entre entrevistas, notícias ou reportagens) ou animações digitais (recurso/gênero possível após o advento das mídias digitais, por meio de softwares de edição e manipulação de vídeo). Analisamos os objetos escolhidos de acordo com as nossas categorias e subcategorias.

### 7.2.1 Caráter Digital e a Relação OED x Eixo de Ensino

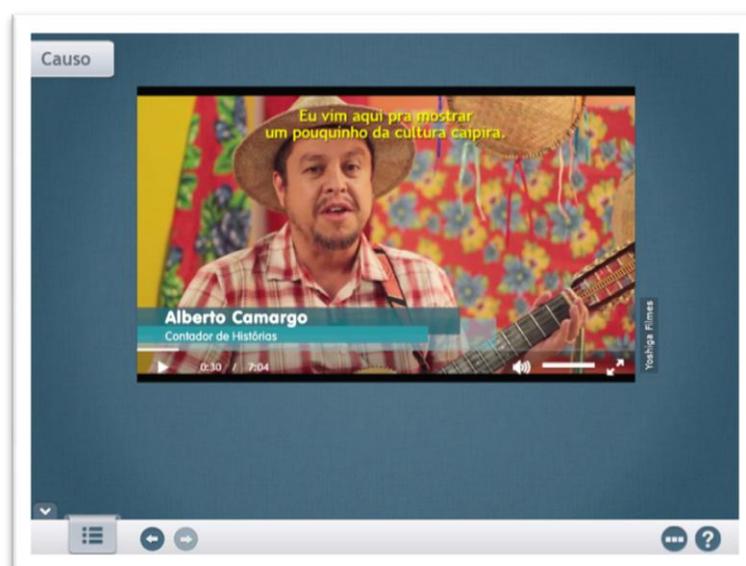
#### **OED I: Vídeo – Prática Oral Pública**



**Exemplo 1:** Captura de tela do capítulo 1 (volume 6, pág. 20)

A imagem acima é a captura de tela da obra em versão digital, disponível no aplicativo *Livrera*, o qual hospeda os OEDs. Primeiramente, vale ressaltar que o capítulo retratado – o 1º

capítulo, da 1ª unidade, do volume 6 – se propõe a abordar o gênero oral *causo/conto*, trazendo, assim, de imediato, uma breve introdução de como as histórias foram transmitidas de geração em geração. Nessa introdução, também são trazidos alguns comandos para iniciar o trabalho com a leitura do conto *O bisavô e a dentadura*, de Sylvia Orthof. Ainda no início do capítulo, o professor encontra um ícone no canto esquerdo e superior da página indicando a presença, como mostra a imagem acima, de um OED. Dessa forma, fomos ao aplicativo supracitado, a fim de visualizar o respectivo OED. Observemos a seguir:



**Exemplo 2:** Captura de tela do OED I (volume 6, pág. 20)

No aplicativo, encontramos o vídeo intitulado *Causo*. Este é o primeiro OED – chamado de OED I – de tipo *vídeo*, escolhido por nós para análise, pois nos chamou a atenção devido a alguns aspectos, positivos e negativos, estes superando aqueles. No vídeo, um contador de histórias, Alberto Camargo, se apresenta e se propõe a mostrar um pouco da cultura caipira, por meio da contação de um causo. A partir do que foi apresentado na seção sobre os ambientes digitais, vejamos como esse OED é analisado a partir de nossas categorias relacionadas ao **primeiro aspecto de nossa análise – o caráter digital** –, para assim entendermos, se de fato o OED é um objeto digital.

Quanto a nossa primeira categoria – **interatividade** –, o OED I corresponde à subcategoria **(D) totalmente ausente**, isto é, não apresenta interatividade. Isso foi percebido, pois, diante do que Levy (1999) aponta como interatividade digital – que diz respeito à possibilidade de transformar os envolvidos na comunicação, ao mesmo tempo, em receptores e emissores da mensagem e, no caso dos objetos digitais, permitir que o sujeito seja usuário e ativo em sua manipulação, fenômeno possível com as mídias digitais – o OED I não

possibilita total interatividade digital, pois não é um vídeo que apresenta uma prática em que houve ação ativa do usuário no processo de construção de conhecimentos. O OED não possibilita um trabalho ativo, que permita que o usuário construa associações de conhecimento por meio da modificação/da manipulação do objeto. Um exemplo de vídeo que poderíamos considerar como interativo digitalmente seria um vídeo com base remixada ou em transmídia.

Constatamos que, para haver um trabalho em que o usuário se torne ativo na construção de conhecimentos, o objeto digital precisa possibilitar ações próximas às situações reais de uso e, para isso, ele precisa apresentar uma série de características típicas do meio digital. Um ponto a destacar sobre este objeto, o vídeo, é que não permite interação em rede, e esse é um dos aspectos que deve caracterizar os objetos digitais, como mesmo nos diz Santaella (2003) – em relação a uma das características das mídias/dos ambientes digitais –, os quais precisam estar “em rede”, para que haja interconexão e, assim, as mensagens se “movimentem”. Portanto, se o OED I não está em rede, em contexto de situação e uso reais, e não permite a interatividade digital, ele não efetiva seu caráter digital de forma completa.

Agora que falamos sobre a primeira categoria – interatividade – passemos à verificação da segunda categoria – **inovação**. Pelo que percebemos, o OED I, assim como no caso da interatividade, não traz recursos característicos pós-advento das mídias digitais, não apresentando inovação, visto que o vídeo é uma mídia anterior às novas tecnologias, portanto, está na subcategoria **(D) totalmente ausente**. Entendemos que ele não apresenta inovação, pois o ambiente digital, assim como apontou Levy (1999) e Santaella (2003), tem como parte integrante de seu movimento e funcionamento a cultura que se constrói com os sujeitos em participação e compartilhando experiências de forma imersiva, interativa e, acima de tudo, inovadora. Isto é, para ser digital, é preciso ser interativo e inovador, logo, o objeto deveria apresentar algum elemento novo, possibilitado pelas novas mídias, e não é o que ocorre no OED I.

No que diz respeito à terceira categoria – **acessibilidade** –, nos embasamos em Mendes, Sousa e Caregnato (2004). Para os autores, para ser acessível, o objeto precisa estar facilmente disponibilizado via Internet, assim como em aplicativos, sites, portais ou plataformas. No caso do OED I, analisamos e entendemos que se identifica com a subcategoria **(A) satisfatoriamente presente**, visto que apresenta boa acessibilidade. No aplicativo *Livrera* pelo *tablet*, *smartphone*, *notebook* e computadores o OED I abriu e funcionou sem maiores problemas de travamento. As únicas restrições do aplicativo no qual o

OED está alocado é requerer sistema IOS 7 ou 8, *Android 4.0* ou superior ou *Windows 7*, 8/8.1 ou 10.

Quanto a quarta categoria – **participatividade** –, nos embasamos nos estudos de Lemos (1997), Levy (1999), Murray (2003) e Santaella (2003), que definem que o objeto ser participativo é permitir a interação e troca de informações, além de reagir de acordo com o que ordenamos, incentivando um engajamento ativo em torno de temas e conteúdos variados. Sabendo disso, podemos dizer que o OED I não é participativo, logo, se encaixa na subcategoria **(D) totalmente ausente**. Portanto, afirmamos, então, que por não estar em rede (*online*), é excluído o caráter participativo que, conseqüentemente é coletivo, colaborativo e compartilhado, o qual se concretiza na troca de informações e ações entre usuários, logo, não estimula a ação e a reação intuitiva.

Em relação à quinta e última categoria – **multimodalidade** – baseamo-nos em Santaella (2004), que aponta que as mídias digitais indiscutivelmente devem apresentar o caráter multimodal, devido à variedade textual e de linguagens que circulam nos ambientes digitais. O OED I não se distanciou dessa realidade. Por ser de tipo *vídeo* e apresentar ícones com botões indicativos e de comandos, além de linguagem visual e de verbal oral e escrita, o OED I foi classificado na subcategoria **(A) satisfatoriamente presente**.

O OED I, quanto ao aspecto que observa a relação com o eixo, está enquadrado na subcategoria **(1) adequação do tipo de OED ao trabalho didático-pedagógico no eixo de ensino de LP ao qual foi direcionado**. Ou seja, o *vídeo* colabora, com o trabalho didático-pedagógico relacionado à oralidade, eixo ao qual está vinculado. Isso ocorre porque, ao disponibilizar o gênero *causo*, nas modalidades oral e escrita, em suas condições efetivas de funcionamento, o professor tem acesso às características reais do gênero. Assim, embora seja destinado ao professor, o OED pode contribuir com o trabalho da oralidade em sala de aula, estimulando o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o vídeo traz alguns elementos essenciais para o ensino da modalidade oral da língua, por exemplo, entonação, expressão corporal, nível de linguagem, entre outros. Portanto, o OED I estimula o ensino da oralidade.

Encerrando, assim, os dois primeiros aspectos observados no OED I, passemos para o OED II, ainda de tipo *vídeo*.

### **OED II: Vídeo – Animação**

Outro OED de mesmo tipo, *Vídeo*, porém, em formato de animação, que nos chamou a atenção na coleção didática, foi o OED de título *Nos bastidores do teatro: comédia em cena*, encontrado no volume do 8º ano, no capítulo 7, unidade 4, página 233, que aborda o texto

teatral. Nele, é apresentada uma síntese de alguns fatos da história do teatro, desde a Antiguidade aos dias atuais, com o intuito de introduzir obras e autores dessa arte em geral. O fato de que o vídeo se trata de uma animação não o diferencia do objeto anterior. Os vídeos são filmagens de práticas orais públicas e formais (como depoimento, aula, entrevista, etc.), e a animação também é um gênero que já existe desde antes do surgimento das novas mídias ou mídias digitais.



**Exemplo 3:** Captura de tela do OED II – (volume 8, pág. 233)

O OED II, quanto ao primeiro aspecto da análise– **o caráter digital** – em sua primeira categoria – **interatividade** –, claramente, assim como o anterior, não permite a interação. Ou seja, mais uma vez, temos um exemplo que não incentiva a construção de conhecimentos do usuário de forma ativa. Dessa forma, o OED II foi enquadrado na subcategoria **(D) totalmente ausente**.

No que diz respeito à segunda categoria – **inovação** –, percebemos que está associada às novas mudanças que o objeto traz em relação à mídia na qual foi desenvolvido. Como as mídias digitais exigem uma composição diferente das mídias tradicionais, o objeto precisa ser composto de elementos que o caracterizem como digital, entre eles, como vimos na seção 2, a inovação. Não é possível que, para ser considerado como digital, que ele apresente a mesma configuração das mídias impressas ou eletrônicas, assim, o OED II, que é de tipo *vídeo*, mídia que já existia antes do advento das tecnologias digitais, não possui inovação em sua apresentação, portanto, está vinculado à subcategoria **(D) totalmente ausente**.

Partindo, agora, para a terceira categoria – **acessibilidade** -, podemos afirmar que o OED II é facilmente acessado em diversos dispositivos tecnológicos, sem travamento, tanto

quanto o OED I. As únicas restrições do aplicativo no qual o OED está alocado é possuir sistema IOS 7 ou 8, *Android 4.0* ou superior ou *Windows 7, 8/8.1* ou 10. Portanto, segundo nossa categoria, o OED II apresenta ótima acessibilidade, recebendo pontuação **(A) satisfatoriamente presente**.

Observando a próxima categoria – **participatividade** –, percebemos que, apesar de o vídeo solicitar que o usuário ative o botão que dá início à reprodução do OED, assim como o OED I, não consideramos que isso seja representativo de um objeto totalmente participativo. Em nosso entendimento, seria participativo, de fato, caso o indivíduo tivesse livre acesso para modificar, fazer escolhas e alterar a ordem e o conteúdo, mesmo que de forma sutil. Afirmamos isso com base em Murray (2003), que aponta que ambientes e, conseqüente objetos, mais participativos, permitem ao usuário a oportunidade de tomar decisões e vivenciar as conseqüências. Dessa forma, a partir das subcategorias definidas, o OED II fica enquadrado na **(D) totalmente ausente**.

Por fim, na quinta categoria – **multimodalidade** –, verificamos que o OED II apresenta variadas linguagens, visto que se trata de uma animação, que é composta de linguagem verbal e não-verbal (texto oral, escrito e imagens). Então, ao fazer uso da multimodalidade textual, o OED II se enquadra na subcategoria (A) **satisfatoriamente presente**, de acordo com a nossa interpretação. E, ainda que o *vídeo* não seja considerado um objeto digital, o OED II, em relação à multimodalidade, apresenta recursos de produção de sentidos, para além da escrita: as imagens, o vídeo, os áudios ou a convergência de todos esses.

Observemos, agora, se o vídeo possibilita um **trabalho didático-pedagógico coerente com os eixos de LP a que se destina**. Notamos, então, que mesmo a animação apresentando a história do teatro e tendo sido desenvolvida para trabalhar o texto teatral, assim como é o foco do capítulo em questão, o OED não está direcionado a nenhum eixo de ensino de LP. O que podemos pontuar é que a animação pode servir como introdução do conteúdo do capítulo, porém, sem direcionar um trabalho específico a um eixo. Assim, o OED II, por não contribuir especificamente com o desenvolvimento de nenhum eixo de ensino de LP, se enquadra na subcategoria. **(3) Não está vinculado a nenhum eixo específico de LP**.

Antes de passarmos para a exposição da análise dos OEDs de tipo *infográfico*, para o entendimento de nossos apontamentos sobre os OEDs de tipo *vídeo*, fizemos algumas considerações sobre os outros encontrados na obra, de maneira geral. Primeiramente, percebemos que a intensidade das características encontradas acerca do caráter digital são

recorrentes entre eles, diferenciando-se apenas pela categoria de *acessibilidade*, que em uns se apresenta em um melhor nível que em outros. Por isso, trouxemos, apenas, para nossa análise mais aprofundada, dois exemplos desse tipo, o que não nos impediu de representar das características encontradas neles.<sup>26</sup>

Sobre a acessibilidade, gostaríamos de pontuar que os objetos digitais, em sua natureza, se caracterizam, principalmente, por estarem em rede, isso significa estar disponíveis na hipermídia, com acesso via *internet*, para serem, conseqüentemente, globais, segundo Santaella (2003). Além da autora, Mendes, Sousa e Caregnato (2004) discutem sobre as características dos OAs, dos quais tomamos emprestada, especificamente, a definição de acessibilidade para compor uma de nossas categorias. Os autores consideram que uma das premissas para a acessibilidade é ser acessível facilmente via Internet para ser usado em diversos locais, e é essa capacidade do OED que observamos. Dessa forma, o aplicativo *Livrera*, que unicamente exige internet para o primeiro acesso, para o *download*, e funciona de forma eficaz *off-line*, nos faz perceber a contradição que existe ao denominar seus objetos de digitais, visto que não estão em rede nem permitem que, assim, sejam globais, como é típico das mídias digitais e, então, de seus objetos.

Sabido isso, vale destacar, também, como vimos na análise acima, que quanto à interatividade e ao caráter participativo, os OEDs encontrados de tipo *vídeo*, possuem baixa ou nula interatividade e, logo, não são participativos. Afinal, ser participativo é permitir a interação e a troca de informações, além de proporcionar a reação de acordo com o que é ordenado. Com isso, percebemos que interatividade e participatividade são características do ambiente digital e, logo, do objeto digital, sendo, assim, indissociáveis. Ou seja, como Murray (2003) nos diz, ao permitir que o usuário navegue em várias direções e se movimente temporalmente, há uma permissividade característica da navegação, exclusivo dos ambientes digitais, que representa o processo de interação – o objeto digital deve proporcionar ao usuário que este interfira e opte por cada atitude realizada. Portanto, o vídeo não se caracteriza como um objeto digital, mas sim como um recurso que já existia antes do advento das mídias digitais, e que não foi resignificado para um novo ambiente, não assumindo, então, as características necessárias para ser definido como tal.

Quanto ao trabalho didático-pedagógico proposto pelos OEDs de tipo *vídeo*, percebemos que eles estão distribuídos entre os eixos de ensino de LP mais contemplados no Manual Digital do Professor, que são: o de oralidade, seguido do de leitura e o de análise

---

<sup>26</sup> Estamos aqui nos referindo aos 24 exemplos de OEDs de tipo *vídeo* encontrados na coleção, são eles: (colocar todos os títulos).

linguística. Com isso, concluímos que dos 24 exemplos que observamos, os OEDs que estão voltados para trabalhar a modalidade oral da língua são os que apresentam maior adequação ao eixo. Isso significa dizer que os vídeos que sugerem ensinar a oralidade são mais eficazes do que os que se propõem ao ensino dos outros eixos. Essa afirmação é comprovada quando verificamos que os vídeos possibilitam que os sujeitos visualizem o gênero e as especificidades da língua oral.

Em relação aos OEDs de tipo *infográfico*, ressaltamos que estamos nos referindo ao infográfico digital, gênero readaptado para as mídias digitais, ganhando alguns novos recursos, visto que, anterior ao advento das tecnologias digitais, a configuração original do infográfico era característica das mídias impressas, mais especificamente do meio jornalístico, com intuito informativo. Isso quer dizer que esses não são gêneros típicos digitais, mas readaptados para as mídias digitais, o que reflete o processo de remediação.

### **OED III: Infográfico Digital**

Optamos por analisar, primeiramente, o OED de tipo *Infográfico* intitulado *Variação Linguística*, presente na introdução do volume 6, página 10, o qual tem como intuito abordar a língua em sua diversidade e unidade – esse, denominamos de OED III. O infográfico, assim como é apontado na própria descrição do OED, apresenta um conjunto de extratos de falas de habitantes de países lusófonos em situações reais de uso da língua. Entre os países dos quais eles são naturais, estão Portugal, Timor-Leste, Moçambique, Cabo Verde e Guiné Bissau. O *infográfico* é formado pela imagem de um mapa, com áudios com as falas e suas respectivas legendas, como visualizado a seguir:



**Exemplo 4:** Captura de tela do OED III - Infográfico Variação Linguística (volume 6, pág. 10)

Como percebemos, em alguns dos países lusófonos ilustrados no mapa, encontramos um ícone que, ao ser clicado pelo usuário/professor, disponibiliza um áudio com a fala de um habitante nativo daquele país e a respectiva transcrição desse áudio. Vejamos abaixo:



**Exemplo 5:** Captura de tela do OED III – Áudio com legenda (volume 6, pág. 10)

A análise do OED III mostra que, em relação à categoria **interatividade**, esse exemplo ainda deixa a desejar nas possibilidades de interação, por isso, compreendemos que se encontra na subcategoria (C) **pouco presente**. Ao nosso ver, ainda que o OED III possibilite pouca interação, reconhecemos que esse infográfico avança, em algumas questões, em relação ao OED I e II, pois o usuário, nele, não é totalmente passivo. Assim, este tem a possibilidade

de interagir com a tecnologia, na medida em que são colocadas a sua disposição opções para a escolha do país. Com isso, o usuário toma suas próprias decisões no processo de interação. Apesar disso, o professor não consegue manipular o infográfico a ponto de poder modificá-lo, editá-lo, por exemplo, para dar sua própria significação e uso. Não é possível alterar o objeto, apenas manuseá-lo.

Passando para a segunda categoria – **inovação** –, de acordo com a nossa classificação, o OED III se encaixou na subcategoria **(C) pouco presente**, é uma mídia existente antes do advento das novas tecnologias. Assim, o que ocorreu com os infográficos, após a revolução digital, foi uma ressignificação, para adaptação a um novo meio. Por exemplo – analisando junto à categoria interatividade – em uma revista ou jornal, que são mídias impressas, não há a possibilidade de o indivíduo modificar o caminho percorrido, clicando ou alterando a mídia, de diversas maneiras, reutilizando-a sem alterá-la. Já no meio digital, deve haver essa permissão para uma construção ativa, pois os recursos digitais devem ser reutilizáveis, editáveis sem perda de qualidade. Logo, se encontrássemos no aplicativo um infográfico apenas no formato PDF, se apresentando da mesma forma que em um ambiente não-digital, não teríamos nenhum aspecto inovador. Portanto, ainda que, de forma discreta, o OED, que traz áudios, os quais só podem ser ouvidos e manipulados juntamente com os recursos técnicos computacionais, apresenta um pouco de inovação, o que, para nós, de acordo com as reflexões de Santaella (2003), pode ser considerado um progresso.

Já, ao observar a terceira categoria – **acessibilidade** –, percebemos que, por ter sido utilizado em *tablet*, *smartphone*, *notebook* e computador sem problemas de travamento, o OED III apresenta ótima acessibilidade e se encontra na subcategoria **(A) satisfatoriamente presente**. E quanto à última categoria – **participatividade** – a subcategoria em que o OED III se encontrou foi a **(C) pouco presente**. Percebemos que esse objeto, apesar de fornecer ao usuário a opção de escolher em qual parte do OED clicar para, assim, receber a informação, não se constitui participativo, pois ser participativo é muito mais complexo do que apenas responder a um clique. Ser participativo é permitir ao usuário a imersão e que ele navegue por todas as direções traçando o caminho que quer seguir a partir da modificação do objeto por meio de suas escolhas, ou seja, o produto final é alterável, de acordo com essas escolhas. E, ainda mais, o conceito que define participação nas mídias digitais aponta para a efetivação da colaboração e do compartilhamento, logo, quando não se está em rede (*online*) – como é o caso desse OED, não há como concretizar esses aspectos típicos dos objetos das mídias

digitais. Para Murray (2003), ambientes mais participativos dão ao usuário a oportunidade de tomar decisões e vivenciar as consequências.

Por último, analisando o OED III de acordo com a quinta categoria – **multimodalidade** – constatamos que este apresenta em sua composição linguagens múltiplas, estando, então, na subcategoria **(A) satisfatoriamente presente**. Após a reflexão acerca das características do digital conferidas ao OED II, passemos para a observação do próximo aspecto.

Visando, agora, refletir se o OED realiza um **trabalho didático-pedagógico coerente com os eixos de LP a que se destinam**, entendemos que o OED III, a partir dos recursos e conteúdos que apresenta, pode ser trabalhado para o ensino de mais de um eixo de LP. Primeiramente, o material se propõe a possibilitar, em partes, o ensino da oralidade, quando permite a percepção de ritmos diferentes, entonações, sonoridades e vocabulários variados da LP, disponibilizados por áudios com falas de nativos de países diversos. Além disso, percebemos que o OED III também pode ser trabalhado para desenvolver habilidades de AL, já que o objeto se propõe a favorecer a observação da variação linguística, por meio da escuta de áudio autêntico de depoimentos de falantes de outros países, os quais têm como idioma oficial a LP. Assim, o material permite que sejam observadas, também, as semelhanças e diferenças linguísticas entre os usos da LP e o português falado no Brasil. Dessa forma, enquadramos este OED na subcategoria **(1) Adequação do tipo de OED ao trabalho didático-pedagógico no eixo de ensino de LP para o qual foi direcionado**. Cabe ressaltar que o OED torna mais rico e eficiente o desenvolvimento das competências linguísticas inerentes aos eixos. Por exemplo, sem dúvidas, é mais eficaz a percepção da variação linguística por meio da escuta do que da leitura. Logo, o trabalho com esse OED pode ser muito útil no eixo da AL. Assim, compreendido o OED III em todas as categorias desenvolvidas por nós, passemos, agora, à análise do OED IV.

#### **OED IV: Infográfico Digital**

Agora, vamos analisar um segundo OED de tipo *infográfico*, denominado por nós como OED IV, que está intitulado por *Infográfico: noite de descanso*, no capítulo 6, unidade 3, do volume 7, p. 195). O capítulo em questão trata do gênero reportagem, apresentando outros gêneros no meio jornalístico. Em seguida, em uma subseção de título *Conexões: Relações entre textos, entre conhecimentos*, é abordado o tema sono e a importância de uma noite bem dormida. É nesta parte do capítulo que vamos encontrar o ícone que indica a

presença de um OED, que foi constatado ao investigarmos o objeto no aplicativo *Livrera*, assim como representa a captura de tela a seguir:



**Exemplo 6:** Captura de tela do OED IV (volume 7, p. 195)

Como mostra a tela inicial do OED IV, vemos uma caixa de texto explicativa, indicando a natureza deste e as especificidades do *infográfico*. A partir disso, entendemos que os infográficos apresentam informações utilizando linguagem verbal e não-verbal (desenho, diagramas, esquemas e fotografias) no intuito de tornar a informação para o leitor mais atrativa. É fato que esse gênero acompanha textos de caráter jornalístico, como a reportagem, que é o conteúdo do próprio capítulo em que o infográfico se encontra, a notícia, etc. Este não só exibe uma imagem estática com informações na primeira tela, mas solicita que o usuário explore essa imagem a fim de descobrir informações por meio de cliques em áreas específicas dela, representadas pelos pontos vermelhos, como podemos verificar abaixo:

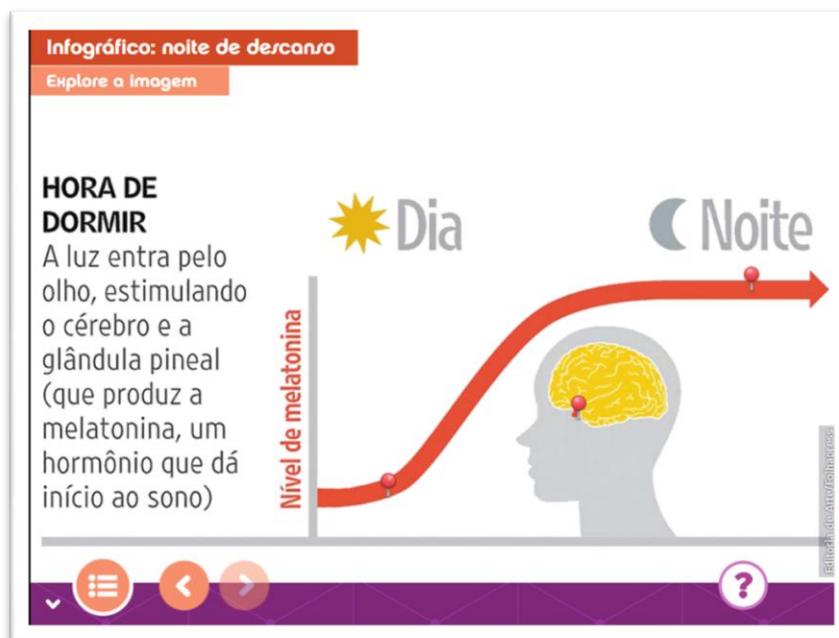


**Exemplo 7:** Captura de tela do OED IV (volume 7, p. 195)

Assim, após clicar nos pontos vermelhos da imagem, o usuário tem acesso a caixas de texto com informações sobre o conteúdo que envolve o tema em questão. Como podemos ver nas imagens abaixo, essas caixas trazem informações específicas sobre os aspectos e as partes do corpo que são beneficiadas pelo sono:



**Exemplo 8:** Captura de tela do OED IV (volume 7, p. 195)



**Exemplo 9:** Captura de tela do OED IV (volume 7, p. 195)

Após visualizarmos a configuração que é apresentada aos usuários, podemos perceber que, quanto à primeira categoria – **Interatividade** –, o OED IV se enquadra na subcategoria **(C) pouco presente**, pois não apresenta um objeto que estimule um sujeito construtor de seu próprio material, por meio da manipulação efetiva que permita a alteração do OED, sem possibilitar, ainda, que ele deixe de ser passivo para ser ativo. O que acontece é uma interação mínima, visto que o usuário tem acesso ao conteúdo do infográfico e pode escolher qual visualizar, mas não o modifica ou atua para sua construção. Assim, se o OED é voltado para o professor, e se caracteriza como digital, ele deveria proporcionar ao docente a oportunidade de modificar o conteúdo do objeto para adequá-lo a sua própria aula.

Já em relação à segunda categoria – **inovação** – o OED IV a apresenta, ainda que mínima, se o relacionarmos ao gênero *infográfico* em sua versão original, na mídia impressa. Para constatar esse fato, o OED aponta que o infográfico foi retirado de um jornal impresso e, ao percebemos sua configuração, no meio digital, pelo aplicativo, notamos que pequenos recursos foram nele inseridos, que alteram sua característica estática. Por exemplo, os próprios ícones vermelhos que levam à abertura de caixas de texto informativas representam as caixas de texto da mídia impressa, mas em uma nova configuração, agora, na mídia digital, e, para que se efetive a leitura, são necessários a escolha e o clique do usuário. Isso nos remete ao caráter participativo apontado por Murray (2003), o qual detalharemos em linhas posteriores. Logo, de acordo com nossas subcategorias, o OED IV tem inovação **(B)**

**razoavelmente presente**, pois, aqui, há um gênero típico do impresso adaptado para o digital, com traços inovadores em relação aos novos letramentos, como veremos adiante.

No que diz respeito à terceira categoria – **acessibilidade** –, o OED em questão apresenta acessibilidade, pois, assim como os demais, é aberto e acessado em diferentes dispositivos digitais. Por isso, o OED IV foi analisado e se encontra na subcategoria **(A) satisfatoriamente presente**.

Em relação à quinta categoria – **participatividade** –, percebemos que o OED permite a ação e reação intuitivas – pontos levantados por Murray (2003) como característicos de ambientes participativos –, quando disponibiliza conteúdos que são acionados pelo usuário apenas ao seu clique, porém não se constitui como participativo, pois não permite ao usuário a imersão e a navegação em todas as direções a partir do caminho traçado por meio de suas escolhas, ou seja, o objeto não se constrói a partir das escolhas do usuário, mas sim o usuário escolhe navegar em um objeto já existente e consolidado. Assim, o OED IV está na subcategoria que mede a participatividade como **(C) pouco presente**.

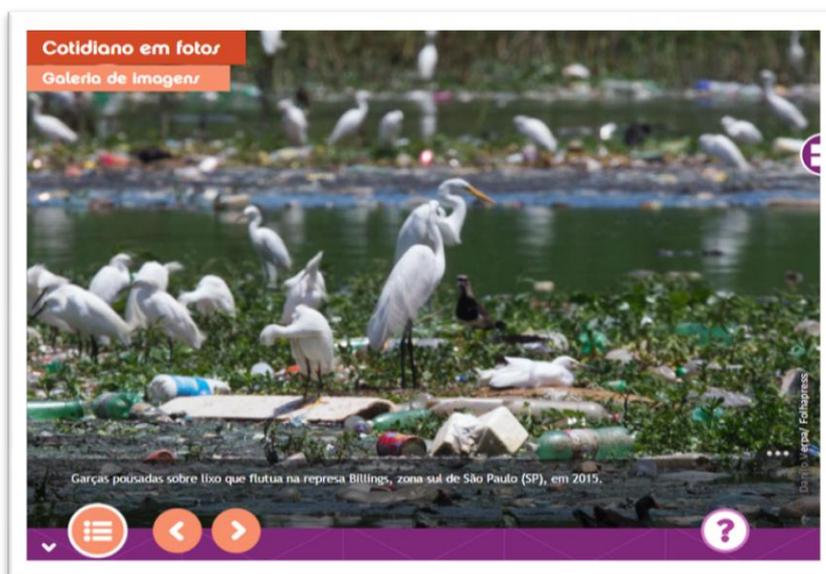
Por último, na categoria – **multimodalidade** –, o OED IV recorre a diversas linguagens, conforme Dionisio (2005; 2011), sejam elas imagens, palavras, ícones, cores, etc. Além disso, o infográfico trata de uma modalidade que se vale da linguagem verbal e da linguagem não-verbal para veicular informações. Logo, em nossas subcategorias, a multimodalidade está **(A) satisfatoriamente presente**.

A fim de refletir acerca do **trabalho didático-pedagógico possibilitado pelo OED IV no eixo ao qual está vinculado**, percebemos que o enfoque é trabalhar o eixo da leitura, complementando a leitura disponibilizada de um artigo presente no livro impresso. A ideia é que o infográfico, ao ser apresentado aos usuários, ilustre esse gênero comum dentro de outro gênero, a Reportagem, tema do capítulo. É importante que, ao trabalhar esse OED, sejam aproveitados elementos como o título, a imagem, os botões que abrem caixas com informações sobre os benefícios do sono, ou seja, que sejam observados os atrativos visuais e as informações como elementos facilitadores do processo de leitura. Nesse OED, é importante que a compreensão surja por meio da relação entre linguagem verbal e não-verbal. Assim, a relação entre o OED IV e o eixo ao qual está vinculado é de **(1) Adequação do tipo de OED ao trabalho didático-pedagógico no eixo para o qual foi direcionado**.

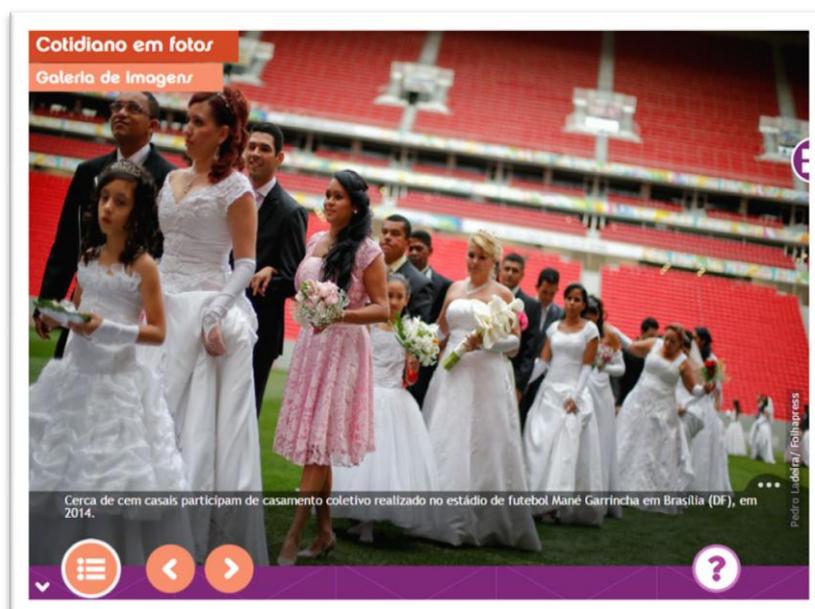
Depois de apresentarmos as reflexões acerca dos dois tipos mais recorrentes de OEDs da coleção didática analisada, vamos, agora, aos menos recorrentes. A título de conhecimento, vale destacar que os outros tipos de OEDs, *Imagem estática*, *Linha do tempo* e *Áudio com*

*legenda* foram os menos favorecidos na coleção didática, com 2, 1 e 1 exemplo, respectivamente. Para detalharmos seus aspectos, passemos, agora, para o tipo de OED *Imagem estática*, o qual é composto por uma galeria de imagens, como vemos a seguir.

### **OED V: Imagem Estática**



**Exemplo 10:** Captura de tela do OED V – Galeria de imagens (volume 8, pág. 85)



**Exemplo 11:** Captura de tela do OED V – Galeria de imagens (volume 8, pág. 85)

O OED V, uma galeria de imagens, é de tipo *Imagem estática* e traz um conjunto de imagens cotidianas, acompanhadas de legenda. De título *Cotidiano em fotos*, está disponibilizado na Unidade 1, no Capítulo 2, volume 8, pág. 85 e propõe ferramentas para inspirar os alunos na produção de crônicas, pois o conteúdo do livro impresso ao qual ele está vinculado sugere a leitura das imagens para produção de uma crônica com base em uma das fotos disponibilizadas tanto no livro como no OED.

Quanto à categoria – **interatividade** –, percebemos que o OED não possui interatividade digital, isso porque não solicita do usuário nenhuma manipulação que leve à modificação do objeto, não desenvolvendo, assim, um usuário ativo, produtor, no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, o OED de tipo *imagem estática* poderia estar no livro impresso sem grande diferença do que o que está apresentado no ambiente digital. Houve apenas a remediatação do material do impresso para a mídia digital. Assim, se encaixou na subcategoria **(D) totalmente ausente**.

Em consonância a esse aspecto, podemos enquadrar o OED V quanto à categoria **inovação**, como um objeto que não é inovador, visto que já existia antes das mídias digitais e não foi ressignificado para estas. Logo, para esta categoria, encaixamos o OED V também na subcategoria **(D) totalmente ausente**.

Para a terceira categoria – **acessibilidade**, podemos dizer que, assim como os demais objetos, o OED V está na subcategoria **(A) satisfatoriamente presente**. Categorizamos dessa forma, pois o objeto apresenta possibilidade de acesso em diferentes dispositivos digitais.

Partindo para a quarta categoria – **participatividade** –, entendemos que o OED V não é participativo. Além de ser estático, como o próprio tipo já mostra, o que exclui a interação digital do usuário, esse OED não incentiva troca de informações que gerem ação e reação intuitivas, o que é característico de um objeto participativo. Isso, mais uma vez, nos prova como é contraditório chamar de “digital” um objeto que, mesmo estando em uma mídia de natureza e lógica colaborativo-coletiva-inovadoras – as mídias digitais – não promove participação ou interação. Além disso, em nenhum momento, o professor tem direito de modificar o objeto para utilizá-lo como quiser na sua prática pedagógica. Assim, estão localizados na subcategoria **(D) totalmente ausente**.

Na última categoria, que observa a **multimodalidade** presente no objeto, assim como os outros, por se utilizar de mais de uma linguagem em sua composição, o OED V é multimodal. No caso da galeria de imagem, que apresenta imagens estáticas acompanhadas de legendas, verificamos relações entre os modos visual (a própria imagem estática) e o verbal

(texto escrito), interagindo na construção de significados dos conteúdos apresentados. O intuito das construções multimodais, como sabemos, é se utilizar de modos semióticos diferentes para compor uma mensagem. O OED V, para tanto, está na subcategoria **(A) satisfatoriamente presente**.

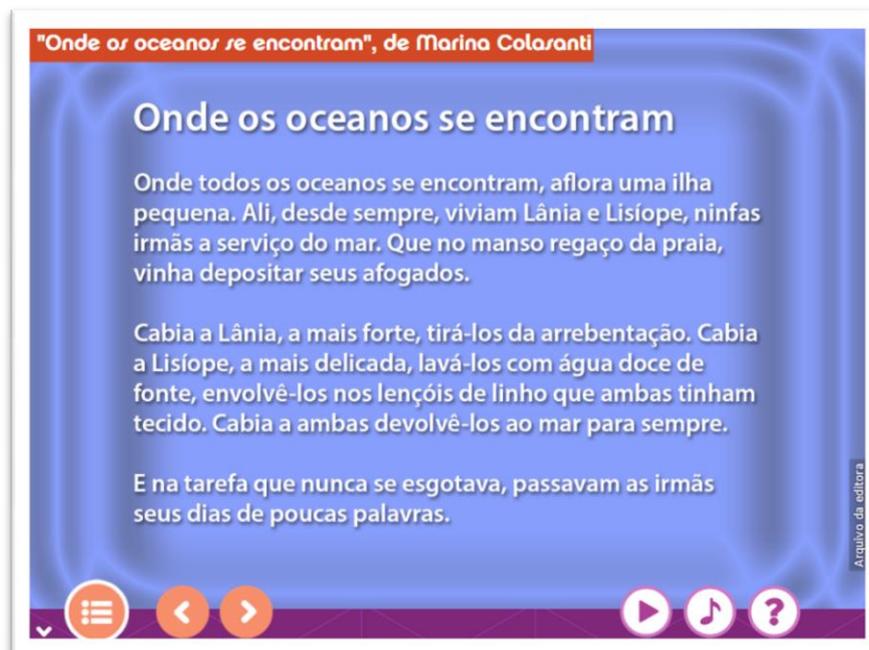
Quanto ao aspecto que visa a **refletir se o tipo de OED possibilita o trabalho didático-pedagógico com o eixo ao qual está vinculado**, observamos que o OED V apresenta uma galeria de fotos com cenas cotidianas como recurso para inspirar a produção de crônicas pelos alunos. É importante destacarmos que esse objeto está vinculado à produção de texto e se encontra na seção de mesmo nome *Produção de texto*, mas apontamos que, em conjunto com um trabalho didático-pedagógico para esse eixo, também é requisitada do aluno a leitura das fotos (tanto da imagem quanto da legenda), ou seja, de linguagem visual e textual, sendo o OED V um recurso para o trabalho de leitura e produção textual.

Como complemento ao livro impresso, o OED V tenta apresentar fotos para inspirar os alunos na produção de suas crônicas, porém, como um adendo e uma crítica nossa, destacamos que só há fotos retratando momentos de beleza, de pessoas alegres, da natureza, por exemplo, sem apresentar as reais condições da população e outros problemas sociais que incentivariam a produção textual crítica dos alunos diante da realidade social humana. E sabendo que a fotografia e a crônica se complementam como gêneros que podem registrar cenas e impressões do dia a dia das pessoas, é importante que as mais diversificadas realidades sejam mostradas. Dessa forma, verificamos que a ideia de apresentar fotos do cotidiano é válida para a produção textual como incentivo temático, porém, o OED V deixa a desejar quanto à variedade de temas das fotos que disponibiliza aos alunos. É importante que seja proporcionada a variedade temática, pois o trabalho de produção de textos deve permitir que as atividades de escrita sejam manifestações de intenções, crenças, ideias e informações, que são pensadas e articuladas para transmitir uma mensagem pessoal e própria. Diante disso, pela falta de variedade temática das imagens sugestivas à produção textual, categorizamos o OED V na categoria **(2) Inadequação do tipo de OED para trabalho didático-pedagógico no eixo de ensino de LP ao qual foi direcionado**.

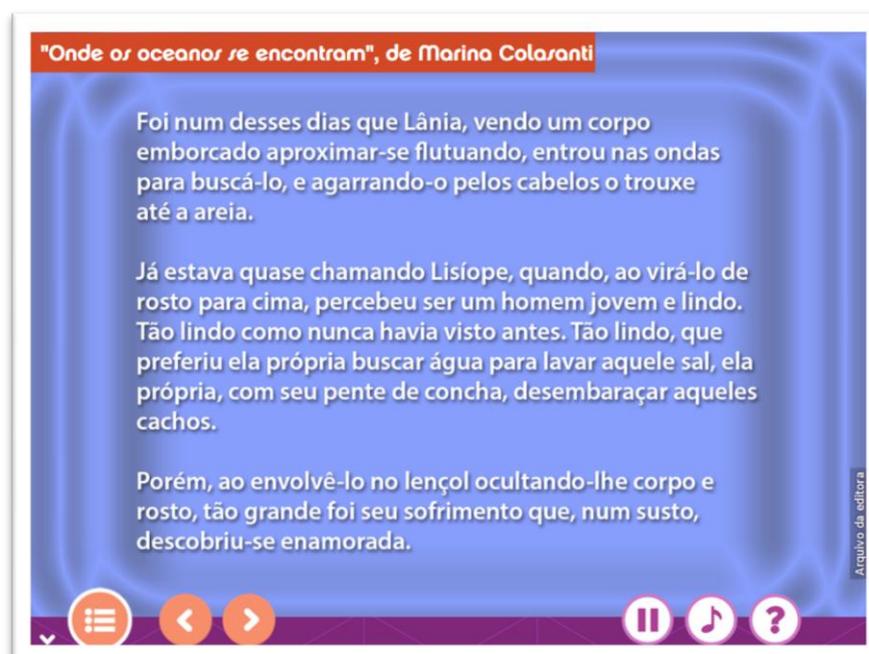
### **OED VI: Áudio com legenda**

O OED VI *Áudio com legenda*, como vimos no gráfico, é um dos menos recorrentes. Há apenas 01 exemplo em toda a coleção didática, intitulado “*Onde os oceanos se encontram*”, de Marina Colasanti, presente no capítulo 2 da unidade 1, do volume 7, na pág. 56. Trata-se de um áudio com a leitura de um conto (áudio + texto), que propõe a escuta de

um modelo de leitura expressiva de um texto literário. Além disso, pede-se que sejam observadas as diferentes entonações para dar fluência e clareza à narrativa. Integram o OED VI, slides com a transcrição do áudio, que funcionam como legenda e passam à medida em que a narração avança, como visualizado a seguir:



**Exemplo 12:** Captura de tela do OED VI – Áudio com legenda (volume 7, p.56)



**Exemplo 13:** Captura de tela do OED VI – Áudio com legenda (volume 7, p.56)

Como apontado, verificamos, a partir do ícone de iniciar e da nota musical, que existe um áudio narrando o conto, o qual, também, está disponível por meio do texto. Quanto à **interatividade** – verificamos que esse objeto apresenta uma baixa possibilidade de interação,

visto que, dentro das opções que demos nessa categoria, ele não representou um objeto que estimulasse a troca de conhecimentos com o usuário, de modo que o professor pudesse utilizar do OED de formas variadas, modificando-o para que suprisse as suas necessidades em sala de aula. É essencial que, para ser caracterizado como digital, o recurso possibilite uma construção de conhecimentos em que os sujeitos não sejam apenas passivos diante da tecnologia, mas possam ser capazes de agir nela e para com ela, assim como já pontuou Levy (1999). Assim, para essa categoria, o OED VI se apresenta na subcategoria **(D) totalmente ausente**.

No que diz respeito à categoria **inovação**, apontamos e reconhecemos que o OED VI não trouxe aspectos ressignificativos ou que modificou completamente uma mídia antiga – o áudio – para o ambiente digital. Logo, de acordo com as observações que já apresentamos em linhas anteriores, o OED VI está enquadrado na subcategoria **(D) totalmente ausente**, pois é um objeto que já existia antes do advento das mídias digitais e, mesmo estando nos ambientes digitais, está sendo usado da mesma maneira que poderia ser usado fora dela. Ou seja, não apresentou possibilidade de mudança na prática pedagógica. Percebemos que o fato de estar no ambiente digital não garante o caráter inovador do material, conforme temos observado em nossa análise.

Passando para a terceira categoria – **acessibilidade** –, constatamos e definimos que o OED VI, de acordo com as reflexões já discutidas, apresenta acessibilidade. Observamos que, ao acessar o OED, em dispositivos diferentes, houve facilidade e nenhum travamento. Ele também foi desenvolvido para ser usado em diversos locais e operar em vários aparelhos digitais. As únicas restrições do aplicativo no qual o OED está alocado é possuir sistema IOS 7 ou 8, *Android 4.0* ou superior ou *Windows 7, 8/8.1* ou 10. Dessa forma, encaixamos o OED VI na subcategoria **(A) satisfatoriamente presente**.

Analisando, agora, a categoria que avalia a **participatividade** do OED VI, percebemos que este se enquadra na subcategoria **(D) totalmente ausente**, pois, diante do que entendemos, após todas as reflexões, o que é um objeto participativo, percebemos que o OED VI não apresenta essa característica. Como sabemos e já apontamos em linhas passadas, para ser participativo, precisa possibilitar ao usuário uma navegação para várias direções, escolhidas por ele mesmo, oportunizando a tomada de decisões e a vivência das consequências dos caminhos escolhidos. Ou seja, há um processo de ação e reação intuitiva.

Por último, mas não menos importante, quanto à categoria **multimodalidade**, percebemos que o conteúdo do objeto está sim representado sob forma e linguagens várias, a

fim de construir linguisticamente uma mensagem. O OED VI apresenta distintas configurações e modos de representação empregados na construção linguística de uma determinada mensagem, tais como: padrões de entonação, formatos, marcas/ traços tipográficos, palavras, imagens, cores, disposição da grafia, como bem aponta Dionísio (2005; 2011). Portanto, nessa categoria, o OED VI se enquadra na subcategoria **(A) satisfatoriamente presente**.

Em termos da coerência do **trabalho didático-pedagógico com os eixos de LP a que se destina**, ainda que o *áudio com legenda* vise a mostrar como a entonação e a leitura expressiva influenciam a fluência e clareza da narrativa, há apenas um trabalho com a oralização de um texto escrito.

Dessa forma, compreendemos que esse objeto se enquadra na subcategoria **(2) Inadequação do tipo de OED ao trabalho didático-pedagógico no eixo de ensino de LP ao qual foi direcionado**, pois não envolve o que é necessário para o trabalho didático-pedagógico da oralidade, limitando-se ao acompanhamento da leitura, por parte do usuário, no que tange à observação das nuances da narração, à expressividade e às variações de entonação.

### **OED VII: Linha do tempo**

Sobre este OED, temos algumas considerações acerca de sua natureza/seu tipo para apontar, antes de o enquadrarmos nas categorias por nós desenvolvidas. Segundo Harris (1999), a linha do tempo tem como principal função consolidar e expor graficamente informações cronológicas com o intuito de analisar e comunicar. Além disso, é um gráfico de eixo único que serve para expor eventos passados ou futuros na ordem em que ocorreram ou espera-se que ocorram. Nesse sentido, ela permite que o leitor identifique graficamente a ordem e o momento em que os fatos aconteceram ou acontecerão.

Percebemos que esse é um gênero da mídia impressa, mas que, com o advento das novas tecnologias digitais, foi remidiatizado, passando para a mídia digital, muitas vezes com consideráveis mudanças e outras sendo apresentado apenas em formato estático. Um exemplo de linha do tempo digital que comumente conhecemos é a do *facebook*, a qual serve como um aplicativo de interatividade, visto que mostra uma sequência temporal do que já foi postado pelo usuário da rede social, de maneira que se atualiza a cada ação realizada no perfil. Depois de considerarmos esses aspectos, vamos nos voltar ao OED VII, de tipo *Linha do tempo*, e verificar como ele se apresenta a partir de nossas categorias de análise. Vejamos abaixo:



Exemplo 14: Captura de tela do OED VII (volume 9, pág. 122)



Exemplo 15: Captura de tela do OED VII (volume 9, pág. 122)

O OED VII, como podemos ver nas imagens acima, é intitulado *Machado de Assis: cronologia – Linha do tempo*, e propõe conhecer rudimentos da vida e da obra de Machado de Assis. O objeto diz respeito a uma linha do tempo com informações sobre o escritor. Esse OED está localizado no capítulo 4 da unidade 2, volume 9, pág. 122. Encontramos o ícone que indica a sua presença logo no início, ao lado do texto introdutório acerca do romance (tema principal do capítulo). Ao abrirmos o OED, no texto introdutório, encontramos a

indicação do objeto, para conhecer, por meio da linha do tempo com imagens e informações da vida e obra, um pouco mais sobre Machado de Assis.

Quanto à interatividade, mais uma vez, nos deparamos com um OED que não efetiva considerável interação digital entre usuário e objeto, visto que, assim como ocorre com os infográficos analisados, a maior reação do objeto à ação do usuário é, ao clique deste, a passagem de uma caixa de texto para outra, com informações sobre o autor e sua obra relacionadas a determinado ano. O usuário não manipula as informações presentes no objeto nem elas se alteram na medida em que há uso dele. Logo, constatamos que, ainda que pouco, há interatividade no OED VII, pois este não é totalmente estático como uma linha do tempo presente em uma folha de jornal, revista, livro ou até mesmo em um PDF, mas também não é interativo como a Linha do tempo do *facebook*, por exemplo. Assim, em relação à primeira categoria – **interatividade** –, enquadramos o OED VII na subcategoria **(C) pouco presente**.

Em relação a segunda categoria – **inovação** –, percebemos, assim como a interatividade, que esse OED, por não estar apenas disponibilizado como PDF no meio digital – solicitando que o usuário ao menos clique no período que interessa a ele verificar as informações –, se enquadra na subcategoria que compreende pouca inovação, pois ressignifica um objeto que já existia antes do advento das mídias digitais - **(C) pouco presente**. Ele não apresenta recursos e gêneros típicos do meio digital em sua composição – não é um gênero ou objeto que nasceu no meio digital.

Sobre a categoria que analisa a **acessibilidade** do objeto, percebemos que o OED VII não apresenta dificuldades de acesso nos diversos dispositivos digitais, se adaptando à tela de cada um destes e não havendo travamentos. Assim como todos os outros objetos, foi analisado na subcategoria: **(A) satisfatoriamente presente**.

Sobre a categoria que observa a **participatividade** do OED, podemos apontar que o objeto é manipulado de acordo com as escolhas do usuário, que opta por clicar no período de tempo pelo qual se interessa e, assim, a informação aparecerá na tela. É um tipo de participação sutil, porém, de acordo com o conceito de participação determinado por Murray (2003), a qual aponta que mesmo existindo regras no objeto, o usuário consegue conduzir seus comportamentos a partir das informações disponibilizadas na interação, o OED VII não é participativo. Isso porque não há imersão, e o objeto não é modificado com o comportamento do usuário, logo, ele não navega por todas as direções traçando o caminho que quer seguir, modificando, assim esse objeto por meio de suas escolhas. Além disso, por não ser um objeto em rede (*online*), não permite colaboração nem compartilhamento, excluindo, assim a

participação a qual Murray (2003) se refere. Porém, por permitir que o professor escolha onde clicar e assim acessar a informação desejada, consideramos que há uma participação **(C) pouco presente**.

Como todos os outros OEDs já analisados, o OED VII faz uso de mais de uma linguagem para efetivar a sua mensagem. Encontramos imagens, cores, ícones e texto escrito na composição do objeto, concretizando a presença de múltiplas semioses. Dessa forma, quanto à **multimodalidade**, encaixamos esse objeto na subcategoria **(A) satisfatoriamente presente**.

Para dar conta do objetivo de nossa pesquisa que visa a refletir sobre as **possibilidades de trabalho didático-pedagógico do OED para o eixo ao qual está vinculado**, observamos que o OED VII não contribui com o desenvolvimento de nenhum eixo de ensino de LP em específico, por isso, se enquadra na **subcategoria (3)**. Ao mesmo tempo, pode ser utilizado para o trabalho de qualquer um, dependendo da necessidade didático-pedagógica do professor. O capítulo ao qual o OED VII está vinculado trabalha o gênero romance e, por se tratar de um objeto que tem como intuito apresentar apenas informações pessoais da vida e obra de um romancista não influencia no trabalho de oralidade, produção textual, análise linguística ou leitura. Porém, podemos ressaltar que, por outro lado, se o professor utilizar o objeto de forma a aproximar os alunos do autor e sensibilizá-los para a leitura do romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (presente no capítulo do livro impresso), para discussão acerca do gênero, o OED VII pode ser um recurso que auxilia no trabalho didático-pedagógico do eixo da Leitura, ainda que de forma complementar.

Agora que finalizamos as análises relacionadas ao caráter digital dos OEDs e a sua relação com os eixos, na medida em que tecemos reflexões importantes acerca dos objetos que são veiculados no ambiente digital e que carregam o nome de digitais, sistematizamos, em um quadro, os resultados obtidos quanto à classificação e caracterização da natureza digital desses **OEDs**. Isso foi feito para facilitar a visualização daquele objeto que mais se aproxima das características, de fato, do digital. Quais objetos, em sua capacidade de interação, acessibilidade, participatividade, inovação e multimodalidade e, portanto, de compartilhamento, reformulação, manipulação e reedição – que devem ser típicas de objetos digitais –, permitiram um uso efetivamente ativo por parte do professor? Para visualizarmos essas questões, observemos o quadro abaixo, com uma representação de nossa análise quanto

aos dois primeiros aspectos escolhidos para nossa investigação – **o caráter digital e a relação entre OED e eixo de ensino ao qual está vinculado** – e suas respectivas subcategorias<sup>27</sup>:

OED	CARÁTER DIGITAL					OED x EIXO DE ENSINO
	Interatividade	Inovação	Acessibilidade	Participatividade	Multimodalidade	
OED I	D	D	A	D	A	1
OED II	D	D	A	D	A	3
OED III	C	C	A	C	A	1
OED IV	C	B	A	C	A	1
OED V	D	D	A	D	A	2
OED VI	D	D	A	D	A	1
OED VII	C	C	A	C	A	3

**Quadro 4:** Aspectos analisados nos OEDs.

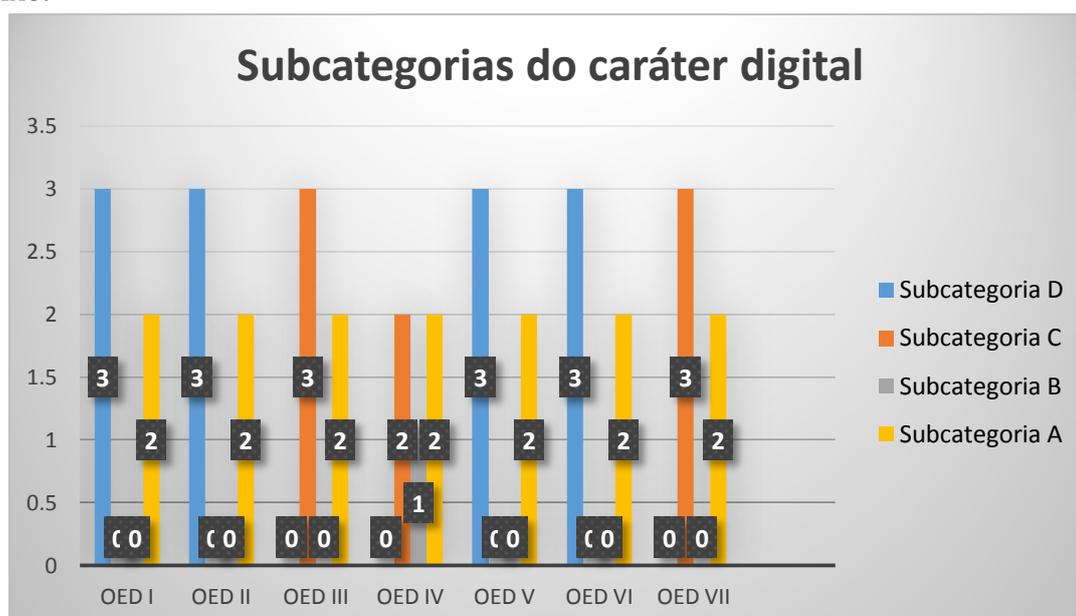
Fonte: Elaborado pela autora.

Quando **ao caráter digital**, o quadro 4 nos mostra que a maioria dos objetos não apresentou as características do digital – interatividade, inovação, acessibilidade e participatividade – de maneira satisfatória (categoria A) nem de forma razoável (categoria B), demonstrando que apenas a acessibilidade e a multimodalidade estiveram presentes, por completo, em sua composição. Destacamos que essa amostragem de 7 OEDs simula a maioria dos objetos da obra que foram analisados e observados como representantes de um mesmo perfil, como bem pontuamos na seção de metodologia, o que explica a nossa escolha por apenas alguns deles para representar o todo. Assim, entendemos que essa é uma realidade comum a toda a coleção *Projeto Teláris* e nos encaminha para a ausência do caráter efetivamente digital nos OEDs, pois, como podemos notar, é comum a ausência (categoria D)

<sup>27</sup> Vamos relembrar nossas subcategorias de análise quanto ao caráter digital: (A) satisfatoriamente presente, (B) razoavelmente presentes, (C) pouco presente ou (D) totalmente ausente; e em relação à relação OED x eixo de ensino: (1) Adequação do tipo de OED ao trabalho didático-pedagógico no eixo de ensino de LP para o qual foi direcionado, (2) Inadequação do tipo de OED ao trabalho didático-pedagógico no eixo de ensino de LP para o qual foi direcionado e (3) Não está vinculado a nenhum eixo de ensino de LP.

ou mesmo a pouca presença (categoria C) das características digitais nesses objetos, como observaremos no gráfico que elaboramos.

Vale ressaltar que, para interpretar os OEDs, consideramos que é, de fato, **objeto digital**, aquele que se apresenta na subcategoria (A) – **satisfatoriamente presente** –, no mínimo, em três das categorias do caráter digital (por ser mais da metade do total de categorias determinadas), enquanto que consideramos **parcialmente digital**, o OED que apresentou apenas 2 dessas categorias enquadradas nessa mesma subcategoria e, por último, se possuísse apenas 1 ou nenhuma categoria enquadrada na subcategoria (A), o OED seria, definitivamente, considerado **não-digital**. Vejamos a realidade da nossa análise no gráfico abaixo:



**Gráfico 10:** Subcategorias do caráter digital.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos constatar, nenhum dos OEDs possui no mínimo 3 características (categorias) típicas do ambiente digital em sua composição. Das 5 categorias verificadas em cada OED, no máximo 2 estiveram presentes nos objetos da obra *Projeto Teláris*, de forma satisfatória e efetiva. O OED I, de tipo *vídeo*, por exemplo, como vemos detalhadamente na imagem do quadro e do gráfico acima explicitados, até possui as categorias de acessibilidade e multimodalidade, mas não proporciona interatividade, participatividade ou inovação para o professor usuário, estando essas 3 categorias na subcategoria (D) totalmente ausente. Verificamos a mesma realidade para o OED II, de mesmo tipo, que tem as mesmas características do ambiente digital do OED I. Isso nos faz refletir que os OEDs de tipo *vídeo*, por estarem no meio digital, deveriam abrir possibilidades para edição, reutilização ou manipulação para o professor construir sua própria prática pedagógica com esse conteúdo.

Quando observamos o OED III, de tipo *infográfico*, notamos uma pequena mudança, pois apesar de apresentarem, também, apenas 2 categorias analisadas na subcategoria (A), com presença satisfatória de características digitais, as outras 3 categorias se enquadram na subcategoria (C), proporcionando, ainda que bem pouco, interatividade, inovação e participatividade. O OED IV teve 2 categorias analisadas na subcategoria (A), assim como na (C), e, na categoria inovação, foi analisado na subcategoria (B), como razoavelmente inovador. Já o OED V, de tipo *imagem estática*, só apresentou a categoria da multimodalidade e da acessibilidade como subcategoria (A) – satisfatoriamente presente.

Para finalizar, o OED VI, de tipo *áudio com legenda*, tem duas categorias do digital enquadradas na subcategoria (A) satisfatoriamente presente – acessibilidade e multimodalidade –, enquanto as outras 3 estão (D) totalmente ausentes – assim como aconteceu com os OEDs de tipo *vídeo*. Por último, o OED VII, de tipo *linha do tempo*, apresenta apenas a categoria da multimodalidade e da acessibilidade como (A) satisfatoriamente presente, mas as demais categorias, se apresentam, ainda que pouco, presentes, analisadas na subcategoria (C).

Diante disso, constatamos que os OEDs de tipo *vídeo*, *infográfico*, *imagem estática*, *áudio com legenda* e *linha do tempo* não apresentam as principais características do ambiente digital – a interatividade, a participatividade e a inovação – logo, não podemos caracterizá-los como digitais, a partir das 5 categorias selecionadas por nós para determiná-los como tal, apenas por apresentarem duas delas – a multimodalidade e a acessibilidade.

Dessa forma, nossa análise revela que os OEDs aprovados como digitais são objetos anteriores ao advento das mídias digitais, que existiam e eram utilizados antes dos recursos digitais que hoje existem. Isso acaba se tornando algo contraditório, diante do que é desenvolvido pelas editoras. Como já dissemos em nossa fundamentação teórica, não é suficiente que a linguagem ou qualquer mídia seja transformada em código binário e possibilite uma manipulação – digital – dos elementos que foram transformados para esse código – como é o .pdf, a visualização de um vídeo, de uma imagem estática, a mera escuta de um áudio, etc. As novas tecnologias precisam, também, permitir novas formas de fazer, pois, lembrando (Lankshear e Knobel, 2007), os OEDs precisariam permitir os novos letramentos, agregando um novo *ethos*, que envolva participação, colaboração, distribuição, não sendo suficiente unicamente a presença da digitalidade (o fator binário e o fato de estar em código binário).

Quanto ao **eixo de ensino ao qual o OED está vinculado**, por meio do quadro 4, acima elaborado, verificamos que dos 7 OEDs analisados, 04 OEDs foram analisados na subcategoria (1), em que se adequava ao trabalho com o eixo ao qual era vinculado, enquanto que apenas 01 OED, o OED V, na subcategoria (2), era inadequado ao trabalho didático-pedagógico no eixo para o qual foi direcionado. Além desses, analisamos dois OEDs na subcategoria (3), pois não estavam vinculados a nenhum eixo de ensino de LP. Apesar de 04 OEDs, do total analisado, serem adequados para o trabalho com o eixo ao qual se propunha, a análise nos fez perceber que o material digital deveria ser mais coerente com cada eixo e enriquecedor e, mais ainda, inovador, para o trabalho do professor com os eixos da língua portuguesa, durante a sua prática docente. Ao contrário disso, os OEDs não permitiam possibilidades proveitosas de se ensinar as particularidades de cada eixo.

#### 7.2.2 Propostas com os novos e múltiplos letramentos

A fim de refletir acerca da presença de propostas vinculadas às mídias digitais no material didático escolhido, determinamos como **terceiro aspecto** a ser observado – **as possibilidades de trabalho com novos e múltiplos letramentos**. Para este, selecionamos as seguintes microcategorias, como vale lembrar: **(i) o que o edital do PNLD entende por digital** e **(ii) orientações didáticas dadas no manual digital do professor**. A primeira microcategoria vai procurar compreender o que o edital quer dizer ao considerar que é possível ter um OED acompanhando o impresso e, assim, a compreensão do que, de fato, é digital para o PNLD. Já a segunda microcategoria visa a observar as orientações didáticas, ou seja, as possibilidades oferecidas para o trabalho com os novos e múltiplos letramentos no espaço disponível para o professor no manual didático digital. Ambas as categorias têm como intuito verificar se Edital e Manual digital do professor, ao considerarem a presença de objetos digitais, realmente incentivam os novos letramentos, ou seja, se a coleção incentiva práticas pedagógicas com novos/múltiplos letramentos.

Para tanto, começamos observando os trechos do edital PNLD 2017 – ano em que foi aprovada a coleção que estamos analisando –, pois queremos compreender o que o edital aponta como OED, para também entendermos qual a concepção de digital que ele traz. Assim como trouxemos em seção anterior sobre o programa, há um trecho no edital que deixa bem clara a compreensão que se tem de OED, a partir dos tipos que são exigidos para as editoras.

Vejam os seguintes itens no PNLD 2017:

4.2.2. O Manual do Professor Multimídia deverá conter a reprodução do Manual impresso atrelado a conteúdos digitais, tais como vídeos e animações, voltados à abordagem, demonstração ou aprofundamento do estudo de metodologias, concepções, conteúdos ou conceitos apresentados no Manual do Professor impresso. Voltam-se também à explanação dos conteúdos, com utilização de linguagem digital que o impresso não permite. Ele poderá ser utilizado isoladamente, como um conteúdo que amplie o entendimento ou esclareça conteúdos que a característica do material impresso limita. (BRASIL, 2015, p.4).

O que conseguimos interpretar do trecho acima (único que caracteriza a natureza dos OEDs no edital) é que os conteúdos digitais sugeridos para publicação, pelo PNLD, se resumem a vídeos e animações, unicamente voltados para a abordagem, demonstração ou aprofundamento de conhecimentos e conteúdos que complementem o que já foi oferecido no manual impresso do professor. O programa aponta também que o material digital oferecido pelas editoras poderá se utilizar de uma linguagem digital diferenciada do impresso. Porém, quando refletimos sobre o que realmente é digital, após termos determinado algumas categorias na seção anterior, percebemos que o que o edital entende como digital – vídeos e animações – é muito limitado. Isso porque o que é oferecido como digital na obra – seus vídeos e suas animações – na verdade não apresenta interatividade, participatividade e inovação.

Percebemos que o próprio PNLD limita as significativas possibilidades de objetos consideravelmente interativos, participativos e inovadores, que são possíveis na sociedade contemporânea e pós advento das mídias digitais, pois acredita que áudios e animações são conteúdos digitais suficientes para enriquecer o material impresso. Porém, como já discutimos ao longo de toda a dissertação, sabemos que ambientes digitais são colaborativos, participativos, interativos, globais, em rede, etc. (SANTAELLA, 2003; LEVY, 1999; LEMOS, 1997) e, nos tipos e na forma como os OEDs são disponibilizados para o professor, esse caráter digital não se concretiza ou não se apresenta em sua composição.

Portanto, o que notamos nesta microcategoria é que o PNLD trata de forma difusa e superficial a natureza dos OEDs, apenas apontando exemplos – que segundo a nossa análise são precários quanto à natureza digital –, sem discutir o real caráter digital dos objetos ou o que entende deste. Isto é, o edital não explicita uma concepção de digital, apenas aponta quais objetos podem ser inscritos e desenvolvidos pelas editoras, sem haver reflexões quanto à compreensão da noção de digital. Há uma exigência por recursos digitais no edital, porém, não fica clara a concepção de digital exigida, e ainda pior, equivocadamente ignora-se o real

significado de ser digital, que, como apontou Lankshear e Knobel (2007), com as novas mídias digitais, os recursos e objetos que circulam nelas precisam vir acompanhados não só da digitalidade – o fato de estar traduzido em código binário e disponível nas plataformas computacionais – mas também de um novo *ethos* que deve ser característico dessas mídias. E esse novo *ethos* exige uma nova realidade. Por exemplo, estar estático, ser digitalizado e disponível nas novas tecnologias digitais não é ser necessariamente digital. Isto é, para ser digital e, conseqüentemente, estar vinculado a um letramento digital, a experiência de escrita e leitura tem que mudar, ou seja, mudam os valores e as atitudes: essa é a presença do novo *ethos*.

Com nossa análise, a partir das categorias que determinamos, constatamos a precariedade do digital em toda a obra e a limitação do que se exige como digital pelo edital, visto que observamos que só algumas das características do digital estiveram presentes nos OEDs. Logo, por não se enquadrarem nas características do digital, esses OEDs não proporcionam interação, colaboração e participação, assim, não possibilitam, também, os novos e múltiplos letramentos. Dessa forma, achamos importante verificar se existem atividades mais promissoras com as novas tecnologias no manual digital do professor – mais especificamente nas orientações didáticas digitais que acompanham cada OED e que são direcionadas para a prática pedagógica do professor com o “digital” – na busca por propostas pedagógicas que incentivem os múltiplos e novos letramentos e o uso de gêneros digitais ou de recursos digitais. Para tanto, determinamos a nossa segunda microcategoria - **(ii) orientações didáticas dadas no manual digital do professor**. Os exemplos que ilustrarão essa análise são as orientações dos próprios OEDs da subseção anterior.

Essas orientações são divididas em tópicos: **objetivos, tempo previsto para o desenvolvimento das atividades sugeridas, sugestão de atividades, sugestão de procedimentos, sugestão de avaliação e sugestão complementar**. O nosso primeiro exemplo são **as orientações didáticas do OED I**, de tipo *vídeo*, que traz o conteúdo de um caso. Percebemos que o objetivo maior do OED é proporcionar a fruição de uma narrativa, a fim de favorecer o trabalho com o gênero caso e exemplificar o procedimento de contação de histórias.

Para tanto, o documento sugere 1 aula para que o professor aplique as atividades. Entre as sugestões de atividades, está a de utilizar o OED para introduzir o estudo sobre o gênero, sugerindo que os alunos sentem em círculo na sala para assisti-lo. Porém, em nenhum momento, instrui-se o professor a manipular o OED I com maior autonomia, podendo editá-

lo, reestruturá-lo, construir um material próprio a partir desse vídeo, ao invés de utilizar um material já pronto e que será apenas reproduzido com a turma. Não há uma ressignificação do vídeo nas mídias digitais, logo, não há um incentivo aos novos letramentos. O gênero *causo*, anterior às novas tecnologias, permaneceu com a configuração anterior ao advento destas.

O OED I consegue complementar o ensino da oralidade, a que se propõe, como vimos em subseção anterior, mas não efetiva um trabalho com gêneros orais, há apenas a oralização de um texto escrito. Vemos que os procedimentos sugeridos para seu uso, nas orientações didáticas digitais, envolvem a percepção da fala do contador, a expressividade, a entonação e demais aspectos também necessários para o trabalho com esse eixo, porém, no que diz respeito ao vídeo ser reutilizado, editado, cortado, remontado, acrescido de efeitos de acordo com as necessidades do professor, não há permissão para isso. Precisamos enfatizar que se é prometido ao professor um material digital, as características desse material deveriam condizer com as possibilidades advindas com as mídias digitais. Já que o OED não permitiu isso, as orientações deveriam sugerir, ao menos, trabalhos que envolvessem a ressignificação daquele conteúdo, dando ao professor opções que envolvem as mídias digitais, os gêneros digitais, permitindo o compartilhamento em rede, a participatividade, a interatividade entre a comunidade docente, por exemplo.

Vale destacar que, como vimos, para Castells (2003;2005) e Santaella (2003; 2007) é necessário o acesso à internet, essa grande comunidade global, para que tenhamos atitudes colaborativas, logo, é necessário estar em rede, e o aplicativo não está, visto que funciona *offline*. Se estivesse *online* e funcionasse de acordo com essa lógica interativo-colaborativa, estaria incentivando os novos letramentos. Para não deixar de pontuar, o único tópico que de alguma forma levemente pincela algo relacionado às mídias digitais, é o de **sugestão complementar**, o qual sugere que o professor amplie o repertório dos alunos sobre o gênero *causo*, mostrando vídeos disponíveis na rede social *youtube*. Entretanto, ainda assim, é uma sugestão limitada, não havendo propostas efetivas para o trabalho com os novos letramentos.

Sobre as **orientações didáticas digitais do OED II**, também de tipo *vídeo*, temos considerações similares ao OED anterior. Assim como o OED I, este está no material para auxiliar no trabalho com os aspectos de um gênero, mais especificamente o teatro. É sugerido o seu uso como introdução ao tema proposto no livro, que diz respeito à história do teatro. A única orientação dada ao professor é que o vídeo seja passado coletivamente para que os alunos, enquanto assistem, anotem o que acham relevante do vídeo, pois o intuito da atividade é o de identificar informações importantes sobre o teatro. Após assistirem, os alunos devem

discutir coletivamente a partir dos comentários anotados. Não há nenhuma orientação que leve o professor a buscar em outras fontes digitais ou que interaja com materiais digitais para construir a sua prática pedagógica. Também não encontramos nenhum indicativo para o trabalho com os novos letramentos com os alunos. Isto é, percebemos que as orientações são superficiais e limitadas a práticas antigas.

No que diz respeito às **orientações didáticas do OED III**, de tipo *infográfico*, o intuito é trabalhar a variação linguística, por meio da escuta de áudio autêntico de falantes de outros países de língua portuguesa, para observação de diferenças e semelhanças linguísticas entre os usos da LP. Em nenhum momento das sugestões, tanto as de atividades, as de procedimentos, as de avaliação ou as complementares, houve incentivo aos novos letramentos, visto que as únicas indicações foram: promoção da leitura e discussão do infográfico com os alunos, coletivamente, além da análise da relação entre as imagens e os textos que compõem o material. É indicado que o professor repita, quantas vezes necessário, os áudios do OED para que os alunos percebam as questões pertinentes àquela prática pedagógica. Ao final, solicita-se que os alunos registrem, em papel mesmo, o que compreenderam do conteúdo das aulas. Diante disso, percebemos como ainda é ausente o incentivo a atividades que trabalhem os gêneros digitais ou até mesmo a falta de recursos indiquem o uso de novos letramentos até mesmo por parte do professor, para formular sua aula.

Voltando-nos às **orientações do OED IV**, também de tipo *infográfico*, é sugerido ao professor que se apresente o gênero – cada vez mais comum dentro do gênero reportagem – para que os alunos percebam as suas características. Para tanto, é necessário que o docente apresente coletivamente o OED, pedindo a leitura dos alunos, com atenção para o título, a imagem, os botões de abertura das caixas com as informações. Quando o documento indica essas questões, percebemos a importância da multimodalidade presente do OED, pois será parte da composição do todo significativo – mix de linguagem verbal e não-verbal. Porém, mais uma vez, o material peca ao, nas orientações que deveriam ser de um material digital, não incentivar um trabalho com novos letramentos. Apenas é indicado ao professor pensar em perguntas relacionadas ao tema e perceber a proficiência de seus alunos em leitura.

Por fim, a parte que mais nos chamou a atenção, pelo desperdício da oportunidade de, nesse momento, se trabalhar com os novos multiletramentos, foi a sugestão do tópico **Sugestão de procedimentos**, em que em um material digital, indica uma atividade remetendo ao impresso. Assim se encontra nas orientações didáticas digitais do OED IV: “Após a

exploração: Solicitar aos alunos que levem para classe um infográfico – pesquisado em revistas ou jornais – que considerem agradável e bem informativo [...]”. Nesse momento, tivemos a clara certeza de que o material não se prestava a um trabalho inovador com os novos letramentos. Essa era uma ótima oportunidade de tanto proporcionar ao professor um OED editável, produzível, de acordo com as suas necessidades pedagógicas, mas ainda mais, orientar o professor para realizar um trabalho com novos letramentos com seus alunos, a partir de um gênero digital, o próprio infográfico digital, ao invés de desperdiçar essa chance sugerindo a busca por infográficos impressos. Isso apaga todo o sentido de se disponibilizar um material que se diz digital – o qual, na verdade, seria digital, se evocasse um novo *ethos*.

Passando para o OED V, de tipo *galeria de fotos*, o qual verificamos o baixo caráter digital em subseção anterior, podemos dizer que propõe sugestões de atividades que não estimulam o uso digital nem por parte do professor nem para o aluno, incentivando, apenas, uma leitura do material comum a antes da existência das mídias digitais. Apenas é solicitado aos alunos que observem as fotos, em um laboratório de informática, em grupo, mediados pelo professor, para que, com a escolha de uma delas, seja elaborada uma crônica. As orientações didáticas se esgotam sem nenhum incentivo aos novos letramentos, e essa seria a hora de ter permitido ao professor a manipulação dessas imagens, a interação com o material a seu gosto, incentivando o uso das mídias digitais. Com base em Lankshear e Knobel (2007), percebemos nesse OED, assim como nos outros, que há apenas a presença da digitalidade, logo, para os autores, se não há novo *ethos*, não há novos letramentos. Para eles, como já vimos, só existem duas categorias de novos letramentos: os dos paradigmáticos e o dos periféricos, ambos possuem o novo *ethos*, porém um apresenta, também, a digitalidade e o outro não.

Devemos entender que o material deve não só permitir que o professor manipule e produza o material, mas também incentivar a apresentação e a criação de memes com conteúdos cotidianos, atuais e que representem a realidade do alunado, sendo um olhar sobre o mundo, assim como a crônica. Dessa forma, seria realizada uma ponte entre um gênero digital e um que não é, servindo, então, de inspiração para a produção dessas crônicas que o livro solicita – as quais, ainda, poderiam ser compartilhadas em alguma plataforma educacional acessível de acordo com a faixa etária dos discentes. Por que não promover um concurso de crônicas a partir do uso das redes sociais, com compartilhamento, colaboração e interação em ambiente digital? Essas são sugestões a serem melhor pensadas, refinadas e

planejadas para fazerem parte das orientações didáticas digitais do professor, em um material que deve ser digital e incentivar o trabalho com novos e múltiplos letramentos.

Quanto às orientações didáticas do OED VI, de tipo *áudio com legendas*, indicam que é possibilitada a escuta de um modelo de leitura expressiva de um texto literário – na tentativa de trabalhar um gênero literário e, possivelmente, a oralização do texto escrito, caso seja de interesse do professor. As sugestões indicam que o professor conduza os alunos para a escuta do conto em conjunto com a leitura feita em voz alta. Em seguida, sugere-se que o docente solicite o debate entre os alunos sobre o enredo e as impressões sobre o conto. Para os procedimentos da aula, percebemos que mais uma vez o material remete apenas ao impresso, quando pede que sejam feitas anotações sobre as percepções do conteúdo.

Sabemos que não é simples realizar um trabalho efetivo e eficiente com os novos letramentos, porém, não podemos nos limitar a divulgar um material **em formato digital** para trabalhos e atividades não-digitais. Esse OED é mais um que nos mostra a realidade de materiais digitais que não incentivam os novos letramentos. Isso ocorre porque está havendo uma reprodução ou réplica de práticas de letramentos antigas, anterior às novas tecnologias e não está havendo a mobilização de novos valores e novas sensações para além desses antigos letramentos.

Por fim, analisamos as orientações didáticas do OED VII, de tipo *Linha do tempo*, o qual traz a possibilidade de conhecer a vida e obra de Machado de Assis. Para esse propósito, uma linha do tempo é disponibilizada com o intuito de ser usada como objeto de sensibilização para uma leitura do trecho do romance do autor, que está no livro impresso. Nas orientações didáticas digitais, é sugerido ao professor um trabalho de apresentação da vida e obra de Machado, contextualizando esse autor aos alunos, utilizando a linha do tempo.

Em nenhum momento, o OED sugere ao professor que acesse *sites* e aplicativos existentes a fim de, por exemplo, trabalhar com o aluno a produção de uma linha do tempo, de sua própria vida, com base no que entenderam do gênero, ou até mesmo construir uma com base na vida e obra de Machado de Assis, sob a sua visão individual, após as explicações da aula. Entendemos que as editoras, segundo o PNL 2017, não deveriam disponibilizar esse espaço para os alunos no próprio material ou produzir OEDs para eles, mas as orientações didáticas poderiam trazer sugestões para o professor de atividades voltadas para as mídias digitais.

Outra oportunidade seria disponibilizar no aplicativo do material didático, imagens, áudios com trechos das obras, vídeos sobre Machado, como dados, ou disponibilizar um banco de dados online para o professor produzir a própria linha do tempo com as suas necessidades e, assim, apresentar o conteúdo relacionado à vida e obra do escritor aos seus alunos. Essas seriam propostas de incentivo reais aos novos letramentos, além de permitir a interatividade, a participatividade, a colaboração, pois estariam possibilitando que o professor e/ou o aluno fossem ativos e atuantes no processo.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A coisa mais indispensável a um homem é reconhecer o uso que deve fazer do seu próprio conhecimento.*

Platão

Após a análise do *corpus* de nosso trabalho e antes da exposição de algumas considerações finais, é imprescindível que relembremos pontos importantes de nossa pesquisa. Nossa investigação se iniciou na busca por responder o seguinte questionamento: As características próprias do ambiente digital estão presentes nos Objetos Educacionais Digitais (OEDs)? Em caso positivo, como essas particularidades abrem caminhos para os múltiplos e novos letramentos, bem como favorecem um sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem? Para chegarmos à resposta a essas questões, delimitamos como objetivo geral: analisar os aspectos que caracterizam o ambiente digital e favorecem uma participação ativa do professor na interação com OEDs em obras de língua portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais.

O objetivo acima foi separado em objetivos específicos, a saber: Analisar o caráter digital dos OEDs, a partir de como se apresentam no ambiente digital; Refletir sobre as várias propostas pedagógicas de trabalho com o digital, observando se os tipos de OEDs possibilitam um trabalho didático-pedagógico coerente com os eixos de LP a que se destinam; e Identificar se os OEDs incentivam um trabalho que possibilite os múltiplos e novos letramentos no processo de ensino-aprendizagem. Para dar conta desses objetivos, a coleção escolhida foi a *Projeto Teláris* do Ensino Fundamental Anos Finais.

Nesta pesquisa, fizemos reflexões acerca dos conhecimentos de diversas áreas que auxiliaram em nossa análise. A princípio, aspectos acerca do tema e relacionados aos estudos da LA e dos múltiplos e novos letramentos foram essenciais de serem. Sobre o campo de estudos da LA, partimos da compreensão de que o momento em que vivemos reflete em uma complexa teia de novas práticas sociais e discursivas da vida contemporânea, as quais precisam ser situadas e compreendidas, também quanto aos seus aspectos de produção, circulação e interpretação. A LA entende que as profundas mudanças sociais e seus fenômenos provêm de forças diversas que formam uma gama de novos significados, novas práticas, novas relações discursivas no mundo em que vivemos, daí sua importância na condução de nossa análise. De fato, por disponibilizar um arcabouço teórico-metodológico diversificado e transdisciplinar, a LA foi a escolha mais adequada para embasar uma

investigação que se preocupa com o humano, com o social, e que nasce de um momento atual de intenso movimento tecnológico.

Em relação aos apontamentos envolvendo o campo dos letramentos, podemos ressaltar que isso nos trouxe embasamento necessário para analisar as possibilidades que os OEDs fornecem quanto ao trabalho com os múltiplos e novos letramentos, a partir do seu aparecimento pós-advento das novas tecnologias.

Na segunda seção, apresentamos o ambiente digital e as tessituras pós-modernas que envolvem as relações entre os sujeitos e as novas tecnologias digitais, detalhando as especificidades e funcionalidades desse ambiente. Os estudos de Cope & Kalantzis (2000), Jenkins (2009), dentre outros, nos guiaram nas reflexões sobre o aparecimento e a necessidade do domínio dos novos letramentos decorrentes das novas tecnologias digitais. Com essas mudanças, novas práticas de escrita surgem a todo momento, assim como novas habilidades e competências precisam ser desenvolvidas para que os sujeitos tornem-se letrados nessas práticas, configurando o que conhecemos como novos letramentos.

Na seção 3, no intuito de compreendermos o histórico do ensino de língua portuguesa e principalmente as mudanças ocorridas nesse ensino, a partir do advento das novas tecnologias, apresentamos o que autores e documentos oficiais apontam como direcionamento para ensino dos aspectos da língua em cada eixo. Além disso, demos atenção ao surgimento do LD e as suas características. Ficou evidente que o LD, que anos atrás só era desenvolvido em seu formato impresso, passa a ser veiculado também em versão digital, juntamente com recursos digitais que o acompanham.

Nesse processo, mostramos como a era digital transformou os professores e os alunos em sujeitos interpelados cotidianamente e constantemente pelos recursos digitais, e como as práticas didático-pedagógicas precisam ser atualizadas e inovadas para dar conta de um público estudantil imerso em um novo universo. Vimos, diante disso, como surgiram novos recursos educacionais digitais que prometiam um ensino inovador por meio da ludicidade, da interatividade, da colaboração e da participação ativa, a partir do incentivo de novas políticas do MEC com o PNLD à produção dos OEDs, *corpus* de nossa pesquisa.

O PNLD 2017, diferentemente dos editais anteriores, considera os conteúdos digitais apenas como vídeos, imagens, áudios, animações, reduzindo a variedade e a natureza digital do objeto. No geral, devem ser recursos de conteúdo digital para o trabalho em sala de aula, com fins estritamente didático-pedagógicos.

Os OEDs ganharam uma seção específica, pois conhecer acerca de sua natureza, dos seus propósitos e de suas mudanças a cada novo edital do PNLD foram determinantes para a nossa análise. Essas mudanças, no geral, apontaram que o livro digital era entendido como complementar, sem apresentar complexidade, o que o tornaria apenas uma utilidade pedagógica, concretizando a ideia de que o livro impresso seria prioritário na obra. Para o PNLD 2017, os objetos de ensino deveriam auxiliar o professor a superar certas limitações que existem no manual impresso, permitindo o trabalho e a aplicação do conteúdo de forma interdisciplinar. Assim, os OEDs que estão disponíveis para o professor devem ajudá-lo a compreender melhor novos métodos de ensino, sem trazer atividades nem objetos digitais diretamente para o uso e resposta dos alunos.

Assim também é importante que os OEDs sejam pensados e repensados para condizerem com as definições que recebem e com as atividades propostas. Isso porque os OEDs, se definidos como digitais, devem assumir as características comuns aos ambientes digitais e devem, de fato, serem recursos digitais e não só recursos de antes do advento das novas tecnologias que foram adaptados para o computador. Além disso, se assumem esse caráter digital, precisam motivar múltiplos e novos letramentos, que advém da nova era digital, com o novo *ethos* que surge nesse ambiente, assim como Lankshear e Knobel (2007) ressaltaram.

Para que essas questões fossem verificadas, foi feita a análise dos OEDs nas categorias que avaliaram se o objeto se caracterizava, efetivamente, como digital. Nossas análises mostraram que a maioria dos objetos investigados não apresentou as características do digital de forma satisfatória nem razoável. Portanto, concluímos que há uma ausência efetiva do caráter digital nos OEDs, visto que nenhum deles possui o mínimo definido por nós de 3 características (categorias) típicas do ambiente digital em sua composição para se caracterizar como digital. Das 5 categorias verificadas em cada OED, no máximo 2 estiveram presentes nos objetos da obra *Projeto Teláris*, de forma satisfatória e efetiva – foram elas a acessibilidade e a multimodalidade – ambas presentes nos 7 OEDs analisados.

Era esperado que, por se apresentarem como digitais, os OEDs de tipo *vídeo*, *infográfico*, *animação*, *imagem*, *áudio* permitissem edição, reutilização e manipulação, efetivando, assim, o real intuito da mídia digital, que é proporcionar ao usuário participação e atuação na construção do conhecimento e do objeto. Porém, os OEDs não apresentaram as principais características – a interatividade, a participatividade e a inovação – revelando que são apenas objetos anteriores ao advento das mídias digitais, que existiam e eram utilizados

antes dos recursos digitais da sociedade pós-moderna. Isso acaba se tornando algo contraditório, pois não é suficiente que a linguagem ou qualquer mídia seja transformada em código binário e possibilite uma manipulação – digital – dos elementos que foram transformados para esse código – como é o caso do .pdf, a visualização de um vídeo, de uma imagem estática, a mera escuta de um áudio, etc. As novas tecnologias precisam, também, permitir novas formas de fazer, pois, lembrando Lankshear e Knobel, 2007, os OEDs precisariam permitir os novos letramentos, agregando um novo *ethos*, que envolva participação, colaboração, distribuição, não sendo suficiente unicamente a presença da digitalidade (o fator binário e o fato de estar em código binário).

No que se refere ao trabalho didático-pedagógico dos OEDs para o eixo de ensino a que se destina, observamos se cada tipo, de fato, concretizou uma proposta didático-pedagógica eficiente para o eixo. Os resultados da análise desse aspecto nos fizeram concluir que o OED I, o III, o IV e o VI apresentaram adequação ao eixo de ensino ao qual estavam vinculados, possibilitando, de forma efetiva, que o professor os utilizasse coerentemente na sua prática docente. Já o OED II e o VII foram desenvolvidos com desvinculação total a qualquer eixo específico de LP. Por fim, o único OED que foi considerado como inadequado ao trabalho didático-pedagógico do eixo, foi o V. Isso nos faz concluir que, além de não serem digitais, os OEDs pecam também no ensino ao qual se propõem.

Quanto à terceira categoria analisada, que diz respeito ao trabalho com os novos e múltiplos letramentos, ela foi dividida em duas microcategorias: (i) o que o edital do PNLD entende por digital e (ii) orientações didáticas dadas no manual digital do professor.

Sobre a microcategoria (i), concluímos que os conteúdos digitais sugeridos pelo PNLD se resumem a materiais voltados para a abordagem, demonstração ou aprofundamento de conhecimentos e conteúdos a fim de complementar o que já existe no manual impresso do professor. O que o edital entende como digital – vídeos, animações, imagens, áudios – é muito limitado, visto que são objetos que não apresentam interatividade, participatividade e inovação. Assim, há uma limitação por parte do PNLD quanto à exigência de objetos digitais, que efetivamente apresentassem essas três características supracitadas típicas das mídias digitais.

Portanto, a conclusão a que chegamos é a de que o PNLD 2017, de forma superficial e difusa, trata da natureza dos OEDs, sem apresentar a concepção de digital que defende, mostrando apenas exemplos de objetos que, na verdade, nem são digitais (como defendemos ao longo da nossa análise). Assim, o PNLD se equivoca ao chamar os objetos sugeridos nos

editais de “digitais”, pois, para ser digital o objeto precisa estar vinculado a um letramento digital. Também a experiência de escrita e leitura tem que mudar, com a presença do novo *ethos*, que promove os múltiplos e novos letramentos, o que não acontece com os OEDs analisados.

Acerca da microcategoria (ii), constatamos efetivamente, em complemento à microcategoria (i), que não há estímulo mínimo que seja para um trabalho com os múltiplos e novos letramentos a partir das orientações didáticas do manual digital do professor. Acreditamos que é preciso permitir/incentivar a construção e a participação de práticas de letramento envolvendo novos valores, procedimentos, novas regras, normas. Não é suficiente só apresentar algo novo em relação à técnica, mas é preciso proporcionar uma nova atitude, novas práticas e uma nova mentalidade. O exemplo que mais nos chamou a atenção foi o do OED IV, de tipo *infográfico* que, em suas orientações didáticas (digitais) desperdiçou uma rica oportunidade de trabalho com novos letramentos, sugerindo, numa de suas atividades, um trabalho com a mídia impressa. Essa realidade nos faz visualizar o quanto as pesquisas acerca das propostas didático-pedagógicas digitais são importantes e contribuem para o âmbito educacional.

Dessa forma, por fim, ressaltamos que, apesar de nossas considerações terem sido pertinentes, a pesquisa sugere a realização de novos estudos acerca dos objetos educacionais digitais, o ensino de língua portuguesa e os novos letramentos. Além disso, pontuamos que as nossas considerações não pretendem se fazer finais nem devem ser entendidas de forma generalizada, pois se caracterizam como um recorte em comparação à gama de aspectos que podem ser investigados sobre essa temática. Logo, esperamos que as buscas por respostas a outros questionamentos afins ao nosso tema continuem a surgir e, com coerência e inovatividade, sejam respondidas.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. **Relatório final do projeto “O que se sabe sobre livros didáticos de língua portuguesa para o segundo grau”**. Orientadora: Lílian Lopes Martin da Silva, UNICAMP, 1997.
- ARAÚJO, J. C. **Os gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, n. 46, jan./jun. 2007.
- ARAÚJO, N. M. S. **A avaliação de objetos de aprendizagem para o ensino de Língua Portuguesa: Análise de aspectos tecnológicos ou didático-pedagógicos?** In: ARAÚJO, J.; ARAÚJO, N. M. S. (Orgs.). EAD em tela: Docência, ensino e ferramentas digitais. Campinas, SP: Pontes, 2013.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V.). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARTON, David. **Literacy – An introduction to the ecology of written language**. Cambridge/USA: Brackwell, 1994.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Literacy Practices**. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **Situated Literacies: Reading and writing in context**. Taylor & Francis Group, London and New York: Routledge, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BARZOTTO, V. H. ARAGUTE, T. A. **O falante, o professor e o ensino de língua portuguesa**. IN: ZOZZOLI, R.M.D. OLIVEIRA, M.B. **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008.
- BATISTA, A.A. Gomes. **Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos**. In: Abreu, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999. p. 529-530.
- BATISTA, A. **A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa nacional do Livro Didático (PNLD)**. In: ROJO, R.; BATISTA. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- BAUER, M. W; GASKELL, G. (Editores). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- BELLONI, M. L. **Aprendizagem autônoma: o estudante do futuro**. In: \_\_\_\_\_. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- BEZERRA, M.A. **Textos: seleção variada e atual**. In: D I O N Í S IO, A. P.; B EZERRA, M.A. (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. 2ª ed.

BIELIUKAS, Yosly Hernández et al. **Una propuesta para el desarrollo sistemático de un modelo de calidad integral para los objetos de aprendizaje combinados abierto de tipo instrucción.** In: CONGRESSO LATINOAMERICANO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM, 5, São Paulo, Anais. São Paulo: Mackenzie, 2010.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria a aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.** Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Secretaria de Educação Básica. — Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. MEC/FNDE/SEB. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2016. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/itemlist/category/283-editais> >. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. MEC/FNDE/SEB. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2017. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/itemlist/category/283-editais> >. Acesso em: 11 nov. 2017.

BRASIL. MEC/FNDE/SEB. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2015. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/itemlist/category/283-editais> >. Acesso em: 10 nov. 2017.

BUCKINGHAM, D. **Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, 2010. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077/10270> >. Acesso em: 19 jul. 2017.

BUNZEN, C; ROJO, R. **Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo.** In: COSTA VAL, MARCUSCHI (Orgs.). Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2005.

BUNZEN JR., C. dos S. A fabricação da disciplina escolar Português. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BUZATO, Marcelo E. K. **Letramento digital abre portas para o conhecimento.** EducaRede, 11 mar. 2003. Disponível em: <[http://www.educarede.org.br/educa/html/index\\_busca.cfm](http://www.educarede.org.br/educa/html/index_busca.cfm)> Acesso em: 12 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades.** Revista Crop, Campinas, ed. 12, 2007.

CARMAGNANI, A. M. G. **A concepção de Professor e de aluno no livro didático e o Ensino de Redação em LM e LE.** In: Coracini, M. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do Livro Didático.* Campinas, SP: Ed. Pontes, 1999.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

\_\_\_\_\_. **A Sociedade em Rede.** Tradução de Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CAVALCANTE, Marianne; MARCUSCHI, Beth. **Formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros divesos.** In: Marcuschi, L.A; Dionísio, A... (Org.). *Fala e Escrita.* 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v.1.

CELANI, M.A.A. **'Afiml, o que é Linguística Aplicada?'**. In: PASCHOAL, M. S. Z. de e M.A.A.CELANI (Orgs.) (1992) *Linguística Aplicada: da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar.* São Paulo: Educ, 1998, p. 15-23.

\_\_\_\_\_. Maria Antonieta Alba. **Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil.** In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas.* São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 129-142.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro. Do leitor ao navegador. Conversações com Jean Lebrun.* 1ª reimpressão. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Editora UNESP, 1997.

CHOPPIN, A. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte.** In: *Educação e Pesquisa.* [online]. São Paulo, 2004, v. 30, n. 3. Disponível em < <http://www.scielo.br/> >. Acesso em: 20 jul. 2017.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures.** Routledge: Psychology Press, 2000.

\_\_\_\_\_. **Multiliteracies: new literacies, new learning.** *Pedagogies: An International Journal*, v. 4, 2009.

COSCARELLI, Carla Viana e RIBEIRO, Ana Elisa: **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** Belo Horizonte, Autêntica: 2005.

DIONISIO, A. P. **“Gêneros Textuais e Multimodalidade”.** In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino.* São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

\_\_\_\_\_. **“Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita” (atividades).** In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Org.). *Fala e Escrita.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos Digitais.** São Paulo: Parábola Editora, 2016.

EARP, Fábio Sá; KORNIS, George. A economia da cadeia produtiva do livro. Rio de Janeiro: BNDES, 2005.

ESCOBAR, A. “**El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?**”, in E. Lander (Org.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Flacso, 2000, pp. 113-143.

FABRÍCIO, B. F. **Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: Redescrições em curso**. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editora, 2006. p. 45 a 65.

FANTIN, M. **Mídia-educação no currículo e na formação inicial de professores**. In: FANTIN, M. & RIVOLTELLA, P. C. *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papirus Editora, 2012.

FEATHERSTONE, M. e Burrows, R. “**Cultures of Technological Embodiment**”. **Introduction**. Em *Cyberspace/Cyberbodies/ Cyberpunks. Cultures of Technological Embodiment*, M. Featherstone e R. Burrows (eds.). London: Sage, 1996.

FERRARI, N. **Para além da escola: o blog como ferramenta de ensino-aprendizagem**. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FREITAG, B. e outros. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: INEP; REDUC, 1987.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula; leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-49.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e Ensino: Exercícios de Militância e Divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996. (2ª reimpressão: 1999).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOULART, Cecília. **Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica**. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3ª ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2014. (1ª edição: 2005).

HALLIDAY, M.A.K. **Literacy and linguistics: a functional perspective**. In: LUNSFORD, Andrea A.; MOGLEN, Helene & SLEVEN, James (eds). *The Right to Literacy*. Nova York: MLA, 1996.

HAMILTON, M.; BARTON, D.; IVANIC, R. (Orgs.). **Worlds of literacy**. Clevedon: Multilingual Matters, 1993.

Heath, S.B. (1983). **Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms**. Cambridge, England: Cambridge University Press.

HILTON, Alice Mary. **An ethos for the age of cyberculture**. In: *Spring joint computer conference*, New York, p. 139-153, 1964. Disponível em:<

[http://dl.acm.org/ft\\_gateway.cfm?id=1464136&type=pdf&CFID=95289528&CFTOKEN=43067794](http://dl.acm.org/ft_gateway.cfm?id=1464136&type=pdf&CFID=95289528&CFTOKEN=43067794) >. Acesso em: 02 jul. 2017.

HOUAISS, A. **O Português no Brasil**. Rio de Janeiro: UNIBRADE, Centro de Cultura, 1985.

INSTITUTE OF ELECTRICAL AND ELECTRONICS ENGINEERS (IEEE). Draft Standard for Learning Object Metadata. Learning Technology Standards Committee. jul. 2002. Disponível em: <  
[https://biblio.educa.ch/sites/default/files/20130328/lom\\_1484\\_12\\_1\\_v1\\_final\\_draft\\_0.pdf](https://biblio.educa.ch/sites/default/files/20130328/lom_1484_12_1_v1_final_draft_0.pdf) >.  
 Acesso em: 12 out. 2017.

JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. 2ª ed. São Paulo: Aleph, 2009 (Edição em português).

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papyrus, 2014, p. 64-95.

KLEIMAN, A. B. **O ensino de línguas no Brasil**. In: ZANOTTO, M. S. & CELANI, M. A. A. (Org.). *Linguística Aplicada, da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992, pp.25-36.

\_\_\_\_\_. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação**. In: ROJO, Roxane. (Org.) *Alfabetização e letramento*. Campinas, SP: Mercado das letras, 1998.

\_\_\_\_\_. **O Estatuto Disciplinar da Linguística Aplicada: O traçado de um percurso. Um rumo para o debate**. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 51- 77.

\_\_\_\_\_. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, Ângela. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

\_\_\_\_\_. **Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações**. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 39 -58.

KOCH, I. **Introdução à Linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

KOPER, R. **Combining re-usable learning resources to pedagogical purposeful units of learning**. In: LITTLEJOHN, A. (ed.). *Reusing online resources: a sustainable approach to eLearning*. Londres: Kogan Page, 2003.

LAJOLO, M. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Em *Aberto*, n. 69, p. 2-9, 1996.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Org.). **A new literacy sampler**. New York, Peter Lang, 2007. 252 p.

\_\_\_\_\_. **Digital Literacies: concepts, policies and practices**. New York: Peter Lang Publishing, 2008.

LEFFA, Vilson J. **Nem tudo que balança cai: Objetos de aprendizagem no ensino de línguas**. Polifonia. Cuiabá, v. 12, n. 2, p. 15-45, 2006.

LEMOS, A. **Mídias Locativas e Territórios Informacionais**. In L. Santaella, P. Arantes (eds.) *Estéticas Tecnológicas. Novos Modos de Sentir*. São Paulo, Educ., 2008.

LEMOS, A. **Anjos interativos e retribalização do mundo. Sobre interatividade e interfaces digitais**, 1997. Disponível em <<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemos/interativo.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **BodyNet e netcyborgs: sociabilidade e novas tecnologias na cultura contemporânea**. In: Rubim, Bentz, Pinto (Orgs.). *Comunicação e Sociabilidade nas Culturas Contemporâneas*. Petrópolis, Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura. Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea**. Porto Alegre, Sulina, 2002, 320p.

\_\_\_\_\_. **As estruturas antropológicas do ciberespaço**. In: *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LEMOS, André; CUNHA, Paulo (Orgs). **Olhares sobre a Cibercultura**. Sulina, Porto Alegre, 2003.

LÉVY, P. **As tecnologias da Inteligência. O futuro do pensamento na era da informática**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

\_\_\_\_\_. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 8ª ed. São Paulo: Loyola, 2011.

LIMA, A. M. de A. **Cyberbullying e outros riscos na internet: despertando a atenção de pais e professores**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

MANOVICH, Lev. **The language of New Media**. Massachusetts: The MIT Press, 2001.

MARCUSCHI, L.A. **Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, R. Mara; SOUSA, Vanessa Inácio; CAREGNATO, S. Elisa. **A propriedade intelectual na elaboração de objetos de aprendizagem**. In: **ENCONTRO NACIONAL DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**, 5, 2004, Salvador, Anais do V Encontro Nacional de Ciência da Informação, Salvador: UFBA, 2004. Disponível em: <[http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/a\\_propriedade\\_intelectual\\_na\\_elaboracao.pdf](http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/a_propriedade_intelectual_na_elaboracao.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2017.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. **Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos.** In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MILLER, C. R. **Retórica, tecnologia e o pushmi-pullyu.** In: REINALDO, M.A., MARCUSCHI, B., DIONISIO, A. (Orgs.). Gêneros textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino. Recife: Ed. Universitária – EDUFPE, 2012.

MOITA LOPES, L. P. **A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada?** In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). Linguística aplicada e transdisciplinaridade. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p.113-128.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.16.

\_\_\_\_\_. **Da Aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar.** In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. (Org.). Linguística Aplicada: um caminho de diferentes acessos. São Paulo Contexto, 2009, p.11-24.

\_\_\_\_\_. **Fotografias da linguística aplicada brasileira na modernidade recente.** In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MOORE, Michael G, KEARSLEY, Greg. **Distance education: a systems View.** Belmont, USA: Wadstown Publish Company, 1996.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela H. **Produção textual na universidade.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MURRAY, Janet H. **Hamlet no holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço.** São Paulo: Itaú Cultural: Unesp, 2003.

NEVES, M. H. M. **A Gramática e suas interfaces.** Alfa, São Paulo, v. 51 (1), p. 81-98, 2007.

OLIVEIRA, J. B. A. et al. **A política do livro didático.** São Paulo: Summus, 1984

OLIVEIRA, G. C e REINALDO, M. A. **As noções de texto, gênero e tipo textual nas práticas de orientação para produção de texto no ensino médio.** Iniciados. João Pessoa: UFPB/CNPq-PIBIC, 2003.

OTA, I. A. da S. **O livro didático de língua portuguesa no Brasil.** Revista Educar, n. 35. Curitiba: Editora UFPR, 2009, pp. 211-221. < Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a16.pdf> > Acesso em: 10 jan. 2017.

PASSARELLI, B. **Interfaces Digitais na Educação: @lucin[ações] consentidas.** São Paulo: Escola do Futuro da USP, 2007.

PENNYCOOK, A. **A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica.** In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Org.). Linguística aplicada e transdisciplinaridade. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

\_\_\_\_\_. **Uma lingüística aplicada transgressiva.** In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar.* São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

POSSENTI, S. Gramática e Política. 4. ed. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção.** São Paulo: Ática, 2006, p. 47-6.

QUEVEDO, A. G.; CRESCITELLI, M. F. C. **Recursos Tecnológicos e Ensino de língua materna e estrangeira (a distância ou semipresencial).** Linha d' Água, São Paulo, v. 18, p. 48, 2005.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Repensar o papel da Linguística Aplicada.** IN: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada Indisciplinar.* 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2006, pp. 149-168.

RANGEL, E. **Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado.** In: DIONISIO, A. P. & BEZERRA, M. A. (Org.). *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

RAZZINI, M. de P. G. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura.* 2000. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

REINALDO, M. A. M. **Saberes sobre produção de texto e avaliação de material didático na formação continuada.** *Trab. Ling. Aplic., Campinas, v. 45(2) - Jul./Dez. 2006.*

RHEINGOLD, H. **The virtual community: homesteading on the electronic frontier.** Reading: Addison-Wesley, 1993

ROJO, R. H. R. (Org.); BATISTA, A. A. G. (Org.). **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita.** 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2003. v. 1. 320 p.

\_\_\_\_\_. *Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin - ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas.* Anais do IV simpósio internacional de estudos e gêneros textuais. Tubarão, SC: [s.n.], agosto de 2007. p. 1761-1775.  
Disponível em  
<<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/117.pdf>> Acesso em: 15 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Escol@ conect@d@: os multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264p.

ROYO, JAVIER. **Design Digital.** São Paulo: ROSARI, 1ª Edição – 2008.

RÜDIGER, Francisco. **Introdução às teorias da cibercultura: perspectivas do pensamento tecnológico contemporâneo.** Porto Alegre: Sulinas, 2013.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano: Da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

\_\_\_\_\_. **Navegar no ciberespaço: o perfil do leitor cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

\_\_\_\_\_. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2008.

SCRIBNER, S. *Literacy in three metaphors*. *American Journal of Education*, v. 93, n.1, 1984. p. 6-21.

SERRANI, S. **Transdisciplinariedade e Discurso em Lingüística Aplicada**. *Trabalhos em Lingüística Aplicada* **16**, 1990.

SIGNORINI, Inês; Cavalcanti, Marilda C. (Org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

SIGNORINI, I. **Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua**. In: SIGNORINI, I; FIAD, R. S (Orgs.). *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 282-299.

SILVA, N. *Ensino tradicional de gramática e prática de análise linguística na aula de português*. Recife: O Autor, 2009. 162 folhas: il., tab., quadros.

SILVEIRA, Sousa de. **História da Língua portuguesa**. In: CARDORE, Luís Agostinho. *Curso prático de Português*. São Paulo: Ática, 1994.

SOARES, Magda Becker. "Prefácio". In: BATISTA, A. A. G. **Aula de Português. Discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa**. In: BASTOS, N. B.(Org.) *Língua Portuguesa. História, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Português na escola – História de uma disciplina curricular**. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas\***. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2003.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011. 123 p.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização: a resignificação do conceito**. *Alfabetização e Cidadania*, nº 16, jul. 2003, p 9-17.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. **Literacy and development: ethnographic perspectives**. Introduction. In: STREET, Brian, London: Routledge, 2001, p. 1-17.

\_\_\_\_\_. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento.** Teleconferência Brasil sobre o letramento, outubro de 2003.

\_\_\_\_\_. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.

SOATMAN, K. J. G. **A Oralidade e os livros didáticos de língua portuguesa: Um olhar acerca da concepção de gênero oral subjacente às atividades propostas.** Recife. Dissertação de Mestrado em Letras. PPGL (UFPE), 2017.

THE NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: designing social futures.** The Harvard educational review, v. 1, n. 66, p. 60-92, 1996.

SOUZA, D. M. **Livro didático: arma pedagógica?** In: CORACINI, M. J. (Org.). Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. São Paulo: Pontes, 1999.

SPINELLI, W. **Os objetos virtuais de aprendizagem: ação, criação e conhecimento,** 2007. Disponível em: < <http://rived.mec.gov.br/comousar/textoscomplementares/textoImodulo5.pdf> > Acesso em: 01 nov. 2017.

UNESCO/Commonwealth of Learning. **Declaração REA de Paris.** França: 2001. Disponível em: < <http://www.rea.net.br/site/conceito/> > Acesso em: 06 out. 2017.

WIDDOWSON, H. G. **Linguistics.** Oxford: Oxford University Press, 1996, p. 125.

XAVIER, A. C. **Letramento digital e ensino.** In: FERRAZ, C. & MENDONÇA, M. Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. **A Era do hipertexto: linguagem e tecnologia.** Recife: Editora da UFPE, 2009.

ZACHARIAS, V. **Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino.** In: COSCARELLI, Carla V. (Org.) Tecnologias para aprender. São Paulo: Parábola editorial, 2016. p. 15 – 26.

## APÊNDICE A

## Quadro com o levantamento dos OEDs - Volume 6, Coleção Projeto Teláris, Editora Ática

Título da obra	Tipo de OED	Nome do OED	Atividade	Capítulo	Eixo de Ensino	Página	Tipo de interação
<i>Projeto Teláris:</i> Língua Portuguesa – 6º ano	Infográfico Digital (contém texto inicial + imagem).	Variação Linguística: Explore a imagem	OED com infográfico a fim de trabalhar a variação linguística em diferentes países que falam o português. O infográfico possui texto e áudio. (Dos 8 países faltam 3 com áudios)	Introdução	Análise linguística	10	Busca/Localização de conteúdo em infográfico digital
	Vídeo (+ texto introdutório ao assunto)		Vídeo trabalhando os idiomas marginaliza	Introdução	Análise linguística/oralidade (idioma Mirandês -	13	Assistir/Escuta de vídeo

		dos a fim de apresentar a diversidade de dialetos		tradição oral)		
Vídeo (+ texto e imagem *multimodalidade)		Vídeo introdutório sobre a linguagem	Introdução	Trata da linguagem para introduzir o capítulo.	14	Assistir/Escuta de vídeo
Vídeo (+ texto)		Vídeo sobre a cultura caipira para apresentar o gênero oral “Causo”	Unidade 1 - Capítulo 1	Oralidade	20	Assistir/Escuta de vídeo
Vídeo (+texto introdutório)	Cordel	Vídeo apresentando o gênero oral cordel + narração de um cordel	Unidade 1 - Capítulo 2	Oralidade	54	Assistir/Escuta de vídeo - do gênero oral Cordel + suas características
Imagem (galeria de imagens) + texto	Xilogravura	OED com galeria de imagens xilográficas com o intuito de apresentar o gênero por	Unidade 1 - Capítulo 2	Leitura (visual - de imagens)	61	Solicitar a leitura de imagens

		meio de um título com pequena biografia do artista.				
Infográfico (+ texto explicando cada imagem)	Desigualdades no Brasil - Gênero:	Infográfico que traz imagens acompanhadas de box de texto retratando as desigualdades do Brasil	Unid 2 - Cap 4	Oralidade (?) Trouxe o tema do debate, mas não trabalha a oralidade).	121	Observar imagens e leitura de textos
Vídeo - Documentário (+ texto introdutório)	Documentário e reportagem em vídeo - Gênero: Documentário	Vídeo - Documentário sobre um projeto que envolve atividades culturais e ambientais	Unidade 3 - Capítulo 6	Oralidade	191	Assistir/Escuta de vídeo
Vídeo (+texto introdutório)	Campanha: Salvem os tubarões	Vídeo apresentando notícia oral sobre matança de tubarões	Unidade 4 - Capítulo 8	Oralidade	238	Assistir/Escuta de vídeo
Vídeo + texto	Novo acordo ortográfico e	Vídeo e fragmento	Unidade Suplementar - Competências	Análise Linguística e	267	

		variação linguística	de texto apresentand o notícia no jornal BBC		Oralidade (trabalha o novo acordo ortográfico, mas também compara que a escrita tem acordo, e a oralidade varia).	
--	--	-------------------------	---	--	--	--

## APÊNDICE B

### Quadro com o levantamento dos OEDs - Volume 7, Coleção Projeto Teláris, Editora Ática

Título (da obra supracitada)	Tipo de OED	Nome do OED	Atividade	Capítulo	Eixo de Ensino	Página	Tipo de interação
Projeto Teláris: língua portuguesa – 7º ano	Texto introdutório + vídeo (material audiovisual com extrato de fala, dança e cantos indígenas)	Língua e canto guarani	OED propõe o trabalho com a oralidade, a variação linguística e o respeito à diferença	Introdução	Análise linguística + Oralidade	11	Assistir a um vídeo
	Texto introdutório + Infográfico (texto - títulos + áudio e imagens)	Galeria de haicais	OED propõe ampliar o contato dos alunos com haicais, possibilitando melhor compreensão sobre a origem dessa forma de poema	Unidade 1 - Capítulo 1	Leitura	22	Leitura de texto e imagens + escuta de áudio - haicais
	Texto + infográfico	As cantigas do Trovadorismo	OED com infográfico sobre cantigas trovadorescas - com informações sobre o tema e exemplos de cantigas acompanhadas de tradução	Unidade 1 - Capítulo 1	Oralidade + Leitura	35	Manipular no infográfico e ouvir áudio
	Texto + Áudio	“Onde os oceanos se encontram”, de Marina	OED com texto e áudio para leitura de um conto, com o	Unidade 1 - Capítulo 2	Oralidade	56	Ouvir um áudio contando um

	Calasanti.	intuito de mostrar a entonação e a leitura expressiva, influenciando na fluência e clareza da narrativa.				conto + leitura desse conto simultaneamente
Texto introdutório + vídeo com comercial de campanha	Emprego da vírgula	OED propõe favorecer a discussão sobre a importância da pontuação na construção dos sentidos.	Unidade 2 - Capítulo 3	Análise Linguística	91	Assistir a uma campanha sobre a importância da vírgula, com exemplos.
Texto + vídeo	Biografia de Oscar Niemeyer	OED com vídeo a fim de exemplificar o gênero biografia na modalidade audiovisual	Unidade 2 - Capítulo 3	está na seção de produção de texto, porém o vídeo não se encaixa em nenhum eixo específico.	105	Assistir a um vídeo com o gênero biografia, com um exemplo de biografia.
Texto introdutório + vídeo	Ferreira Gullar, poeta maranhense	OED buscando favorecer o estudo da oralidade, do relato pessoal, da escuta atenta e do poema.	Unidade 2 - Capítulo 4	Oralidade ( traz exemplo de relato pessoal, poema - tudo isso procurando exercitar a escuta atenta do aluno)	121	Assistir a um vídeo observando dois gêneros orais

Texto introdutório+ vídeo com notícia falada	Notícia curiosa	OED propõe o trabalho com o gênero notícia e favorecer a escuta atenta	Unidade 3 - capítulo 5	Oralidade	182	Assistir a um vídeo observando dois gêneros orais
Texto introdutório + vídeo com reportagem (modalidade oral)	Reportagem: mosquitos “do bem” contra a dengue	OED propõe favorecer o trabalho com o gênero reportagem e suas principais características e ser fonte de pesquisa e ampliação sobre conhecimentos da dengue.	Unidade 3 - capítulo 5	Oralidade (trouxe um exemplo de gênero oral)	192	Assistir a um vídeo observando dois gêneros orais
Texto introdutório + infográfico (imagem e legendas)	Infográfico: noite de descanso	OED propõe a análise de um infográfico. A ideia é que esse exemplo ilustre esse gênero comum dentro do gênero reportagem	Unidade 3 - Capítulo 6	Leitura	195	Manipular os tópicos de um infográfico com legendas.

## APÊNDICE C

### Quadro com o levantamento dos OEDs - Volume 8, Coleção Projeto Teláris, Editora Ática

Título (da obra supracitada)	Tipo de OED	Nome do OED	Atividade	Capítulo	Eixo de Ensino	Página	Tipo de interação
Projeto Teláris: língua portuguesa – 8º ano	Texto + Infográfico (fotos e títulos)	A arte rupestre	OED propõe favorecer o trabalho interdisciplinas e a compreensão da necessidade humana de registrar sua história.	Introdução	Leitura (imagens?) ou sem eixo?	13	Manipulação de infográfico e observação de imagens
	Texto introdutório + galeria de fotos	Cotidiano em fotos	OED propõe ferramentas para inspirar os alunos na produção de crônicas. (Minha crítica: fotos retratando momentos apenas de beleza e não da pobreza e das reais condições precárias da população, que também existe).	Unidade 1 - Capítulo 2	Leitura de imagens para Produção textual.	85	Observação de imagens
	Texto introdutório + texto escrito (crônicas) + áudios de crônicas.  O material considera “Infográfico” .	Crônicas	OED propõe favorecer o trabalho com o gênero crônica e suas características e também contribuir para aprimorar a interpretação de textos por meio da audição de leitura expressiva de textos literários. Ele traz áudio de leitura expressiva e texto escrito de duas crônicas: “Baldinho”, de Fabrício Corsaletti, e “Continho”, de Paulo Mendes Campos	Unidade 1 - Capítulo 2	Oralidade [propõe a produção de um registro coletivo que elenque as principais características do gênero crônica - produção de texto também (?)]	53	Leitura de textos + escuta de áudios
	Texto introdutório + infográfico (imagem -	Evolução da escrita e mapa de	OED propõe o trabalho com a linguagem não verbal e a linguagem verbal e uma observação panorâmica da diversidade de línguas no mundo.	Introdução	Leitura (?) imagens/infográfico	15	Explorar as imagens e manipular o mapa

mapa)	línguas					
Texto introdutório + vídeo com contação de histórias	Mito iorubá	OED propõe favorecer o trabalho com a contação de história e com o gênero mito e contribuir para o aprimoramento da técnica de contar histórias.	Unidade 1 - Capítulo 1	Oralidade	28	Assistir ao vídeo
Texto introdutório + vídeo (animação audiovisual)	Nos bastidores do teatro: comédia em cena	OED propõe favorecer o trabalho com os aspectos do gênero dramático ao apresentar um panorama da história do teatro pontuado por noções do nascimento do teatro, ajudando a fomentar a abordagem do texto teatral em sala de aula.	Unidade 4 - Capítulo 7	Sem eixo. Introdução ao gênero TEATRO.	233	Assistir ao vídeo
Texto introdutório + infográfico com mito de Prometeu (imagens + áudio + legenda)	O mito de Prometeu	OED propõe favorecer o trabalho com a mitologia grega e a compreensão de que ela inspira a criação de obras em diversas linguagens, e não apenas na escrita.	Unidade 1 - Capítulo 1	Sem eixo. Introdução à importância da mitologia grega.	23	Ouvir ao mito e observar as imagens
Texto introdutório + texto da notícia + vídeo com áudio	O <i>rap</i> e a denúncia da violência	OED propõe favorecer o trabalho com o gênero canção e contribui para os alunos compreenderem que a música pode ser uma forma de expressão e de engajamento social.	Unidade 4 - Capítulo 8	Oralidade (Gênero canção)	260	Assistir ao vídeo
Texto introdutório + vídeo documentário	Podemos salvar o mundo?	OED propõe favorecer o debate sobre a questão ambiental. Além disso, ilustra como um projeto voltado para uma prática social pode desencadear várias atividades em função da sociedade.	Unidade 3 - Capítulo 5	Oralidade (apresenta o tema)	175	Assistir ao vídeo
Texto introdutório	Cucharas, Grupo Triii	OED composto por dois vídeos curtos, visa a favorecer o trabalho com recursos estilísticos e demonstra uma	Unidade 8 - Capítulo 8	Não trabalha nenhum eixo,	273	Assistir aos dois vídeos.

	+ vídeos		possibilidade de se produzir som e ritmo por meio de instrumentos do dia a dia.		mas se aproxima do ensino de oralidade, pois visa ensinar a produção de sons com instrumentos.	
--	----------	--	---	--	--	--

## APÊNDICE D

### Quadro com o levantamento dos OEDs - Volume 9, Coleção Projeto Teláris, Editora Ática

Título (da obra supracitada)	Tipo de OED	Nome do OED	Atividade	Capítulo	Eixo de Ensino	Página	Tipo de interação
Projeto Teláris: língua portuguesa – 9º ano	Texto introdutório + infográfico animado (texto com o conto + áudio)	"A velha contrabandista", de Stanislaw Ponte Preta	OED visa a possibilitar sensibilização para o estudo das características do gênero conto e o trabalho com leitura expressiva de textos literários. Apresenta áudio com leitura expressiva do conto "A velha contrabandista", de Stanislaw Ponte Preta, acompanhado com a imagem do texto escrito.	Unidade 2 - Capítulo 3	Oralidade (traz exemplo do gênero oral)	87	Escuta do áudio e leitura simultânea do conto
	Texto introdutório + Vídeo (reportagem)	Campeonato de poesia falada	OED propõe apresentar as características do gênero oral Poesia falada.	Unidade 1 - Capítulo 2	Oralidade (apresenta o gênero oral e exemplifica)	30	Assistir ao Vídeo
	Texto introdutório + Vídeo (animação)	Conto brasileiro contemporâneo	OED propõe possibilitar o trabalho com o gênero conto e sua transposição para a modalidade visual e permitir também a observação de uma leitura expressiva desse conto e da construção dos sentidos do texto nessa modalidade.	Unidade 2 - Capítulo 3	Oralidade + exemplificar o gênero conto na modalidade audiovisual	118	Assistir ao Vídeo
	Texto introdutório + texto introduzindo a entrevista + vídeo da	Entrevista em vídeo	OED propõe o trabalho com as características de textos orais, especialmente do gênero entrevista em modalidade audiovisual, com possibilidades de retextualização.	Unidade 3 - Capítulo 5	Oralidade	192	Assistir ao Vídeo

entrevista						
Texto introdutório + vídeo com entrevista para rádio (documentário)	Entrevista Oral	OED propõe trabalho com o gênero entrevista na modalidade oral e suas características. Apresenta vídeo com gravação para rádio de entrevista de garotos que desenvolvem projetos voltados para a conscientização sobre a sustentabilidade ambiental.	Unidade 3 - Capítulo 5	Oralidade	178	Assistir ao Vídeo
Texto introdutório + infográfico animado (texto com o poema + áudio)	“Formas do nu (I)”, de João Cabral de Melo Neto	OED propõe o trabalho com a poesia brasileira do século XX. Apresenta áudio com leitura expressiva do poema “Formas do nu (I)”, de João Cabral de Melo Neto, acompanhado de uma brincadeira visual.	Unidade 1 - Capítulo 1	Oralidade	25	Escuta do áudio e leitura simultânea do poema.
Texto introdutório + imagens e legendas na Linha do tempo	Machado de Assis: cronologia	OED propõe conhecer rudimentos da vida e da obra de Machado de Assis. Trata-se de uma linha do tempo com informações sobre o escritor. Indicado na abertura do Capítulo 4, em que o estudo com o gênero romance estrutura os trabalhos.	Unidade 2 - Capítulo 4	Leitura (?)	122	Visualizar a Linha do tempo
Texto introdutório + infográfico (fotos e legenda)	Manifestos brasileiros	OED apresenta fotos de manifestações populares no Brasil nos séculos XX e XXI favorecendo a sensibilização dos alunos para a produção de um manifesto, visando a explanação de ideias e reivindicações de um grupo.	Unidade 4 - Capítulo 8	Leitura de imagens (?)	283	Observar e ler as imagens e as legendas
Texto introdutório + vídeo (animação)	Pontos de vista da narrativa	OED propõe a observação de como um mesmo fato possibilita a formação de diferentes pontos de vista, de acordo com quem o relata. Trata-se de uma animação em que se apresenta uma curta história contada por personagens diferentes.	Unidade 4 - Capítulo 7	Leitura - Apresentando elementos da narrativa	236	Assistir ao Vídeo

	Texto introdutório + vídeo	Relações entre corpo e gênero	OED propõe o trabalho com as questões de gênero: identidade de gênero, sexo biológico, papéis sociais de cada gênero e discriminação de gênero.	Unidade 2 - Capítulo 3	Sem eixo - Reflexões para um tema socialmente complexo.	102	Assistir ao Vídeo
--	----------------------------	-------------------------------	---	------------------------	---	-----	-------------------