CANI, Josiane Brunetti; SOARES, Gilvan Mateus; PAIXÃO, Elaine da. O livro didático como recurso para a promoção do letramento digital. Dossiê Funcionamentos discursivos de livros didáticos e de materiais didáticos: possibilidades de análise e de trabalho. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, v. 1, n. 1, p. 24-45, 2021. (ISSN: 2317-1006 - online).

O LIVRO DIDÁTICO COMO RECURSO PARA A PROMOÇÃO DO LETRAMENTO DIGITAL

TEXTBOOKS AS RESOURCES TO PROMOTE DIGITAL LITERACY

Josiane Brunetti Cani[1]
Gilvan Mateus Soares[2]
Elaine da Paixão[3]

Resumo: As relações do homem estão sendo modificadas pelo uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, sendo necessário reconhecer o papel da escola para uma formação que permita ao aluno sua participação no mundo de forma integral. Assim, esta pesquisa objetiva verificar em que medida os livros didáticos de Língua Portuguesa promovem oportunidades de letramento digital. Selecionou-se para o corpus o volume do 9º Ano da coleção didática mais adotada no Ensino Fundamental II, *Tecendo linguagens: Língua Portuguesa*, avaliado pelo Plano Nacional do Livro Didático de 2020. A metodologia, de natureza qualitativa, baseou-se em conceitos de letramento digital e discurso. Os resultados permitiram observar que, embora o letramento impresso apresente considerável destaque, ele se faz presente em atividades que orientam a leitura em ambientes digitais, aproximando os alunos de ações vivenciadas por eles em sua vida diária.
Palavras-chave: Livro didático; Língua Portuguesa; letramento digital.

Abstract: Human relationships are being modified by the use of Digital Information and Communication Technologies, and it is necessary to recognize the role of the school in training that allows the student to fully participate in the world. Thus, this study analyzes the extent to which Brazilian Portuguese language textbooks promote opportunities for digital literacy. The volume of the 9th year of the didactic collection most adopted in Elementary School II, *Tecendo linguagens: Língua Portuguesa* [*Weaving Languages: Brazilian Portuguese Language*], evaluated by the National Textbook Plan of 2020, was selected for the corpus. This qualitative methodology was based on concepts of digital literacy and discourse. The results allowed us to observe that, although printed literacy is considerably stressed, it is present in activities that guide reading in digital environments, bringing students closer to actions experienced by them in their daily lives.
Keywords: Textbook; Portuguese language; digital literacy.

[1] Doutora em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora da Faculdade de Letras Castelo Branco e servidora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. E-mail: josicani@gmail.com.
[2] Doutor em Estudos Linguísticos pelo PosLin/FALE/UFMG. Professor na Rede Municipal de Ensino em Barão de Cocais-MG. E.mail: gilvanprofessor@uol.com.br.
[3] Especialista em Língua Portuguesa – Leitura e Produção de Textos pelo Centro Universitário de Belo Horizonte (UNI-BH). Professora de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Ensino em Barão de Cocais-MG e Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Ensino em Santa Bárbara-MG. E-mail: elainepaixaomec@yahoo.com.br.

Introdução

As relações do homem estão sendo modificadas pelo uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), exigindo da sociedade cada vez mais saber lidar com ferramentas digitais, seja nas relações sociais, seja no ambiente de trabalho. Essa nova demanda requer um cidadão que possua um grau de conhecimentos em ambientes digitais muito além do entendimento de sua funcionalidade, ou seja, é necessário que ele tenha uma capacidade de ser crítico e reflexivo, reconhecendo a propriedade das tecnologias digitais nas linguagens (SELBER, 2004). Nesse contexto, é preciso observar o papel da escola para uma formação que permita a seus alunos o domínio, ou ao menos o entendimento de tais tecnologias, como estratégia decisiva para sua participação no mundo.

Segundo Castells (1999), a educação assume importante papel para o desenvolvimento tecnológico dos cidadãos. Isso envolve, então, a participação ativa dos professores, que podem propiciar transformações de forma crítica e consciente do uso das TDIC (TERUYA, 2006), considerando que aparatos tecnológicos possam mudar o contexto no qual as pessoas estejam inseridas. Nesse sentido, o ambiente digital requer que o professor se aproprie das diferentes linguagens presentes no mundo das mídias, não simplesmente para decodificar códigos, mas que ele esteja munido de uma interpretação crítica das informações que circulam nos diversos meios de comunicação (TERUYA, 2006).

No entanto, reconhecemos que alguns fatores interferem nesse processo de apropriação das TDIC pelos professores de forma adequada, como a limitação de materiais didáticos e a falta de equipamentos e de infraestrutura que permita um trabalho a ser desenvolvido, por exemplo, com todos os alunos de uma sala de aula. Outro ponto significativo, se não o mais importante, seria a formação para os professores com metodologias adequadas às TDIC.

Mesmo que muitos estudos apontem propostas de inclusão das TDIC nas escolas como ferramentas de ensino-aprendizagem, como Coscarelli (2017), que destaca a importância acerca de navegação e leitura em ambientes digitais, Rojo (2012), que se debruça sobre a Pedagogia dos Multiletramentos, Araújo e Leffa (2016), com destaque para as redes sociais como possibilidade de ensino, e Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) pela ampla abordagem de

letramentos digitais no ensino de línguas, ainda há muitos caminhos a serem conquistados para um efetivo letramento digital nos discentes.

Nesse contexto, o livro didático (LD) de Língua Portuguesa desempenha o papel de um instrumento de uso quase que diário feito pelos professores, o que aponta para a necessidade de verificar em que medida esse material promove oportunidades de letramento digital. Para isso, selecionamos como objeto de análise a coleção didática *Tecendo linguagens: Língua Portuguesa*, aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2020.

A fim de alcançarmos esse objetivo, pautamos nosso percurso de análise pelas seguintes questões: (a) Como o LD promove o letramento digital?; (b) Que tipo de letramento digital é desenvolvido?; (c) Qual o papel pressuposto para o aluno diante das TDIC: apenas consumidor ou, também, produtor de informações e conteúdos?; e (d) Como língua-texto-discurso da coleção didática se organiza e se faz significar, intra e interdiscursivamente, no Manual do Professor e no Livro do Aluno?

Livro didático e ensino da Língua Portuguesa: relações discursivas e práticas de letramento digital

O LD é um recurso impresso ou digital usado no processo de ensino e aprendizagem. Seu objetivo é, portanto,

> auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos, quanto individuais (BATISTA; ROJO, 2008, p. 15).

O LD, assim, é um instrumento importante no processo educativo, constituindo um gênero discursivo (BUNZEN; ROJO, 2008) que pode ser caracterizado, peculiarmente, por temas que constituem os conteúdos ou objetos de ensino, por potenciais interlocutores, professores e alunos das mais diferentes instituições de ensino. É “um objeto cultural que se (re)modela conforme demandas externas e princípios epistemológicos para o ensino, preconizados em documentos oficiais e saberes da prática docente” (SOUZA; VIANA, 2011,

p. 2), integrando tanto gêneros de outros suportes ou contextos quanto aqueles que surgem nele próprio.

É interessante percebermos que os livros didáticos não são simplesmente espelhos da realidade, mas são meios de transformação dela ou até mesmo de sua perpetuação, de modo que seja oportuno refletir sobre o que dizem (e também sobre o que podem silenciar) (CHOPPIN, 2004). Nesse sentido, um livro pode, explícita ou implicitamente, ser canal para propagar ideologias, crenças ou visões de mundo, podendo, assim, constituir "poderosas ferramentas de unificação – até de uniformização – nacional, linguística, cultural e ideológica" (CHOPPIN, 2008, p. 13). Acerca disso, Soares (2019) questiona se os LD seriam produzidos e usados para informar, formar e/ou conformar.

Desse modo, torna-se fundamental uma análise da organização de língua-texto-discurso do LD e os modos como os significados são construídos, investigando conexões ou associações entre texto e contexto. Nosso foco é analisar o que, no contexto, acaba condicionando o discurso (CHARAUDEAU; MAINGENEAU, 2004), não importando, conforme Lara (2005), o "verdadeiro" por ele mesmo, mas sim "o balanço incerto entre o 'fazer-crer' de um lado e o 'crer-verdadeiro' de outro" (BERTRAND, 2003, p. 99), opondo, desse modo, "ser" e "parecer".

Exploramos, assim, as circunstâncias de produção da coleção em análise, confrontando as discussões teóricas sobre o letramento digital feitas no Manual do Professor e as práticas propostas no Livro do Aluno. Para procedermos a esse estudo, por um lado, localizamos os conceitos de língua-texto-discurso que embasam a pesquisa e, por outro, problematizamos a noção de letramento digital e as experiências ou comportamentos que evoca nas práticas escolares, temas discutidos nas subseções a seguir.

Língua,texto-discurso e aprendizagem em sala de aula

Concebemos a língua como um processo interativo-dialógico e enunciativo-discursivo cujo funcionamento é textual, realizando-se nos mais diversos gêneros discursivos e em mídias variadas. A língua não é, pois, apenas uma estrutura, mas se constitui, sobretudo, como um acontecimento (ORLANDI, 2007). Assim, compreendemos que "a linguagem é, pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido

entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico" (TRAVAGLIA, 2009, p. 23).

Com isso, não apenas usamos a língua para comunicar um conteúdo, mas, essencialmente, agimos com ela e por meio dela para produzir significados, para influenciar, para atuar na sociedade, em práticas sociodiscursivas. Esses usos são situados e motivados, materializando-se em textos que são multimodais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), integrando diferentes modos, como a escrita, a imagem e o leiaute.

Entendemos, com base em Lara (2004, p. 17), texto como "um objeto de significação e um objeto histórico". De acordo com Fiorin (1995), conceber o texto como objeto de significação pressupõe reconhecê-lo como um todo que tem sentido e uma organização específica, enquanto considerá-lo como objeto histórico requer a compreensão das formações ideológicas que manifesta ou das quais é expressão.

Compreendemos o discurso, como postula Fairclough (2001), em três dimensões: o texto, a prática discursiva e a prática social. Essa perspectiva, ancorando-se na percepção da linguagem como prática social, pressupõe a análise do texto (descrição) e das práticas discursiva e social (interpretação), apontando que a produção e a interpretação de um texto são dependentes da prática social integrada pelo discurso, que, por isso, é entendido "como o texto dotado de forma linguística, como 'prática discursiva' por meio da qual os textos são produzidos, distribuídos e consumidos, e como 'prática social' que tem vários efeitos ideológicos" (HANKS, 2008, p. 172).

Nesse prisma, o discurso é uma forma de representação, ação e significação que está dialeticamente relacionada à estrutura social. Agimos, então, discursivamente sobre o mundo e sobre o outro, ao mesmo tempo em que essa ação se molda e se restringe pelas condições da estrutura social. Em decorrência disso, "o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91), operando, por isso, na (des)construção de identidades, relações sociais e crenças.

Essa significação apenas pode ser compreendida ou analisada considerando o contexto, que afeta tanto o modo como um enunciado é dito ou escrito quanto o modo como pode ser interpretado (LIMA; SANTOS, 2009). Analisar, por isso, o contexto é fundamental para a compreensão de língua-texto-discurso da coleção didática, procedimento que nos

remete aos conceitos de intertextualidade e de interdiscursividade. A primeira, segundo Maingueneau (2000), refere-se ao diálogo, explícito ou implícito, de um texto com outros, ao passo que a segunda remete às relações que os discursos mantêm entre si, assim, podemos compreender, a partir de Orlandi (2007), a memória discursiva, constituindo um já-dito que influencia ou determina o que se vai dizer.

Diante disso, compreendemos o contexto tanto como a instância verbal ou o diálogo entre textos quanto como os fatores socioculturais que intervêm, discursivamente, na produção ou na interpretação dos textos, dada a natureza histórica dos discursos.

A partir desses pressupostos, o trabalho em sala de aula requer que o texto seja compreendido em uma atividade discursiva, entendendo que "as escolhas feitas na produção de um discurso não são aleatórias, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado" (BRASIL, 1998, p. 20-21). Por isso, o ensino da língua não pode ser desvinculado dos contextos sociais em que esses textos são produzidos e recebidos. O foco, assim, é inserir a análise da língua ou as produções textuais em práticas efetivas de linguagem, por meio de um ensino produtivo que objetive

> ajudar o aluno a estender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente; dessa forma, não quer alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que ele tem necessidade delas (TRAVAGLIA, 2009, p. 39-40).

A meta é, então, promover uma abordagem que contribua para o desenvolvimento ou ampliação das competências linguístico-comunicativas dos estudantes, objetivo que almeja a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), documento que tem "caráter normativo" e que apresenta as competências e define aprendizagens que os estudantes devem desenvolver ao longo da etapa da Educação Básica.

Especificamente ao tratamento da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, o foco são as práticas de oralidade, de leitura/escuta, de produção escrita e multissemiótica e de análise linguística/semiótica. Ao tomar o texto com unidade de trabalho e ao reconhecê-lo como "lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias" (BRASIL, 2018, p. 87), o trabalho em sala de aula pressupõe ampliar as capacidades dos alunos em usar a língua e as diferentes semioses, envolvendo o tratamento de conhecimentos linguísticos,

textuais e discursivos em práticas situadas de linguagem nos variados campos de atuação social. Para tanto, o trabalho com a Língua Portuguesa em sala de aula precisa considerar:

> • compreensão e análise de textos orais e escritos;
> • convivência com o patrimônio literário da região e do país;
> • reflexão e debate em torno de temas que põem em relação as variedades linguísticas e a realidade social e política do país;
> • elaboração de textos orais e escritos, de diferentes gêneros, diferentes registros e finalidades, com ênfase nos procedimentos de planejamento e de revisão (ANTUNES, 2007, p. 146).

Além dessa diversidade temática e pedagógica, a BNCC destaca as práticas de linguagem contemporâneas, com novos gêneros e novas formas de produção, compartilhamento e interação, o que nos aponta para a importância da promoção dos letramentos digitais, tema que discutimos na próxima seção.

Letramento digital e práticas escolares

A BNCC define como uma das competências a serem desenvolvidas na Educação Básica, a de que os alunos sejam capazes de

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

O foco do documento, então, é promover o letramento digital em práticas efetivas sob a mediação de diferentes linguagens (verbal, visual, sonora, digital), não só fazendo uso das tecnologias, mas também potencializando a sua criação pelos estudantes. Para tanto, o currículo escolar deve contemplar os novos multiletramentos e as práticas da cultura digital, possibilitando o "saber" (conhecimentos, habilidades) e o "saber fazer" (uso crítico, ético, reflexivo desses conhecimentos e habilidades na sociedade), Cani (2019, p. 66-67) observa que

> O letramento digital corresponde à aquisição de habilidades, competências e atitudes voltadas ao uso das tecnologias digitais para localizar, selecionar, organizar,

> explorar, utilizar, produzir e compartilhar informações de forma crítica, ética, criativa, independente, reflexiva e segura para lazer, trabalho, socialização e aprendizagem, nas esferas educacionais, sociais, políticas, culturais ou econômicas, em diferentes formatos, gêneros e mídias, visando à inserção do cidadão no mundo contemporâneo por meio da educação.

Dessa forma, segundo a autora, os alunos, por meio dos recursos tecnológicos, irão tanto pesquisar ou comunicar informações e conhecimentos quanto produzi-los, de modo qualificado, crítico, ético e responsável, indo, assim, para além da imagem de usuário, constituindo-se em um designer, ao transformar, mesclar, criar e (re)distribuir conteúdo.

Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) aconselham a introdução ao letramento e às novas tecnologias de forma gradativa. O quadro abaixo sintetiza, segundo os autores, os letramentos em quatro pontos focais arranjados em uma ordem de complexidade crescente. É importante deixar claro que os autores não estruturaram o quadro como se fosse um "checklist de letramentos distintos", mesmo porque eles se mesclam, e a intenção é desenvolver estratégias para lidar com as possibilidades das mídias digitais (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 21).

Quadro 1: Letramentos digitais

Complexidade crescente		Primeiro foco: Linguagem	Segundo foco: Informação	Terceiro foco: Conexões	Quarto foco: (Re)desenho
	*	Letramento impresso Letramento em SMS.			
	**	Letramento em hipertexto.	Letramento classificatório.	**Letramento pessoal**; Letramento em rede; Letramento participativo.	
	***	Letramento em multimídia.	Letramento em pesquisa; Letramento em informação; Letramento em filtragem.	Letramento intercultural.	
	****	**Letramento em jogos**; **Letramento móvel**.			
	*****	Letramento em codificação.			**Letramento remix**.

Fonte: Dudeney; Hockly; Pegrum (2016, p. 21).

Embora os autores apresentem o quadro acima com foco nos alunos, entendemos que o professor necessita adquirir familiaridade com os letramentos de forma a incorporar em suas

práticas o uso das TDIC em educação. O primeiro grupo de letramentos relaciona-se à linguagem, envolvendo:

> (a) letramento impresso: consiste na habilidade de compreender e criar uma variedade de textos escritos, abrangendo conhecimentos de gramática, vocabulário e características do discurso simultaneamente com as competências de leitura e escrita;
> (b) letramento em SMS: refere-se à habilidade de se comunicar eficientemente em "internetês";
> (c) letramento em hipertexto: incide em habilidades para processar hiperlinks adequadamente, assumindo a responsabilidade pelos percursos escolhidos de forma a identificar seu propósito comunicativo;
> (d) letramento multimídia: consiste na habilidade para interpretar e criar textos em múltiplas mídias, integrando, principalmente, sons, vídeos e imagens;
> (e) letramento em jogos: consiste na habilidade de interagir e navegar eficientemente pelo ambiente de jogos alcançando seus objetivos;
> (f) letramento móvel: é a habilidade de navegar, interpretar e se comunicar por meio da internet móvel; e
> (g) letramento em codificação: com o objetivo de criação de softwares e canais de mídia, requer a habilidade de ler, escrever, criticar e modificar códigos de computadores.

O segundo foco está relacionado à informação, abarcando:

> (a) o letramento classificatório: habilidade de interpretar e de criar folksonomias, formas de indexar informações;
> (b) letramento em pesquisa: habilidade de uso eficiente nos serviços de busca;
> (c) letramento em informação: habilidade de avaliar criticamente documentos e artefatos; e
> (d) letramento em filtragem: habilidade de reduzir a sobrecarga de informações, utilizando como triagem redes profissionais e sociais on-line.

O terceiro foco liga-se a conexões:

> (a) letramento pessoal: habilidade para projetar a própria identidade on-line usando ferramentas digitais adequadas;
> (b) letramento em rede: habilidade de organizar redes on-line profissionais e sociais;
> (c) letramento participativo: habilidade de contribuir para a inteligência coletiva das redes digitais; e
> (d) letramento intercultural: habilidade de interpretar documentos e artefatos provenientes de contextos culturais.

O quarto e último foco relaciona-se ao letramento remix: habilidade de criar novos sentidos ao samplear, modificar e/ou combinar textos e artefatos preexistentes.

Claro que treinar todas as habilidades elencadas acima não é tarefa fácil, pois cada tipo de letramento requer a construção ou a ampliação de uma rede pessoal de aprendizagem de forma contínua. No entanto, é importante começar aos poucos, desenvolvendo familiaridades com um tipo de letramento que permita, tanto a professores como a alunos, adentrar à riqueza da informação e da comunicação por meio das TDIC.

Caminhos metodológicos

Examinamos, por meio de uma análise documental de base qualitativa, a coleção didática *Tecendo linguagens: Língua Portuguesa*, aprovada pelo PNLD 2020, edição direcionada ao Ensino Fundamental II – Anos Finais (6º ao 9º Ano). A obra é de autoria de Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo. Nossa análise ocorreu nos quatro volumes da coleção, pois objetivamos considerar etapas em que o letramento digital dos alunos possa estar menos (6º Ano) ou mais consolidado (9º Ano).

Dessa forma, buscamos, em primeiro lugar, identificar as atividades que o LD propõe para a promoção do letramento digital dos alunos e, depois, verificar, a partir de nossas questões norteadoras, as categorias que estão subjacentes a elas, a saber:

(a) Que atividades a coleção desenvolve para promover o letramento digital dos estudantes? – descrevemos, em um quadro, os campos do LD que abordam práticas da cultura digital;

(b) Que tipo de letramento digital as atividades do LD procuram desenvolver? – levantamos a natureza do letramento digital que a coleção objetiva trabalhar;

(c) Qual o posicionamento do aluno diante das TDIC: consumidor e/ou produtor de informações e conteúdos? – refletimos sobre o papel que o aluno assume nas atividades propostas pelo livro.

(d) Como língua-texto-discurso da coleção didática se organiza e se faz significar, intra e interdiscursivamente, no Manual do Professor e no Livro do Aluno? – analisamos o discurso manifestado nas discussões teóricas destinadas ao professor com as práticas sugeridas para serem desenvolvidas com os estudantes.

Resultados e discussão

Analisamos a coleção didática *Tecendo linguagens: Língua Portuguesa* na versão submetida à avaliação do Ministério da Educação (MEC) e enviada para as escolas brasileiras para escolha do LD, dentro das ações do PNLD 2020. Essa versão estava disponível também no site da editora (TECENDO…, c2019).

Tecendo Linguagens é composta por quatro volumes, cada um referente a um ano do Ensino Fundamental II (6º ao 9º Ano). Esses volumes se estruturam em quatro unidades, cada uma com oito capítulos, dois para cada uma delas, sendo, ao final, apresentados os apêndices e as referências. A coleção contempla seções, com subseções e boxes, que podem variar conforme seus objetivos: (a) Para começo de conversa; (b) Prática de leitura – subseção "Por dentro do texto/Linguagem do texto" e boxes "Glossário/Conhecendo o autor"; (c) Trocando ideias; (d) Conversa entre textos; (e) Momento de ouvir; (f) Reflexão sobre o uso da língua – subseção "Aplicando conhecimentos"; (g) De olho na escrita; (h) Hora da pesquisa; (i) Produção de texto; (j) Na trilha da oralidade; (l) Ampliando horizontes; e (m) Preparando-se para o próximo capítulo; além do boxe *Para você que é curioso*.

Diante dessa estrutura da coleção, procedemos à análise das atividades que objetivam desenvolver o letramento digital dos alunos, considerando duas etapas: (1) leitura do Manual

do Professor; e (2) estudo do livro destinado aos alunos. Nosso propósito foi, ao confrontar essas duas partes da coleção didática, refletir sobre como as propostas de promoção dos letramentos digitais se manifestam em língua-texto-discurso do livro didático, em decorrência de determinações sócio-históricas (especialmente o discurso político-pedagógico, sobretudo pela publicação da BNCC).

Procuramos, dessa forma, problematizar as relações entre texto e contexto e como este afeta aquele. Assim, verificamos, inicialmente, as concepções ou as orientações presentes no Manual do Professor. Percebemos que, discursivamente, a coleção explicita sua filiação aos pressupostos da BNCC, ao informar aos professores, na "Apresentação", que "Neste Manual, você encontrará: as práticas de sala de aula e sua relação com as competências, as habilidades e os eixos de integração indicados na Base Nacional Comum Curricular", (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. III), deixando claro que a "BNCC é referência para a organização da proposta didática e pedagógica do Livro do aluno" (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. VIII).

Nessa direção, a coleção reproduz as competências gerais ("Manual do Professor", p. XLVI), as específicas por área de conhecimento (Linguagens – p. XLVII) e por componente curricular (Língua Portuguesa – p. XLVII) da BNCC, dentre elas as que se relacionam às práticas da cultura digital. A esse respeito, o Manual do Professor cita, também, trechos da BNCC referentes aos eixos "leitura", "produção de texto", "oralidade" e "análise linguística/semiótica", fazendo menção à expressão "gêneros digitais" ou citando práticas da cultura digital, como, por exemplo, *podcast*, *webconferência*, *playlist* e *vlog*.

Além disso, a coleção informa aos professores a disponibilização de materiais digitais, os quais se compõem, bimestralmente, de "planos de desenvolvimento", "projetos integradores", "sequências didáticas", "propostas de acompanhamento da aprendizagem" e "material audiovisual".

Nesse discurso, que incentiva a promoção dos letramentos digitais, diferentes imagens serão construídas para sustentá-lo:

a) de uma "pedagogia afetivo-construtiva", baseada na relação interativa entre professor e aluno, no cuidado do docente com o discente e no desenvolvimento de competências que possam potencializar a atuação social do aluno:

> Esta coleção tem o propósito de contribuir para a construção de uma relação pedagógica menos burocrática, mais humanizada, politizada, alegre e comprometida com os interesses e necessidades de professores e alunos.
> Pressupõe que o professor tenha um real interesse e afeto por aqueles que estão sob seus cuidados, enxergando o ensino-aprendizagem como um processo de mão dupla em que alunos e professores aprendem juntos. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. VIII)
>
> É necessário, no trabalho baseado no desenvolvimento de competências, considerar a mobilização do conteúdo aprendido na escola em situações de vida, os contextos atuais e as rápidas transformações que poderão ocorrer nos próximos anos, as quais provavelmente acontecerão de forma muito mais rápida daquelas que nos trouxeram até aqui. O trabalho com o desenvolvimento de competências é uma forma de possibilitar ao aluno enfrentar uma variedade de situações em seu dia a dia que envolvam domínios cognitivos, afetivos e psicomotores.
> Construir competência significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos construídos, mobilizá-los e colocá-los a favor da resolução de problemas do dia a dia e da transformação da realidade. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. IX)

b) de um aluno crítico e questionador, para ser capaz de atuar, satisfatoriamente, na sociedade:

> Como um dos suportes para a prática pedagógica, apresenta propostas de trabalho que visam oferecer condições para o aluno compreender a complexidade da realidade, aprimorar sua capacidade comunicativa e ampliar, significativamente, sua inserção no espaço em que vive.
> Pressupõe também um aluno motivado, participativo, questionador. O aluno certamente encontrará motivação para aprender quando a relação pedagógica considerar suas necessidades, seus interesses, suas afetividades, seu modo de ver, de viver a vida e de se expressar, descartando todos os tipos de discriminação e preconceito. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. VIII)
>
> Consideramos na elaboração desta coleção os objetos de conhecimento como ferramentas a serem mobilizadas conforme as necessidades dos alunos. Essa concepção de trabalho demanda uma prática pedagógica que usa o livro didático como apoio para conduzir situações-problema de acordo com a realidade do aluno, pois é uma proposta que o coloca como protagonista, ou seja, como aquele que corre riscos, coopera, projeta-se e questiona. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. IX)

Essas imagens serão regidas por um discurso da coleção didática que, para se projetar sobre o outro (o professor, o aluno, o leitor) como "verdade", dialoga com o discurso das Ciências da Educação e da Linguagem, sendo referenciadas, para tanto, diferentes fontes, como Paulo Freire, Philippe Perrenoud, Jacques Delors, Magda Soares, Angela Kleiman, Isabel Solé, Roxane Rojo, Mikhail Bakhtin e, como já acentuamos, a própria BNCC.

Essas fontes serão respaldo para a teorização sobre os mais variados temas (leitura, oralidade, produção de texto, análise linguística/semiótica) que norteiam as concepções da

coleção sobre as diferentes dimensões do ensino da Língua Portuguesa e que, por isso, orientam uma proposta pedagógica que, discursivamente, será manifestada no manual do professor como uma prática cujo foco é o aluno e o desenvolvimento de suas competências, inclusive tecnológicas, para sua plena participação na sociedade.

Nesse sentido, o discurso da coleção é intensificado pelos "Textos Complementares", "com reflexões importantes para [a] prática pedagógica [do professor]" (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. XL). Dentre esses textos, "Letramento(s): discussões para a era digital" (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. XLII-XLV) apresenta fundamental e necessária reflexão sobre o novo *ethos* instaurado pelas complexas relações entre práticas sociais e novas tecnologias digitais, que apontam para estratégias de letramento, inclusive em sala de aula, que sejam mais colaborativas, participativas e distribuídas.

Assim, a coleção constrói a imagem de um aluno para além do consumidor de informações: o estudante é produtor de conteúdos, é crítico, é questionador, participando de diferentes tarefas escolares que vislumbram as práticas sociais, especialmente aquelas que, em nosso objeto de estudo, se materializam sob diferentes tecnologias, mídias e gêneros da cultura digital.

Diante dessas observações, é importante pontuarmos que o LD, muitas vezes, é o mais importante recurso, senão o único, que muitos professores utilizam em sala de aula (BEZERRA; 2005; BAGNO, 2013) ou que, por outro lado, o professor pode fazer uso dele conjugado a outros instrumentos. Muitas, assim, podem ser as afinidades dos docentes com o LD.

Independentemente do grau de importância que o livro assume para o professor, podemos, ainda, pensar nas variadas relações entre a teoria explicitada no Manual do Professor e a prática proposta no livro do aluno. Assim, objetivamos apreender a (in)coerência entre Manual do Professor e Livro do Aluno, analisando, o discurso das coleções e as práticas digitais que são propostas no livro que se destina ao estudante. Nesse sentido, procuramos responder à primeira questão de nosso estudo: (a) Que atividades a coleção desenvolve para promover o letramento digital dos estudantes? Os dados obtidos estão retratados na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1: Estratégias gerais e de Letramento Digital da coleção

Seções[4] do Livro	6º Ano		7º Ano		8º Ano		9º Ano		Total	
	Geral	LD	Geral	LD	Geral	LD	Geral	LD	Geral	LD
Para começo de conversa	8	3	8	6	8	4	8	3	32	16
Prática de leitura	28	13	28	25	28	20	28	14	112	72
Trocando ideias	14	1	8	4	11	4	9	3	42	12
Reflexão sobre o uso da língua	16	13	16	15	16	16	16	15	64	59
Conversa entre textos	13	9	10	9	10	6	10	8	43	32
Momento de ouvir	1	0	3	1	2	0	4	0	10	1
De olho na escrita	4	3	4	3	3	0	1	1	12	7
Hora da pesquisa	4	1	4	5	2	3	4	4	14	13
Na trilha da oralidade	7	3	8	5	8	2	7	8	30	18
Ampliando horizontes	8	1	8	3	8	1	8	1	32	6
Produção de texto	8	5	8	8	8	7	8	8	32	28
Preparando-se para o próximo capítulo	7	3	7	0	7	2	7	0	28	5
Para você que é curioso	1	1	2	1	5	4	2	2	10	8
Total	119	56	114	85	116	69	112	67	461	277

LD: letramento digital.
Fonte: Elaborado pelos autores baseados em TECENDO… (2019).

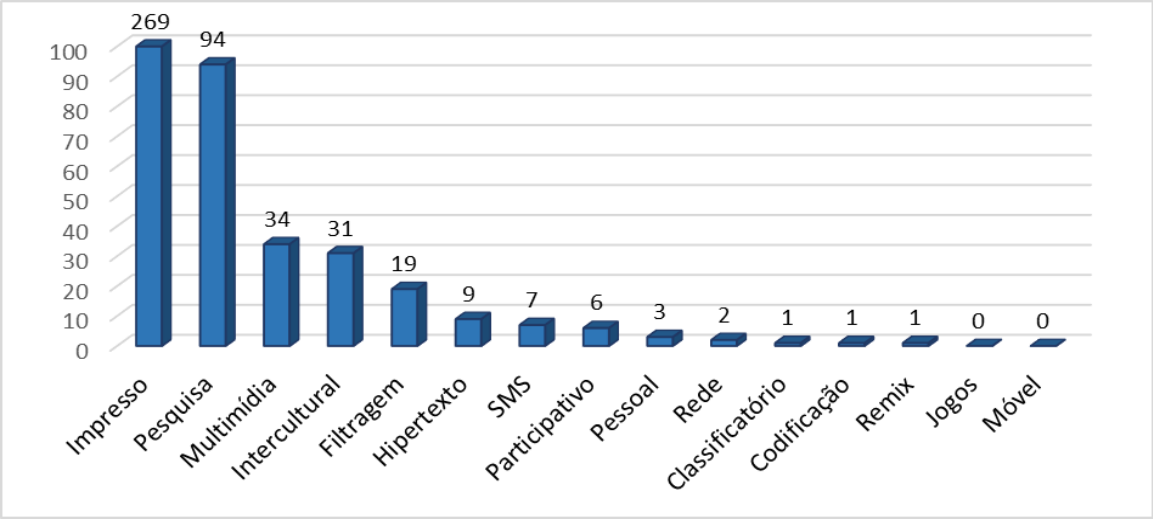
De acordo com os dados apresentados na Tabela 1, em 277 (60%) das 461 seções dos quatro volumes da coleção há a presença de, pelo menos, uma atividade que pode contribuir para o letramento digital dos alunos ou que envolve a abordagem de algum gênero extraído da internet. Uma análise mais detida dessas atividades nos aponta para algumas observações:

[4] Consideramos, em nossa análise, as seções e as subseções de cada capítulo. O box "Para você que é curioso", por estar vinculado, no decorrer dos capítulos dos quatro volumes, a diferentes seções/subseções, foi considerado separadamente como uma seção.

> (1) predominam, nos exercícios, a interpretação textual ou o uso de um texto da internet para a análise de tópicos da gramática normativa, enquanto as propostas de produção de gêneros essencialmente digitais são em número expressivamente menor;
>
> (2) estão presentes, no LD, diferentes gêneros retirados da internet, como, por exemplo, notícia, reportagem, resenha, charge entrevista, meme, carta aberta, artigo de opinião e infográfico;
>
> (3) prevalece o tratamento de gêneros/textos de natureza impressa/escrita; e
>
> (4) as propostas de letramento digital mais complexas estão presentes no volume do 9º Ano.

Com o objetivo de discutir de maneira mais detalhada esses dados, consideramos outras duas questões que motivaram nosso estudo: (b) Que tipo de letramento digital as atividades do LD procuram desenvolver?; e (c) Qual o posicionamento do aluno diante das TDIC: consumidor e/ou produtor de informações e conteúdos? Os dados que verificamos estão dispostos nos Gráficos 1 e 2, a seguir:

Gráfico 1: Tipo de Letramento das Seções do LD



Fonte: Elaborado pelos autores baseados em TECENDO… (2020).

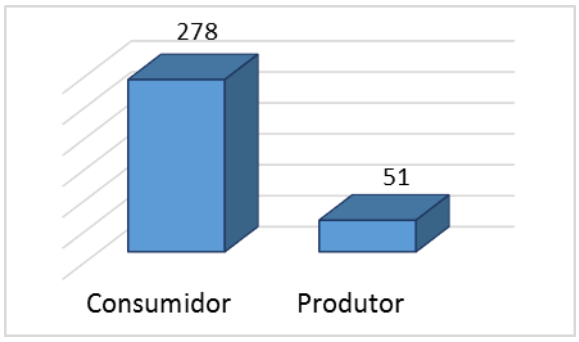
Percebemos, diante dos resultados expostos no gráfico, que a coleção prioriza o letramento digital impresso (56%). Assim, acabam predominando, nas diferentes seções do LD, gêneros textuais-discursivos que, ainda que retirados da internet, são de natureza

sobretudo impressa/escrita, como artigos de opinião, notícias, reportagens ou trechos de documentos sobre os quais os estudantes devem fazer uma análise para responder a questões interpretativas de sentido ou de discussão de tópicos gramaticais.

Notamos, também, que, nas atividades ou seções da coleção que poderiam fomentar um posicionamento mais ativo dos alunos para a produção de conteúdos ou informações (16%), boa parte delas acaba priorizando a elaboração de um texto/gênero escrito/impresso, com orientações que apenas indicam que o texto deve ser digitado e, caso seja possível, postado na internet. Essa tarefa não oferece informações mais precisas, servindo o ambiente digital como suporte para divulgação, em substituição ao papel e não como instrumento de aprendizagem. Isso nos permite identificar, ainda que importante, um letramento que, segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), é chamado de letramento impresso, com foco na linguagem. A proposta perde a oportunidade de avançar em outros tipos de letramento, como em hipertextos e multimídia, desenhados pelos autores.

Por outro lado, reconhecemos a importância de algumas das atividades para o letramento digital do aluno, como solicitar a produção de *vodcast*, *podcast* ou vídeo-minuto, no volume do 6º Ano, ou incentivar a pesquisa on-line, como no volume do 7º Ano, que orienta o estudante a pesquisar as influências do povo Iorubá na cultura brasileira, ou, ainda, discutir, no volume do 9º Ano, o que sejam as *fake news* e como checar as informações e verificar se são confiáveis ou não.

Gráfico 2: Posicionamento do Aluno



Fonte: Elaborado pelos autores.

Quanto ao papel desempenhado pelo aluno diante das TDIC, é possível perceber que há um posicionamento desse sujeito como consumidor de informações (84%). Essa postura de passividade diante da tela, em grande parte, impede que o aluno participe mais ativamente da

produção do conhecimento, sem vivenciar experiências de forma a dialogar, interagir, compartilhar, (re)criar, (re)modelar e (re)desenhar as diferentes linguagens presentes nas mais variadas mídias (SOARES, 2019).

Diante, então, da questão que expomos em "(d) Como língua-texto-discurso da coleção didática se organiza e se faz significar, intra e interdiscursivamente, no Manual do Professor e no Livro do Aluno", percebemos incoerência entre o Manual do Professor e o Livro do Aluno, pois o primeiro manifesta um discurso que projeta a imagem de um aluno participativo, crítico e questionador. Os conteúdos da coleção didática, assim, teórica e discursivamente, focalizam a formação desse sujeito social, cujo desenvolvimento de competências, via práticas ofertadas no livro, é importante para atuação nos diferentes campos da vida social, inclusive fazendo uso das novas tecnologias digitais.

Esse discurso da coleção, como discutimos anteriormente, ancora-se nas Ciências da Educação e da Linguagem e na legislação educacional, ao reproduzir trechos da BNCC ou estabelecer diálogo com esse documento, para se legitimar e mostrar-se "verdadeiro". Há, pois, uma diferença entre "parecer" e "ser". Em outras palavras, há uma oposição entre um "fazer-crer", de um lado, e do outro, "crer-verdadeiro": discursivamente, a proposta "parece" ou "faz crer" que é digital, em um *ethos* mais colaborativo, participativo e distribuído, mas, na prática, embora possa contribuir em determinadas atividades para o letramento digital do aluno, acaba projetando, de modo geral, a imagem de um estudante que apenas consome informações e conteúdos.

Desse modo, as práticas de letramento digital nos livros didáticos poderiam ser melhor abordadas, inclusive com ferramentas digitais já utilizadas pelos alunos. Propomos, então, a inclusão de algumas tarefas que contemplem as propostas delineadas por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), a saber: (a) letramento em hipertexto: atividade leitora que permita ao aluno transitar por links diferentes, orientando-o a estabelecer conexão entre os textos; (b) letramento em rede: construção de uma comunidade de prática utilizando-se de uma rede social; (c) letramento multimídia: elaboração de diversos gêneros textuais de comunicação, utilizando as múltiplas mídias, integrando sons, vídeos e imagens; e (d) letramento em jogos: uso de jogos já existentes para o desenvolvimento de estratégias argumentativas.

As contribuições do letramento digital como ferramenta nas práticas de leitura, oralidade e produção textual poderão suscitar uma reflexão sobre o mundo e, principalmente,

uma participação mais ativa dos alunos por meio de diferentes projetos autorais na construção do conhecimento.

Diante disso, apresentamos as nossas conclusões.

Conclusões

A cultura digital tem refletido em atitudes, valores, forma de pensar e, sobremaneira, em produção e significados elaborados e partilhados em nossa comunicação e isso está intrinsecamente ligado às tecnologias digitais, mídias e linguagens midiáticas. Diante disso, mobilizar práticas de ensino em diferentes gêneros e linguagens tornou-se indispensável para a expansão e estratégias de conhecimento sobre o mundo que nos cerca. E a escola não pode se eximir dessa responsabilidade, embora seja necessário reconhecer os inúmeros problemas que acometem essa instituição e a levam a caminhar a passos lentos nessa direção.

Nessa discussão, o papel do LD passa a ser de suma importância, considerando ser um instrumento de grande potencial para uso de sala de aula. Ou seja, a inserção de projetos que orientem os professores a lidar com os letramentos digitais poderão fazer a diferença em sala de aula. Isso pautou nossos estudos: em que medida os livros didáticos de Língua Portuguesa podem promover oportunidades de letramento digital? A análise da coleção didática *Tecendo linguagens: Língua Portuguesa* nos levou a constatar que, ainda que priorizem atividades que se centralizam na lógica do escrito/impresso, os livros podem contribuir para o desenvolvimento do letramento digital dos alunos. Para tanto, os encaminhamentos dos professores e a disponibilidade de infraestrutura tecnológica das escolas se tornam fatores que, articulados ao livro didático, podem favorecer as habilidades digitais dos alunos.

É necessário, no entanto, que o LD, ainda que sua natureza seja impressa, consiga romper justamente com essa lógica, avançando para além do escrito/impresso, almejando promover o letramento digital em sua perspectiva mais ampla, que retire o aluno de uma posição de consumidor de informação para também ser produtor de conteúdos, desenvolvendo letramentos mais complexos, tanto conceitual quanto tecnológico, em um contexto de aprendizagem colaborativa que o prepare para uma vida social imersa no digital.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática*: por um ensino sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. *Redes sociais e ensino de línguas:* o que temos de aprender? São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

BAGNO, Marcos. *Sete erros aos quatro ventos*: a variação linguística no ensino de português. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora Cabreza. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança. *In*: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa*: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica Editora, 2008. p. 47-72.

BERTRAND, Denis. *Caminhos da semiótica literária*. Bauru: Edusc, 2003.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: Seleção Variada e Atual. *In*: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de português*: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 35-47.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 8 jan. 2018.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BUNZEN, Clecio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. *In*: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa:* letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica Editora, 2008. p. 73-117.

CANI, Josiane Brunetti. *Letramento digital de professores de língua portuguesa*: cenários e possibilidades de ensino e de aprendizagem com o uso das TDIC. 2019. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

CASTELLS, Manuel. A Sociedade em rede. 6. ed. *A era da informação*: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. Tradução de Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Tradução de Maria Adriana Camargo Cappello. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.

CHOPPIN, Alain. Políticas dos livros escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica. Tradução de Fernanda de Bastani Busnello. *História da Educação*, Pelotas, v. 12, n. 24, p. 9-28, 2008.

COSCARELLI, Carla Viana. A leitura em múltiplas fontes: um processo investigativo. *Ensino e Tecnologia em Revista*, Londrina, v. 1, n. 1, p. 67-79, 2017.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. *Letramentos digitais*. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FIORIN, José Luiz. A noção de texto na Semiótica. *Organon*, Porto Alegre, v. 9, n. 23, p. 165-176, 1995. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29370/18060. Acesso em: 26 abr. 2020.

HANKS, William F. *Língua como prática social*: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. Tradução de Anna Christina Bentes, Marco Antônio Rosa Machado, Marcos Rogério Cintra, Renato C. Rezende. São Paulo: Cortez, 2008.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, Theo. *The grammar of visual*. New York: Routledge, 2006.

LARA, Glaucia Muniz Proença. *O que dizem da língua os que ensinam a língu***a**: uma análise semiótica do discurso do professor de português. Campo Grande: Editora UFMS, 2004.

LARA, Glaucia Muniz Proença. *As projeções enunciativas e seus efeitos de sentido no discurso do manual escolar*. Estudos Linguísticos, Campo Grande, v. XXXIV, p. 450-455, 2005.

LIMA, Cássia Helena Pereira; SANTOS, Zaira Bomfante dos. Contextualizando o contexto: um conceito fundamental na semiótica social. *In*: LIMA, Cássia Helena Pereira; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira; AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta de (Org.). *Incursões semióticas*: teoria e prática de gramática sistêmico-funcional, multimodalidade, semiótica social e análise crítica do discurso. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009. p. 30-47.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Tania Amaral Oliveira; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. *Tecendo linguagens*: Língua Portuguesa. 4. ed. São Paulo: Ibep, 2018. v. 6-9.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise do discurso*: princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes, 2007.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SELBER, Stuart A. *Multiliteracies for a digital age*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.

SOARES, Gilvan Mateus. *Os jogos digitais de livros didáticos de língua portuguesa*. 2019. 286 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; VIANA, Layane Dias Cavalcante. Livro didático como gênero do discurso complexo. *In*: SILEL, 2011, Uberlândia. *Anais* **[...]**. Uberlândia: Edufu, 2011, p. 1-10. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2011/1991.pdf. Acesso em: 26 abr. 2020.

TECENDO linguagens. *PNLD*, São Paulo, c2019. Disponível em: https://pnld.ftd.com.br/colecao/tecendo-linguagens/. Acesso em: 30 abr. 2020.

TERUYA, Teresa Kazuko. *Trabalho e educação na era midiática*. Maringá: Editora da UEM, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009.

Recebido em agosto de 2020.

Aceito em dezembro de 2020.