



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E
LINGUAGENS - PPGCEL

DANIEL SANTOS DOS SANTOS

**O LETRAMENTO DIGITAL EM LIVRO DIDÁTICO DE SEXTO ANO:
REFLEXÕES SOBRE OS GÊNEROS TEXTUAIS**

VITÓRIA DA CONQUISTA

2023

DANIEL SANTOS DOS SANTOS

**O LETRAMENTO DIGITAL EM LIVRO DIDÁTICO DE SEXTO ANO:
REFLEXÕES SOBRE OS GÊNEROS TEXTUAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL) do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL), como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Orientadora: Profa. Dra. Rosana Ferreira Alves

VITÓRIA DA CONQUISTA

2023

S2341 Santos, Daniel Santos dos.

O letramento digital em livro didático de sexto ano: reflexões sobre os gêneros textuais.
/ Daniel Santos dos Santos, 2023.

119f.

Orientador (a): Dr^a. Rosana Ferreira Alves.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: cultura, educação e linguagens – PPGCEL, Vitória da Conquista, 2023.

Inclui referências: f. 97 – 102.

1. Letramento Digital. 2. Livro didático. 3. Gênero Textual. I. Alves, Rosana Ferreira. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós -Graduação em Letras: cultura, educação e linguagens- PPGCEL. III. T.

CDD: 372.4

DANIEL SANTOS DOS SANTOS

**O LETRAMENTO DIGITAL EM LIVRO DIDÁTICO DE SEXTO ANO:
REFLEXÕES SOBRE OS GÊNEROS TEXTUAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL), como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Vitória da Conquista, 25 de março de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosana Ferreira Alves – Orientadora

Profa. Dra. Cláudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares

Prof. Dr. Eniel do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

Os caminhos pelos quais um estudante/pesquisador percorre, seja qual for a sua trajetória acadêmica, faz parte de um processo que possui duas faces. A primeira face é a individual, dada as questões particulares que cada ser humano possui, e a segunda é a coletiva, extremamente determinante nesse processo, uma vez que funciona como rede de apoio e incentivo nos momentos mais difíceis.

Seria clichê escrever: “Gratidão por trilhar mais esse caminho”, contudo acredito que não há sentimento mais bonito, especial e expressivo para definir um momento repleto de felicidade, pois o sentir-se grato representa o amor, o carinho, o afago, o estímulo, como também as chamadas para a realidade nos momentos de fraqueza.

Agradeço, sobretudo, ao Deus que nos dá a possibilidade de renascer todos e mais um dia. Um Deus grandioso que sempre nos prepara para os diversos momentos apresentados ao decorrer da vida.

Sou imensamente grato ao meus pais, João e Rosa. Através deles pude, durante toda a minha trajetória, ser colocado em caminhos que me expuseram ao saber científico, além de aprender sobre afeto, cuidado, perseverança, esperança, respeito e amor.

Às minhas irmãs por sempre estarem junto a mim em todos os momentos da vida.

À Rogério, meu companheiro, por entender a minha ausência e mesmo assim me incentivar durante esse processo.

À minha sogra, Dona Nega, pela sua dedicação e cuidado comigo.

Às minhas amigas, Jamille e Síntique que, apesar das circunstâncias da vida, sempre torceram e me apoiaram.

À minha orientadora, a Professora Doutora Rosana Ferreira Alves por acreditar em mim e me oportunizar o saber.

À escola na qual trabalho nas pessoas de Janice, Mônica e Nélia por me apoiarem e sempre me ajudarem no momento em que precisava.

Agradeço por fim a minha turma do PPGCEL 2021 pelos momentos de partilha, de incentivo, de consolo, de reclamação, em especial as pessoas de Jademilson e Conça, os quais já fazem parte da minha vida fora do mestrado. Quero tê-los sempre perto!

RESUMO

A sociedade contemporânea vem sendo marcada pelos avanços tecnológicos, pois estes alteraram as maneiras com as quais os seres humanos viviam em sociedade, nesse sentido o acesso, a produção e a disseminação do conhecimento ganharam novos canais e com isso ressignificou os processos de ensino e aprendizagem. Por sabermos que em muitas regiões do Brasil o livro didático funciona como um dos principais ou, talvez, o único recurso pedagógico utilizado para o processo de ensino e aprendizagem de escolas públicas, fica evidente a necessidade da análise desse material com a intenção de verificar a sua qualidade, no que diz respeito a utilização dos gêneros textuais diversos. Nessa perspectiva, esta pesquisa objetiva através dos pressupostos do Letramento Digital, gerar dados e analisar três livros didáticos do sexto ano implementados pelo PNLD 2020/2023, no que tange a utilização dos gêneros textuais, inclusive digitais, na escola. Nossa base teórica foi construída a luz de autores como Bakhtin (1998, 2003), Gee (2010), Street (1984) Marcuschi (2004, 2006, 2008), Kleiman (2008) Rojo (2005, 2012), Xavier (2010). A pesquisa foi desenvolvida tendo em vista o seu caráter qualitativo com um viés documental, pois através de quadros com perguntas fechadas analisamos livros de Língua Portuguesa utilizados por algumas escolas do município de Jequié, Bahia. Os dados analisados nos permitiram constatar que ainda hoje e, apesar das orientações da BNCC, os materiais didáticos analisados não utilizam os gêneros discursivos digitais como práticas sociais discursivas situadas.

Palavras-chave: Letramento Digital, Livro Didático e Gênero Textual

ABSTRACT

Contemporary society has been marked by technological advances, as these have changed the ways in which human beings lived in society, in this sense, access, production and dissemination of knowledge have gained new channels and with that, re-signified teaching and learning processes. As we know that in many regions of Brazil the textbook works as one of the main or, perhaps, the only pedagogical resource used for the teaching and learning process in public schools, it is evident the need to analyze this material with the intention of verifying its quality, with regard to the use of different textual genres. In this perspective, this research aims, through the assumptions of Digital Literacy, to generate data and analyze three textbooks of the sixth year implemented by the PNLD 2020/2023, regarding the use of textual genres, including digital ones, at school. Our theoretical basis was built in the light of authors such as Bakhtin (1998, 2003), Gee (2010), Street (1984) Marcuschi (2004, 2006, 2008), Kleiman (2008) Rojo (2005, 2012), Xavier (2010). The research was developed considering its qualitative character with a documentary bias, because through tables with closed questions we analyzed Portuguese language books used by some schools in the municipality of Jequié, Bahia. The analyzed data allowed us to verify that even today and despite the guidelines of the BNCC, the analyzed didactic materials do not use digital discursive genres as situated discursive social practices.

Keywords: Digital Literacy, Textbook and Textual Genre

LISTA DE FIGURAS:

Figura 1: Quadro da BNCC.....	37
Figura 2 – Os Gêneros textuais.....	47
Figura 3 – Concepção de Gêneros Textuais do Livro Geração Alpha.....	84
Figura 4 - Gênero notícia retirado do Livro Tecendo Linguagens	86
Figura 5 –Gênero diário do livro Se liga na Língua.....	87
Figura 6 – O gênero blog retirado do livro Se liga na Língua.....	88
Figura 7 – O gênero meme retirado do livro Se liga na Língua.....	89

LISTA DE QUADROS:

Quadro 1 – Relação das diferenças entre Tipo Textual e Gênero Textual.....	43
Quadro 2 – Lista de Gêneros Digitais segundo a BNCC.....	49
Quadro 3 – Tabela com perguntas fechadas aplicadas em todas as obras.....	99
Quadro 4 – Tabela com perguntas fechadas aplicadas em todas as obras.....	100
Quadro 5 – Tabela com perguntas fechadas aplicadas em todas as obras.....	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PM	Pedagogia dos Multiletramentos
LD	Letramento Digital
LT	Linguística Textual

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 DA CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO ATÉ A PROPOSTA DO LETRAMENTO DIGITAL	17
1.1 Concepções acerca do Letramento – um breve histórico.....	18
1.2 A relação do Letramento Digital com as Web´s	23
1.3 O Letramento Digital como pressuposto educacional	28
2 UM OLHAR NECESSÁRIO PARA A BNCC	31
2.1 BNCC: Um pequeno contraponto	31
2.2 Considerações sobre ensino fundamental – anos finais na BNCC	33
2.3 Concepção de texto segundo a BNCC	35
3 OS GÊNEROS DISCURSIVOS E O LETRAMENTO DIGITAL	38
3.1 A relação entre o letramento digital, gêneros discursivos e a escola.....	38
3.2 Os gêneros discursivos digitais	45
3.2.1 <i>O trabalho com o Gênero discursivo da Digital em sala de aula: Possibilidades</i>	51
4 OBJETO DE PESQUISA	58
4.1 Compreender a significação do livro didático é algo necessário	58
4.2 Conhecendo a história do livro didático e sua implementação no brasil	60
4.3 Um olhar crítico e reflexivo para o livro didático.....	65
5 - O OBJETO DE PESQUISA E A SUA RELAÇÃO COM O ASPECTO E COM O PERCURSO METODOLÓGICO.....	68
5.1 Métodos de abordagem	69
5.2 Apresentação do Objeto de Pesquisa	71
5.2.1 Instrumento de número 1 utilizado para coleta de dados.....	75
5.2.2 Instrumento de número 2 utilizado para coleta de dados.....	76
5.2.3 Instrumento de número 3 utilizado para coleta de dados.....	78
6. ANÁLISE DE DADOS	79
6.1 Orientações didáticas e o compromisso com o ensino atrelado ao cotidiano:80	

6.2 A presença e a contextualização gêneros textuais/discursivos diversos	82
6.3 Sobre a pouca utilização de gêneros textuais digitais.	91
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	93

INTRODUÇÃO

Não podemos negar o fato de que este século vem sendo marcado por alguns retrocessos no âmbito educacional, os quais nos fazem refletir sobre o ensino, principalmente de escolas públicas, frente às mudanças que a nossa sociedade contemporânea vem passando em função do acelerado desenvolvimento de novas tecnologias digitais. Diante disso, chegamos à certeza de que os avanços tecnológicos influenciam constantemente mudanças sociais e configuram um novo formato de sociedade, refletindo assim em um novo modelo de cidadão.

O acesso ao conhecimento vem passando por modificações que estão sendo desencadeadas pela popularização das tecnologias digitais e pelo acesso às interfaces digitais que, desde algum tempo, vêm ressignificando as formas de viver dentro do espaço, do tempo e da cultura. Isso porque os avanços tecnológicos vêm refletindo as múltiplas possibilidades de utilização desses recursos em diversos lugares da sociedade, sobretudo em nossas salas de aula.

No âmbito educacional, tais transformações suscitam a busca por reflexões a respeito do contato com os textos que são produzidos no espaço denominado como *cultura digital*, pois muitos estudantes, mesmo no século XXI, ainda não têm ou possuem um contato reduzido com as interfaces digitais e com a internet.

Longe de ser essa uma realidade enfrentada por uma escola específica, ou seja, um problema pontual, sabe-se que o uso restrito do livro didático como recurso de consulta e pesquisa é também a realidade que coloca várias escolas públicas brasileiras em um lugar comum, o qual se materializa pela falta de acesso aos conhecimentos advindos dos gêneros discursivos modificados pelas tecnologias digitais e/ou interfaces digitais.

Significa afirmar, portanto, que milhares de alunos e alunas vêm sendo privados (as) de conhecimentos que perpassam pelo desenvolvimento do Letramento Digital, dos gêneros discursivos, da leitura, da escrita etc. Nesse sentido, nasce não só o desejo, mas sobretudo a necessidade de analisar os livros didáticos, estes que em muitas escolas do território brasileiro são o principal, ou se não, o único material de estudo de alunos e alunas do ensino público.

A motivação para o desenvolvimento desta pesquisa se deu, inicialmente, na graduação ao conhecer os estudos sobre a linguagem humana, que foram sendo aliados

às investigações acerca do letramento digital. Contudo, foi potencializado quando me tornei docente em exercício de uma escola municipal em 2019.

Em 2020, após um ano exercendo a docência, fomos todos deparados com o episódio que ocasionou a pandemia do Sars-Cov-2 ou Coronavírus, período em que pude perceber ainda mais as mazelas apresentadas por aquela situação no ambiente escolar, além de perceber a real necessidade de analisar aquele que, na maioria das vezes, foi, e ainda é no ano corrente, o único material de apoio, consulta e estudo para alunos (as) não só da escola na qual eu trabalhava, mas de quase todo o município.

O estudo do objeto de pesquisa exposto acima também foi motivado, além das questões relacionadas à melhoria para os estudantes, por questões de ordem social, uma vez que vivendo num século rodeado de ferramentas tecnológicas, nota-se que tais recursos colaboraram com a inclusão de novos conhecimentos e, com isso, conduzem ao desenvolvimento de novas aprendizagens em alunos (as) que não têm nenhum acesso ou possuem acesso limitado às ferramentas tecnológicas e à internet, em contrapartida tem acesso aos livros didáticos, disponibilizados pelo Governo Federal.

Dessa forma, uma questão que se apresenta para o desenvolvimento dessa pesquisa é: de que maneira o Letramento Digital presentes nos livros didáticos de língua portuguesa podem desenvolver, contribuir para a utilização e reflexão sobre os gêneros textuais/discursivos no sexto ano do ensino fundamental - anos finais?

Sendo hoje um recurso muito utilizado pela sociedade, os artefatos digitais como tablets, celulares, computadores, internet etc. inauguram um novo paradigma sociocultural que está intimamente ligado a padrões de conhecimento impostos pela sociedade a essa nova realidade que está posta. Logo, não se pode e nem se deve negar a nenhum (a) estudante o acesso, seja a qual for o tipo, ou, nesse caso, a origem desse conhecimento.

Essa nova era coloca em evidência um novo tipo de leitor, como também de escritor, os que utilizam das interfaces digitais não mais como mero consumo, mas, sobretudo, como meio de produção dos novos gêneros (BAKHTIN, 2003). Por isso, garantir que o ensino público seja de qualidade perpassa pela reflexão em uma perspectiva que possa responder as questões que são necessárias para um pleno desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, através da garantia do acesso aos mais variados tipos de conhecimentos que, em muitas das vezes e em muitos lugares, se dão a partir da utilização somente do livro didático.

Nesse sentido, é necessário que existam reflexões relacionadas às contribuições que os livros didáticos vigentes no Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2020/2023 oferecem para o desenvolvimento dos conhecimentos voltados para a utilização dos gêneros textuais/discursivos, bem como as competências e habilidades voltadas ao desenvolvimento do Letramento Digital.

Observa-se que os recursos tecnológicos digitais trazem consigo um novo modelo de leitura e de escrita, pois eles requerem de seus usuários habilidades que são necessárias para a compreensão dos gêneros que eles mesmos inauguram e/ou modificam, os quais trazem consigo uma nova escrita que está relacionada com a chamada escrita eletrônica (MARCUSCH, 2004) fomentando a necessidade de conhecer e refletir sobre esses novos textos.

A utilização dos novos gêneros textuais ressignifica o processo de ensino na escola, como também diminui os espaços entre este e a vida fora dela, sobretudo no que diz respeito à utilização de novos conhecimentos que estão contextualizados com o que acontece dentro da sociedade na qual todos nós nos inserimos.

Nesse sentido, para a realização e continuidade deste trabalho, foi necessário, inicialmente, verificar as pesquisas que concentram os seus estudos na mesma área. Portanto, levando em consideração os últimos 8 anos, foram encontradas no catálogo de teses e dissertações da Capes um total de 157 teses relacionadas a temática Letramento Digital, 1.109 teses relacionadas a temática Livro Didático e apenas 1 tese com a temática voltada para o Letramento Digital em livro didático, esta que possui como objetivo principal pesquisar o LD em Livros Didáticos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental – anos iniciais.

A pesquisa foi realizada através das palavras-chave Letramento Digital e Livro Didático, ambas entre aspas, para que houvesse um maior refinamento nos resultados e levou em consideração os critérios de título, palavras-chave e ano.

Sendo assim, o nosso objetivo geral consiste em analisar como o Letramento Digital está presente e de que forma ele contribui para a utilização e reflexão dos novos gêneros textuais/discursivos no sexto ano do ensino fundamental, através da análise crítica dos livros didáticos utilizados por escolas públicas do município de Jequié/Bahia, aprovados pelo MEC e pelo PNLD 2020/2023.

Para tanto, procuramos averiguar a existência de gêneros discursivos digitais nos Livros Didáticos analisados e se o estudo desses textos visa desenvolver conhecimentos

que tornem seus usuários cidadãos críticos, inseridos dentro de uma conjuntura sociocultural complexa, como é o nosso momento atual.

Nesse sentido, analisaremos não só os gêneros dispostos no material do sexto ano, como também as atividades a eles relacionadas e para que essa análise aconteça de forma satisfatória e para que atinjamos nosso objetivo principal, foi necessário traçar três objetivos específicos, a saber: a) identificar nas obras analisadas a existência de orientações didáticas que são preconizadas pelos documentos oficiais que norteiam a Educação; b) verificar se os livros analisados desenvolvem conhecimentos relacionados ao Letramento Digital através de atividades que estimulem o acesso a Tecnologias Digitais/interfaces digitais; c) analisar de forma crítica como os Livros Didáticos trabalham com os gêneros textuais/discursivos.

As tecnologias digitais apontam para uma era marcada pelo desenvolvimento tecnológico, mas também colocam em evidência as desigualdades sociais que a pandemia do Corona vírus enfrentada nos últimos anos acentuou ainda mais, haja vista que, como já se sabe, a distribuição de renda em nosso país influencia diretamente na educação. Tal fator está ligado, principalmente, à precariedade ou a falta total de acesso aos conhecimentos que a vida em sociedade hoje em dia requer. É por esse motivo, também, que este trabalho se torna relevante, pois ao discutir Letramento Digital evidencia as possibilidades de utilização dos estudos e discussões que envolvem o LD como caminhos para tornar os nossos (as) estudantes leitores e escritores proficientes, tendo em vista que abre possibilidades para novos tipos de conhecimentos, além de estreitar a relação entre o que se aprende na escola e o que se vive em sociedade, fazendo com que as desigualdades sociais sejam amenizadas.

Vale salientar, ainda, que o recorte realizado para o estudo do livro didático de Língua Portuguesa do sexto ano se deu a partir do entendimento de que o ensino fundamental II é um importante momento na vida dos estudantes, pois marca um intenso período de transição. Contudo, também é caracterizado por um momento no qual é necessário desenvolver a autonomia e criticidade que o ensino e aprendizagem requerem. Assim, este período torna-se um momento muito relevante para que os estudantes possam ter contato com uma quantidade variada de gêneros discursivos, os quais fazem e farão parte da sua vida social, histórica e cultural.

Bakhtin (1981) afirmou que a língua é viva, mais tarde Bagno (1999) completou que além de viva ela é dinâmica e está em constante movimento. Portanto, o estudo da

língua, que vem se modificando com o passar do tempo, apresenta-se como uma constante tarefa para os docentes brasileiros.

Sendo assim, consideramos urgente a necessidade de se refletir sobre o impacto que o livro didático produz no ensino e sua relação com a existência ou não de estudos voltados para os gêneros discursivos digitais, além de reflexões sobre as práticas de Letramento Digital.

Para atingirmos os objetivos propostos, esta dissertação foi organizada em 7 seções. Na primeira seção trataremos das questões voltadas para o Letramento Digital fazendo uma revisão sobre conceitos, autores e concepções que apoiam essa temática, com o objetivo de compreender também a relação do LD com a evolução das Webs.

Na segunda seção discutiremos questões voltadas para o tratamento do ensino fundamental – anos finais na Base Nacional Comum Curricular, bem como a concepção de leitura adotada pelo documento.

Na terceira seção traremos discussões a respeito dos gêneros discursivos e a sua relação com o letramento digital, refletindo sobre os gêneros digitais e as possibilidades que eles oferecem para o trabalho docente.

Na quarta seção propomos a compreensão do objeto de pesquisa escolhido, trazendo suas significações e conhecendo o processo que o levou a ser implementado aqui no Brasil.

Já na quinta e sexta seção trataremos dos instrumentos de coleta juntamente com a análise dos dados obtidos através destes, descrevendo o percurso e método escolhido para a realização desta pesquisa.

Por fim, traremos as considerações finais salientando a importância do livro didático, mas também, refletindo sobre as suas propostas para o ensino e aprendizagens dos seus usuários.

1 DA CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO ATÉ A PROPOSTA DO LETRAMENTO DIGITAL

Neste capítulo iremos nos aprofundar no que diz respeito ao conceito de *letramento*, apoiados na concepção que considera as práticas sociais e os eventos linguísticos como situados. Para tanto, iremos apresentar uma breve revisão e histórico em torno de conceitos relacionados à temática.

A partir da pedagogia dos Multiletramentos, faremos aqui um recorte para o *Letramento Digital* a partir do qual este trabalho se apoia a fim de utilizá-lo como caminho para o desenvolvimento de práticas linguísticas envolvendo a língua materna.

1.1 Concepções acerca do Letramento – um breve histórico

As discussões a respeito das concepções do termo, como também a prática do Letramento no Brasil é algo muito recente e consiste numa quebra de paradigma no que tange o âmbito educacional, pois suscitam reflexões que nos levam a questionar quais os meios e processos são mais eficazes e/ou adequados quando o assunto é o processo de ensino e aprendizagem, seja no sentido da educação regular, seja no sentido da formação inicial ou continuada de professores em todo o nosso país.

Algumas das primeiras vezes em que o termo Letramento foi citado e relacionado com a educação no Brasil ocorreu na década de 1980 por Magda Soares e Mary Kato em um livro que versava sobre Psicolinguística e o mundo da escrita; em seguida, no ano de 1995, foi citado por Ângela Kleiman, a qual discutiu os significados do letramento. A autora Leda V. Tfouni contribui nesse período com a discussão sobre letramento relacionado às concepções de alfabetização.

No entanto, desde muito antes, o termo Letramento, inicialmente conhecido com *literacy*, já vinha sendo discutido internacionalmente por vários autores que, apesar de nunca terem organizado de maneira sistemática a discussão sobre tal assunto, seus escritos convergiam para a concepção de letramento que se conhece hoje.

O autor conhecido como Brian Street, a partir do qual desenvolveremos e defenderemos a concepção de Letramento de nossa pesquisa, na década de 1980, já discutia duas concepções do termo *Literacy*, que traduzido para a Língua Portuguesa também pode significar *alfabetização*.

A primeira concepção conhecida como “*Autonomos Model literacy*” (STREET, 1984) discorre que a introdução de práticas sociais de prestígio de forma autônoma pode desenvolver em minorias como os “pobres, analfabetos, aldeões e jovens urbanos” (p.01) habilidades cognitivas, como pode melhorar também a sua perspectiva econômica, tendo como resultado, teoricamente, o desenvolvimento da sua cidadania.

Observa-se, portanto, que nessa concepção de Letramento que defende a neutralidade e universalidade, privilegia-se conhecimentos oriundos de esferas sociais

prestigiadas economicamente e, em contrapartida, despreza-se as condições sociais e econômicas dos sujeitos participantes desse processo.

Destoando dessa visão, o “*ideological models of literacy*” (STREET, 1984) ou modelo ideológico de Letramento, afirma e defende que as praxiologias devem ter como base as construções de conhecimentos oriundos das vivências sociais, o que significa dizer que nessa perspectiva as relações dentro da sociedade são constituídas a partir de ideologias que nela estão contidas. Street (1984) argumenta que ao utilizar da etnografia e da antropologia, o modelo autônomo de Letramento se torna muito vazio e pequeno quando se trata das questões que se passam na e pela sociedade.

Ao falar em Letramento já se observa a carga ideológica que o próprio termo possui, pois denota a ligação entre os acontecimentos sociais, dessa maneira é necessário entender os eventos de letramento e suas práticas, conforme concebidos por Street:

Mais recentemente, elaborei ainda mais a distinção no que diz respeito ao trabalho sobre letramento e multilinguismo, em um importante volume editado por Martin-Jones e Jones (2000). , modelos sociais sobre qual é a natureza do evento e que o fazem funcionar e lhe dão sentido. As práticas de alfabetização, então, referem-se à concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar e fazer leitura e escrita em contextos culturais. Uma questão-chave, tanto no nível metodológico quanto no nível empírico, então, é como podemos caracterizar a mudança da observação de eventos de letramento para a conceitualização de práticas de letramento (STREET, 2003, p.07, tradução nossa).

Street (2003) traz à tona reflexões não somente sobre a concepção ideológica, mas também a respeito das práticas letradas que devem estar em consonância com as “concepções culturais mais amplas de maneiras particulares de pensar e fazer leitura e escrita em contextos culturais” (STREET, 1984, p.05) corroborando com Gee (2010) quando afirma que “o Letramento precisa ser compreendido e estudado em toda a sua gama de contextos – não apenas cognitivo – mas também sociais, culturais, históricos e institucionais (p.04, tradução nossa).”

Nessa perspectiva, surge um novo movimento que não só corrobora com essa ideia de letramento a partir de práticas sociais, mas também propõe uma nova abordagem deste para a educação. Gee (2010) argumenta que foi preciso reunir estudiosos de diversas áreas de atuação como linguistas, historiadores, antropólogos, estudiosos da retórica, da psicologia e da educação, dentre os quais são alguns exemplos: “Bazerman (1989); Cazden (1988); Cook-Gumperz (1986); Gee (1987); Graff (1979); Heath (1983); Scribner & Cole (1981); Scollon & S Collon (1981); Street (1984); Wertsch (1985). (GEE, 2010. p.02).

Os Novos Estudos do Letramento, doravante NLS, partem da concepção que afirma “*literacy as something people did not inside their heads but inside society*” (GEE, 2010. p. 02) (o Letramento com algo que não está dentro da cabeça das pessoas, mas dentro da sociedade – tradução nossa), nesse ínterim percebemos que antes de ser considerado como um fenômeno mental, o letramento é, em sua essência, algo sociocultural, trata-se sobremaneira em perceber e valorizar os contextos nos quais o conhecimento é produzido e não somente como este é processado cognitivamente.

Os NLS reafirmam o que para Gee (2010) e Street (1995) se concebe como Letramento Social, a partir daí esses novos estudos trazem a concepção de que se há uma nova proposta de letramento.

Surgem também reflexões em torno dos partícipes da sociedade que não só consomem, mas também produzem textos em diferentes tempos, ambientes, sociedades e culturas. Nesse sentido, urge a necessidade de se refletir sobre esses sujeitos socioculturalmente engajados que fazem uso da linguagem de maneira distinta em diferentes momentos e grupos, segundo Gee (2010):

E nessas práticas, a linguagem escrita nunca fica sozinha, isolada da linguagem oral e da ação. Em vez disso, dentro de diferentes práticas, ela está integrada a diferentes formas de usar a linguagem oral; diferentes formas de agir e interagir; diferentes formas de conhecer, avaliar e acreditar; e, também, muitas vezes diferentes maneiras de usar vários tipos de ferramentas e tecnologias. Por exemplo, as pessoas leem e escrevem textos religiosos de maneira diferente dos legais e de maneira diferente dos textos de biologia ou textos da cultura popular, como guias de estratégia de videogame ou ficção de fãs. E, também, as pessoas podem ler o mesmo texto de maneiras diferentes para propósitos diferentes, por exemplo, podem ler a Bíblia como teologia, literatura, história ou como um guia de autoajuda. Eles podem ler uma história em quadrinhos como entretenimento, como informações privilegiadas para fãs especializados, como crítica cultural ou como mitologia heroica (GEE, 2010, p.167, tradução nossa).

Percebe-se, então, que as pessoas não estão limitadas no processo de leitura e escrita de textos, ao contrário elas utilizam dos mais diversos gêneros textuais para construir novos textos e se relacionar com outras pessoas, da mesma forma ocorre também com as diferentes formas de aprender a partir das práticas culturais e sociais, pois essa nova forma enseja um contínuo aprendizado e uma contínua produção de textos, logo de conhecimentos específicos daquele momento ou classe social.

Os Novos Estudos do Letramento lançam mão dos estudos da cognição para assim explicitar que os sujeitos pensam, entendem e, também, aprendem de maneira mais significativa quando utilizam de suas experiências para se preparar para as ações atuais,

Sendo assim, faz-se necessário que se leve em consideração os aspectos sociais e culturais das comunidades, dos centros, das cidades etc.

Os NLS veem na valorização da experiência um caminho para as possíveis e necessárias construções de sentido, uma vez que o processo de aprendizagem humana se dá a partir das experiências socioculturais que cada um adquire durante a vida no processo de troca com outras pessoas, seja do mesmo grupo social ou de grupos sociais distintos.

Quando pensamos, portanto, em conhecimento sistematizado e colocamos em questão a linguagem escrita, os NLS argumentam que tal linguagem tem a sua origem ligada a demandas de cunho social e cultural, o que significa dizer que toda a evolução que a humanidade passou, e ainda passa, faz emergir novas necessidades que os partícipes da sociedade sinalizam em algum período histórico.

Por isso, além de entender as circunstâncias pelas quais a sociedade atual vem passando, é importante olhar criticamente as novas demandas que serão enfrentadas diante de uma nova circunstância que tem como pano de fundo a era tecnológica.

Imersos numa sociedade em que ser simplesmente alfabetizado (no sentido de decodificar o código escrito) não nos torna mais seres extraordinários, tendo em vista que com a ascensão das tecnologias digitais os modos de atribuir significado se modificaram ganhando novas roupagens e novos sentidos, torna-se urgente e necessário expandir os horizontes do que se concebeu por muito tempo como gênero textual.

Defendemos a teoria proposta pelo NLS através da qual concebe-se que os novos Letramentos surgem a partir da origem de novas tecnologias, como também a partir do processo de significação das coisas no mundo, por isso compreender as ferramentas tecnológicas digitais suscita uma nova forma de aprender e ensinar ao mesmo tempo.

Vale salientar, também, que os significados originados através desse momento tecnológico perpassam, sobretudo, pelas condições que estão atreladas às demandas sociais, culturais e históricas, nesse sentido refletir sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação pelo viés educacional significa pensar em formas novas de ler e escrever pelas pessoas que participam dessa sociedade tecnológica atual, tendo em vista que tais tecnologias modificam as relações pessoais, profissionais e educacionais, pois ocorrem através de um novo canal ou local, o qual denominamos internet.

Nessa perspectiva, pensar que por detrás do uso das ferramentas digitais se encontra o material humano, este que elucida as formas de agir, pensar, valorizar e interagir por meio do fenômeno da linguagem, torna inevitável a utilização de novos

códigos escritos e/ou gráficos no processo de interação, através dos quais observam-se novas e diferentes formas de utilização da escrita em distintas práticas socioculturais.

Os processos em que as pessoas fazem o uso da linguagem é também foco dos Novos Estudos de Letramento, o que confere ao estudo do texto, da escrita e da leitura na era tecnológica um novo sentido, uma vez que são nessas circunstâncias que se ultrapassa a cultura impressa e que mesmo ganhando uma nova roupagem, ainda continua afetando a todas as esferas sociais, pois segundo GEE (2010):

Como o NLS, os New Literacies Studies também argumentam que os significados que essas tecnologias dão origem são determinados pelas práticas sociais, culturais, históricas e institucionais de diferentes grupos de pessoas. E, assim como o NLS, essas práticas quase sempre envolvem mais do que apenas usar uma ferramenta digital – envolvem, também, formas de agir, interagir, valorizar, acreditar e conhecer, além de muitas vezes usar outros tipos de ferramentas e tecnologias, incluindo muitas vezes a linguagem oral e escrita (GEE, 2010, p.167, tradução nossa).

Além de salientar questões relativas ao processo de significação que as tecnologias constroem a partir das práticas sociais, culturais e históricas vê-se também o surgimento do conceito de Letramentos Digitais:

Assim como o NLS queria falar sobre diferentes letramentos no plural – ou seja, diferentes maneiras de usar a linguagem escrita dentro de diferentes tipos de práticas socioculturais –, também os Novos Estudos do Letramento querem falar sobre diferentes “letramentos digitais” – isto é, diferentes formas de usar ferramentas digitais dentro de diferentes tipos de práticas socioculturais. Nesse sentido, os New Literacies Studies são um desdobramento natural do NLS, embora os dois campos não contenham apenas as mesmas pessoas de forma alguma (GEE, 2010, p.168, tradução nossa).

Os novos Letramentos Digitais são, portanto, um desdobramento dos NSL que partem da premissa de que mostrar as transformações que a sociedade vem passando, cuja origem é marcada pela ascensão das ferramentas digitais, é começar a refletir sobre essa mesma sociedade que apresenta um novo momento e com ele novos anseios.

É perceber, então, que pessoas tidas como comuns, agora não apenas se apresentam como meros expectadores, elas utilizam das mídias, como também as produzem e ultrapassam tal conceito, pois se tornam agora produtores de conteúdos e partícipes de grupos sociais da esfera digital, nos quais produzem conhecimento, argumentam sobre notícias e fatos do cotidiano, criam conteúdo social e digital e, por isso, precisam de uma atenção maior dada a instauração dessa temática na sociedade, a

qual afeta os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem nas escolas e universidades.

Observando o contexto atual do nosso país, percebemos que as tecnologias digitais não são mais novidade alguma, elas fazem parte do dia a dia de todas as pessoas que decidem viver em qualquer esfera social. Todavia, precisamos refletir sobre como essa tecnologia vem sendo utilizada pelas pessoas que possuem o acesso mais restrito ou possuem condição financeira reduzida.

A reflexão precisa ser direcionada, ainda, para as tecnologias digitais e como estas não só afetam o processo de ensino e aprendizagem de alunos que, em sua maioria, são oriundos de escolas públicas, sobretudo como estas podem auxiliar esse mesmo processo, haja vista que os textos multimodais, a cultura e a era digital são, nesse momento, a nossa realidade mais clara.

1.2 A relação do Letramento Digital com as Web's

Como já é sabido, as tecnologias digitais proporcionaram grandes inovações em todas esferas da sociedade e com a educação não foi diferente. Pensar que os processos educacionais acontecem na e para a sociedade é entender que a escola não é fechada em si mesma, pois ela acontece e se desenvolve a partir das demandas que se apresentam no interior da sociedade.

A disseminação e a popularização das tecnologias digitais exigem um novo olhar sob e sobre o público que hoje encontramos em nossas salas de aula, uma vez que é rotineiro nos depararmos com estudantes que não só nasceram, mas estão crescendo em meio a era do digital e por isso vivem na e em rede utilizando os recursos que são oferecidos por ela.

O repensar sobre nossas propostas educacionais se dá a partir do fato de que os recursos oferecidos pelas novas ferramentas tecnológicas instauram uma nova forma de ver e aprender a realidade, resultando dessa maneira em um novo ambiente cognitivo de aprendizagem, pois os sujeitos partícipes desse novo momento tecnológico deixam de ser meros consumidores passivos, para serem sujeitos que, além de trocar informações, interagem e colaboram seja de forma on-line ou até mesmo off-line.

A medida em que as tecnologias digitais foram se desenvolvendo, com elas a internet ou Web foi ganhando um novo papel, um novo significado, transformando o perfil dos seus usuários.

Segundo Alves e Brito, por letramento digital entende-se a diversidade de habilidades que podem e devem ser utilizadas por indivíduos em função de acionar comandos que possibilitam aberturas de portas para trânsito em espaços virtuais ou virtualizados (ALVES; BRITO, 2019), o que significa dizer que as mudanças que ocorreram em decorrência da Web fizeram desenvolver novas habilidades e os usuários foram acompanhando essas modificações, logo os estudos sobre o LD funcionam como a forma de explicar as mudanças e os impactos que estas acarretaram no processo educativo, por exemplo.

Inicialmente, observamos que a Web 1.0 representou um período de recepção, no qual os seus usuários atuavam passivamente, tornando-se apenas expectadores ou consumidores de dados. A Web 2.0, em seguida, despertou um novo olhar, não só para os indivíduos que a utilizavam, mas também a sua proposta enquanto processos que iniciaram a troca de conhecimento mútuo via tecnologia digital.

Da mesma forma que tantas tecnologias, a Web 2.0 não teve sua origem com fins educacionais, todavia devido aos recursos que oferece, ela foi incorporada com o passar do tempo na educação. Fazer uso desta ferramenta nos processos educativos tornou-se essencial, haja vista que as possibilidades que são oferecidas com a sua utilização colaboram com o processo de ensino e aprendizagem, pois ocorre o compartilhamento de ideias, a colaboração e o compartilhamento do conhecimento entre as pessoas, os quais são princípios que norteiam a educação.

A Web 2.0 não só inaugura novas possibilidades como também requer dos seus usuários habilidades específicas para a sua utilização. Nesse novo ambiente, as pessoas não são somente receptoras, mas sim sujeitos capazes de interagir com o outro, pesquisar, criar soluções, oferecer resultados, confirmar ou anular ideias prévias, e uma das coisas mais importantes que é produzir textos pertencentes a gêneros discursivos em meio a tanta informação.

Nessa perspectiva, percebemos que toda essa evolução e criação de possibilidades instaura novos paradigmas educacionais, uma vez que agora não só a escola é vista como agente fomentador do conhecimento, a internet também se torna um meio através do qual as pessoas podem ter acesso ilimitado a ele.

Sendo assim, à escola cabe o papel de orientar os processos de aquisição do conhecimento, pois através do professor o sujeito aluno pode usufruir com mais sabedoria e consciência de tudo que está posto na cultura digital. Além de orientar, é o professor

como agente capacitado da educação que também vai sanar as dúvidas oriundas de todo o processo de pesquisa em ambientes virtuais.

Diante dessa realidade, é inegável o fato de que não devemos ignorar que já existem novas formas de ensinar, como também de aprender e que devemos buscar teorias como a do LD que possam nos ajudar a entender todo esse processo.

Para o pensador Paulo Freire (1987) os homens aprendem em comunidade, o que significa dizer que maiores são as possibilidades, no sentido do processo de ensino e aprendizagem, quando as pessoas estão em contato com a cultura e com o outro e, nesse sentido, a Web 2.0 possibilita essa relação

Em seu livro intitulado “Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas”, de 2011, as autoras Coscarelli e Ribeiro salientam que professores precisam estar em constante atualização e a partir disso repensar o conceito que se tem de sala de aula refletindo dessa maneira sobre os ambientes que podem potencializar os processos de ensino e aprendizagem e como reconfigurar os conceitos e práticas que estamos utilizando em sala de aula.

As autoras ainda afirmam que é muito importante que as tecnologias sejam incorporadas à educação, porque é de extrema necessidade repensar o ensino, tendo em vista as suas diversas possibilidades. Assim, as práticas de Letramento Digital na escola ampliam as possibilidades que esses alunos possuem em ter contato com a escrita e também com a leitura de textos criados a partir de ambientes digitais ou de texto nos próprios ambientes de origem.

Vemos, portanto, que os usuários da Web 2.0 participam de um período que é demarcado historicamente pelos processos de interação e autoria, pela forma dinâmica e veloz em interagir e pelas possibilidades em criar, recriar e modificar conteúdos de forma muito particular, pois em se tratando da educação ainda estamos aquém no que diz respeito à incorporação das tecnologias digitais.

Todavia, esse processo de busca que elimina as desconexões existentes entre educação e as tecnologias digitais constitui um novo paradigma, uma vez que evoluiu para a Web 3.0:

[...] os passos de aprendizagem são trabalhos de forma mais aberta, com possibilidade de inserir recomendações, revisões e onde o aprendizado se dá no feedback a ser feito pelo professor-orientador. Por último, o acesso do estudante à informação sobre um determinado conteúdo muda a partir do momento que acontece a virada digital. Com uma simples pesquisa, conseguem descobrir as coisas básicas de um determinado assunto abordado em sala de aula. Por conta disso, o material utilizado já não é mais limitado ou restrito aos livros recomendados e autorizados como base de pesquisa

pelo professor. Com as plataformas mobile, o acesso ao conteúdo educacional é ilimitado para os indivíduos, podendo ser acessado de qualquer ambiente público ou privado, vindo de diferentes fontes (MAZETTO, 2022, p 01, grifos nosso).

Com base no exposto acima, percebemos que a Web 3.0 requer que a educação esteja preparada para lidar com essas inovações que perpassam pela (re) significação da aprendizagem, pois, embora nossos alunos tenham grande liberdade e autonomia, que nesses processos são facilitados pelos recursos oferecidos pela conexão 3.0, ainda é muito necessário que haja orientação objetivando que o aluno não se perca em meio a tanta informação.

A web Semântica como também é conhecida, se caracteriza por produzir uma enorme quantidade de dados de forma instantânea que não só possibilita a interação, mas também interpreta as informações que o usuário deseja, conectando a máquina a nós seres humanos com o intuito de proporcionar experiências mais seguras e mais completas. Isso quer dizer, portanto, que os usuários têm mais liberdade para pesquisar e mais facilidade em produzir, considerando a grande quantidade de informações obtidas.

A Web 3.0 possui algumas características bastante particulares, as quais precisamos conhecer para que possamos conectá-la à educação. Nesse sentido, é válido observar, por exemplo, que a partir dela o estudante se torna co-aprendiz, pois este pode não só estudar, como aprender em diversos lugares levando em conta que ele tem acesso à internet em qualquer ambiente.

As tecnologias para a aprendizagem ganham um novo formato, pois partem também da internet e podem ter origem em redes sociais, páginas educativas e/ou aplicativos especializados. Os conteúdos agora devem possuir uma nova metodologia atentando-se ao fato de que livros didáticos e apostilas não são mais a principal fonte de pesquisa e conhecimento para algumas pessoas e os cenários através dos quais ocorrem a aprendizagem estão cada vez mais situados social, cultural e historicamente e, por isso, os conteúdos precisam estar situados também.

Além da potencial autonomia que nossos alunos terão, poderíamos citar várias outras características da Web 3.0, todavia ao elencar as principais, podemos vislumbrar as mudanças que os processos educativos atuais devem sofrer para que o ensino esteja em consonância com a realidade e, dessa forma, fazer com que o processo de ensino e aprendizagem aconteça efetivamente.

Este século também marca o surgimento da Web 4.0, esta que para alguns autores é considerada como um complemento da Web 3.0 e para outros inaugura a era da inteligência artificial,

Conhecida também como a quarta revolução industrial, a Web 4.0 suscita algumas reflexões em muitos sentidos, mas direcionaremos a nossa discussão atrelando-a à educação e aos processos de ensino e aprendizagem através de gêneros textuais.

Essa nova Web traz consigo um ideal industrial e comercial muito mais demarcado do que as versões anteriores, pois oferece soluções a partir de serviços inteligentes, além de reforçar ainda mais as diversas e diferentes formas de interação social. É conhecida também como Web Simbiótica, pois oferece a interação de seres humanos com as máquinas através da inteligência artificial, além de introduzir conceitos como internet das coisas, casas inteligentes, cidades inteligentes etc.

De fato, a Web 4.0 não só inaugura, como também oferece diversas inovações no campo da tecnologia, pois:

Essa Revolução não diz respeito somente a sistemas e máquinas inteligentes e conectadas e é algo em tempos de disrupção bem mais amplo. São novas descobertas que ocorrem simultaneamente em áreas que vão desde o sequenciamento genético até a nanotecnologia, das energias renováveis à computação quântica. Essa revolução é totalmente diferente das outras, pois é a fusão das tecnologias e da interação entre os domínios físicos, digitais e biológicos (CONSOLO, 2017, p. 95).

Percebe-se, então, que desde o surgimento da Web novos e mais avançados recursos não param de emergir e, com isso, uma diversidade maior no que diz respeito ao acesso e a proliferação do conhecimento. É dessa forma que a educação vem sendo afetada e passando por modificações, uma vez que estando o conhecimento bem mais acessível, alteram-se conceitos, metodologias e práticas.

Contudo, é preciso atentar-se ao fato de que, por mais modificada que esteja, a educação não pode ser confundida com processos que têm finalidades comerciais, que evoluem de acordo com a indústria que preconiza a relação de compra e venda e que, na maioria das vezes, privilegia camadas sociais mais ricas. É imprescindível pensar uma educação que esteja para a sociedade, em seus sentidos mais diversos, com o objetivo de transformação social através dos processos que envolvem a dinâmica de um ensino e de uma aprendizagem voltadas para desenvolvimento emancipatório e crítico.

1.3 O Letramento Digital como pressuposto educacional

O referido trabalho que versa sobre questões que envolvem as contribuições do livro didático para o desenvolvimento do LD também afirma a partir das discussões aqui expostas que as tecnologias digitais juntamente com a internet não foram criadas inicialmente para serem usadas na educação. Contudo, vale ressaltar que as mudanças da sociedade estão diretamente relacionadas com as questões que envolvem a educação, pois a utilização das ferramentas tecnológicas influenciam os processos dentro da escola.

Percebe-se que as mudanças ocorridas dentro da sociedade ocasionadas pela inserção das novas formas de interação colocaram o processo de ensino e aprendizagem num outro caminho, pois há agora novas necessidades de aprendizagem influenciadas pela realidade em que os hábitos, valores e formas de interação ganharam uma nova roupagem, desencadeando na necessidade de estudos, teorias e uma pedagogia voltada para esse novo momento.

Tendo como base essa perspectiva, surge a teoria ou Pedagogia dos Multiletramentos, doravante PM. Segundo Cope e Kalantzis (2000) os estudos dessa teoria são motivados pela múltipla existência de formas de comunicação, mas também pela grande diversidade linguística e cultural existente resultado das novas transformações sociais. Vale salientar que o surgimento da PM também parte da necessidade de se estudar diferentes formas de letramento na escola, nesse sentido as tecnologias digitais não são apenas o foco, elas são apenas uma parte da variedade estudada por essa nova pedagogia.

O estudo da abordagem pedagógica dos Multiletramentos faz emergir as distintas formas de uso da linguagem que a sociedade globalizada possui, e direcionando o nosso olhar para a sala de aula, temos a noção do quão diferente são as formas que a linguagem se realiza para que ocorra o processo de interação. Notamos, inclusive, que esta linguagem é cada vez mais multimodal, segundo Cope e Kalantzis (2000).

Desse modo, estudar os Multiletramentos é perceber o significado da multiplicidade, segundo a qual Rojo nos direciona para dois sentidos importantes que devemos levar em consideração no processo de ensino e aprendizagem: “[...] a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica da constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p.13).

Segundo Rojo (2012 apud Canclini 2008) sobre a multiplicidade das culturas:

[...]é preciso notar: como assinala García Canclini (2008[1989]: 302-309), o que hoje vemos à nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos "popular/de massa/erudito"), desde sempre, híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes "coleções"(ROJO, 2012. p. 13).

De acordo com esta reflexão da autora, podemos perceber que não podemos conceber cultura como sendo algo universalizado, único, pois no mundo em que as pessoas estão bem mais próximas, fenômeno desencadeado por conta das tecnologias digitais num processo intenso de troca e hibridismo, não há espaço para uma cultura, mas para as diversas Culturas existentes.

Sobre a Multiplicidade de Linguagens, Rojo (2012) afirma que são modos e semioses nos textos em circulação. São, portanto, as novas formas que os textos ganham com a popularização da internet e chamados de gêneros discursivos, estes que estão sendo compostos por muitas linguagens e, por esse motivo, estão requerendo do seu leitor novas capacidades e práticas de produção ou de compreensão para que possam, dessa forma, significar (ROJO, 2012).

Isto posto, é necessário que a escola adote novas práticas para que o ensino e a aprendizagem estejam em consonância com os fatos e transformações pelos quais a sociedade passa, utilizando novas metodologias e, com isso, aproximando a escola da realidade, de forma urgente, pois segundo Lemke:

Habilidades de autoria multimidiática e análise crítica multimidiática correspondem de forma aproximada a habilidades tradicionais de produção textual e de leitura crítica, mas precisamos compreender o quão estreita e restritiva foi, no passado, nossa tradição de educação letrada para que possamos ver o quanto a mais do que estamos dando hoje os estudantes precisarão no futuro. Nós não ensinamos os alunos a integrar nem mesmo desenhos e diagramas à sua escrita, quanto menos imagens fotográficas de arquivos, vídeo clips, efeitos sonoros, voz em áudio, música, animação, ou representações mais especializadas (fórmulas matemáticas, gráficos e tabelas etc.) (LEMKE, 2010, p.03, grifo nosso).

O autor traz, portanto, uma colocação bastante necessária, pois não são os novos gêneros discursivos e suas novas características que são o grande impasse que tanto atormenta os processos de ensino e aprendizagem nas escolas. Na verdade, se pararmos e analisarmos, os estudantes contemporâneos já chegam nas escolas após o contato com todo esse material que está exposto e disponível na internet, ou seja, eles já o conhecem.

O desafio, todavia, está posto a partir de práticas utilizadas dentro da escola, pois a grande questão é saber como os nossos alunos aprendem para então estabelecer

estratégias sobre como ensinar, uma vez que as “práticas escolares de leitura/escrita já eram restritas e insuficientes para a era do impresso” (ROJO, 2012, p.22).

Nesse sentido, o Letramento digital proporciona conhecimentos aos usuários letrados digitalmente para que atuem na sociedade (XAVIER, 2020), logo se torna o meio pelo qual a educação se aproxima cada vez mais da realidade em que a sociedade vive, desfazendo, portanto, a distância entre escola e fenômeno social.

As práticas de LD ainda são o cerne da discussão quando o assunto é educação, pois através delas será possível tornar aptos os docentes, à medida em que se utiliza os artefatos digitais a favor e não contra a aprendizagem.

Segundo Rojo (2013) é mais que fundamental que a escola “prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas” (ROJO, 2013, p.07).

Trata-se, portanto, de refletir sobre qual o objetivo real da educação, de maneira que se observe a forma com a qual nossos alunos estão lidando com a quantidade exacerbada de informações que são disponibilizadas a todo momento. Por esse viés, é necessário que se discuta, através de estudos científicos, como a educação irá enfrentar esses processos que configuram mudanças na sociedade de modo geral.

É preciso conscientizar-se de que a educação vem sempre se adequando aos fenômenos sociais apresentados com o passar do tempo, entretanto, as modificações que vêm ocorrendo devido à expansão dos artefatos digitais carregam consigo uma ideologia capitalista muito forte e muito bem disfarçada, cabendo aos agentes educacionais uma tarefa bem mais complexa que consiste em não disseminar o discurso capitalista disfarçado, muita das vezes, de evolução, progresso, etc.

Sendo assim, a prática de LD vem, a partir de seus estudos, ressignificar o processo de ensino e aprendizagem, porque, segundo Lemke:

O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente. Tenho chamado isto de 'significado multiplicador' (Lemke 1994a; 1998) porque as opções de significados de cada mídia multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória; em multimídia as possibilidades de significação não são meramente aditivas (LEMKE, 2010, p.03 - grifo nosso).

Segundo o autor, primeiro é necessário compreender o que está sendo ensinado, pois, os novos gêneros discursivos expressam sua significação, justamente, porque unem diferentes semioses, logo a junção de vários tipos de textos que produzem diferentes significados. Por isso, compreender que é necessário olhar criticamente os novos gêneros discursivos, que por sua vez são multimodais, percebendo a combinação que cada linguagem presente atribui para o sentido que determinado texto expressa é ensinar ao aluno a analisar, combinar e entender as semioses responsáveis por fazer com que cada texto interaja entre si.

2 UM OLHAR NECESSÁRIO PARA A BNCC

A Base Nacional Comum curricular, promulgada nos últimos anos, propõe a homogeneização educacional em vários aspectos e incluem o currículo das escolas brasileiras, tendo isso em vista faremos aqui uma pequena e oportuna reflexão sobre o documento, além de considerações sobre o ensino fundamental dos anos finais e também a respeito da concepção texto que ele privilegia.

2.1 BNCC: Um oportuno contraponto

A Base Nacional Comum Curricular, bem conhecida como um documento que possui caráter normativo, uma vez que em seu próprio texto existe essa afirmação, configura uma política nacional que não apenas orienta, mas também seleciona e organiza os conhecimentos que serão ensinados nas escolas brasileiras de acordo com os níveis e modalidades da educação básica, elegendo, nesse sentido, um modelo de currículo específico para todos o país.

Baseado em um projeto educativo que privilegia o desenvolvimento de competências através de habilidades predefinidas, a BNCC se constitui como sendo um modelo de ensino através do qual o seu sistema avaliativo leva em consideração a eficiência do (a) aluno (a), dessa maneira se percebe que o referido documento tem em sua base uma proposta educativa que, com o objetivo de formar para o mercado de trabalho, atende a perspectivas das demandas neoliberais, se distanciando, portanto, de uma educação que forma pessoas críticas e emancipadas.

Desde muito tempo a escola como a instituição que fomenta o processo de ensino e aprendizagem vem passando por alguns momentos de reflexão, pois na

contemporaneidade essa mesma instituição necessita se questionar quais são os seus reais interesses.

Se por um lado existem documentos que privilegiam o desenvolvimento de determinadas competências, por outro a educação pode seguir um caminho que pode proporcionar condições que são essenciais para que o seu/sua discente possa compreender criticamente toda essa realidade e, sobretudo, possa transformá-la.

É, nesse sentido, que os currículos são tão relevantes, pois uma vez que são padronizados, regula-se e diminui-se as possibilidades de conhecer, pois, dessa maneira, determina-se o que, o quando e o como ensinar num país que se constitui heterogeneamente. Nesse mesmo viés, Sussekind (2019) afirma que:

No debate sobre o papel desempenhado pela Ciência nos currículos das escolas e pelas pesquisas científicas sobre a educação e sobre as escolas podemos reforçar, ou não, os movimentos de colonização, e reforçar, ou não, as ideias de currículo como lista de conteúdos e procedimentos esvaziados de histórias e subjetividades. Basta pensarmos na escola no singular, como modelo fixo, nas listas e hierarquias entre os conteúdos da BNCC, e no pacote de direitos e deveres do “novo” ensino médio que subalternizam estudantes tratando-os como objetos e não sujeitos do direito de aprender (SUSSEKIND, 2019, p. 97).

Vê-se então que, acreditar que a padronização do conhecimento é ou será a saída para diminuirmos as desigualdades que se instauram na sociedade é reproduzir movimentos colonizadores em pleno século em que o principal discurso é o que prega a igualdade e equidade.

A BNCC traz em sua essência discussões que são voltadas para os currículos escolares, os materiais didáticos e as práticas docentes, pois são campos que tornam materializados a seleção, a organização e, por isso, privilegio de determinados conteúdos ou objetos de conhecimento, bem como as práticas pedagógicas as quais são requeridas diante de conhecimentos que foram eleitos como mais importantes.

Diante disso, precisamos refletir sobre algo que vai além do mero questionamento sobre como a BNCC foi instaurada, sobretudo refletir quais são as intenções no desenvolvimento desse processo que levou a padronização e enrijecimento dos currículos.

Desde algum tempo, pesquisadores críticos como Paulo Freire já questionavam o modelo de educação no Brasil voltada para o tecnicismo, haja vista que tal modelo visava o desenvolvimento com foco na eficiência, na neutralidade, na objetividade e na técnica (SILVA; MOREIRA, 1995), pois seleciona e organiza apenas os conhecimentos que devem ser ensinados.

Nessa perspectiva, notamos que o currículo predeterminado se caracteriza como um espaço de resistência diante das demandas sociais, uma vez que determina e, por isso, fragmenta o conhecimento de acordo com as intenções ou demandas capitalistas hegemônicas. A proposta da BNCC, na perspectiva atual que está voltada para o cumprimento de determinadas competências, vem impor, diretamente, os conhecimentos que devem ser desenvolvidos na escola com os resultados que estas devem receber através das políticas de avaliações desenvolvidas pelo MEC.

Os resultados obtidos a cada realização das avaliações devem atender às políticas neoliberais, nas quais os processos de troca de conhecimentos devem atender a uma perspectiva voltada para as aprendizagens minimizadas aos conteúdos escolares predefinidos.

Percebemos, portanto, que é necessário repensar as propostas educacionais que possuem a intenção de formar apenas para o mundo do trabalho, pois uma formação integral e crítica necessárias para o desenvolvimento de seres humanos e cidadãos, estes que utilizam do conhecimento de forma histórica e situada é aquela que leva em consideração o sujeito como complexo, diverso e capaz de modificar o momento histórico no qual vive de maneira a torná-lo mais justo e democrático.

2.2 Considerações sobre ensino fundamental – anos finais na BNCC

O ensino fundamental – anos finais é caracterizado na BNCC como o momento pelo qual o (a) estudante deve ter uma maior participação se posicionando de forma crítica nas diversas situações comunicativas de forma que este (a) interaja com um número de interlocutores ainda mais diversos, pois a partir desse momento este aluno (a) terá também um número mais amplo de professores (BRASIL, 2017, p. 136).

A mudança que ocorre entre os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental proporciona a seu público alguns conhecimentos que serão específicos de cada área do saber, além de favorecer o desenvolvimento de estratégias para solucionar problemas mais complexos, fortalecendo as relações sociais construídas a partir da sala de aula para que seja incentivado o protagonismo juvenil.

No que tange ao ensino dos gêneros discursivos, é nessa fase que espera-se que o (a) estudante já tenha tido contato com alguns textos, todavia esse se torna o momento através do qual será ampliado o contato com outros gêneros desconhecidos até então, por isso a etapa do ensino fundamental – anos finais, em especial o sexto ano, se caracteriza

por ser a oportunidade de desenvolver novas práticas discursivas que envolvem a linguagem e com isso o desenvolvimento de novas experiências educativas.

Nessa etapa em específico, a BNCC preconiza que os (as) discentes tenham contato com gêneros discursivos que:

[...] circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. No primeiro campo, os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão. Para além dos gêneros, são consideradas práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc. e tematizadas questões polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais e os interesses que movem a esfera jornalística-midiática. A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de *fake news*, da manipulação de fatos e opiniões tem destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de *sites* e serviços checadores de notícias e com o exercício da curadoria, estando previsto o uso de ferramentas digitais de curadoria (BRASIL, 2017, p.136).

Percebemos, nesse sentido, que o documento traz orientações que valorizam e estimulam o trabalho docente pautado na dimensão histórica e social, uma vez que ele privilegia estratégias voltadas para semiótica, tendo em vista as práticas linguístico-discursivas, além de indicar gêneros discursivos digitais refletidos a partir da proliferação de informações e tendo como base a argumentação através do posicionamento crítico, principalmente no que diz respeito a circulação de notícias falsas, as *fake news*.

Sobre o tratamento dos novos gêneros a BNCC ainda afirma:

Além das habilidades de leitura e produção de textos já consagradas para o impresso são contempladas habilidades para o trato com o hipertexto e também com ferramentas de edição de textos, áudio e vídeo e produções que podem prever postagem de novos conteúdos locais que possam ser significativos para a escola ou comunidade ou apreciações e réplicas a publicações feitas por outros. Trata-se de promover uma formação que faça frente a fenômenos como o da pós-verdade, o efeito bolha e proliferação de discursos de ódio, que possa promover uma sensibilidade para com os fatos que afetam drasticamente a vida de pessoas e prever um trato ético com o debate de ideias (BRASIL, 2017, p.137).

Sendo o documento que normativa os currículos escolares, a BNCC, no tratamento com os gêneros discursivos, de maneira geral, incentiva uma vasta utilização destes em sala de aula. “O conhecimento sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma padrão” (BRASIL, 2017, p.139) devem receber o mesmo tratamento de forma que se articulem ao demais eixos sendo organizados a partir dos objetos de conhecimento.

O documento ainda salienta a importância das abordagens linguística, metalinguística e reflexiva no processo de ensino e aprendizagem.

Para a BNCC, os conhecimentos desenvolvidos nessa etapa da educação não só devem levar em consideração as mais variadas semioses e a língua padrão, mas também precisam associar as práticas docentes que envolvem a linguagem às práticas sociais através de reflexões em torno do funcionamento real e situado da língua.

2.3 Concepção de texto segundo a BNCC

Ao discutirmos questões voltadas para os gêneros textuais/discursivos colocamos em evidência alguns outros conceitos que são muito relevantes para que nossa reflexão possa se manter coerente, sendo assim é imprescindível que nos atentemos, por exemplo, a concepção de texto que, de todo modo, está implícita em nossas práticas pedagógicas diárias.

Pensar sobre o que significa o texto implica, inicialmente, em delimitar o significado da linguagem, pois sabendo-se da necessidade de entender algumas definições recorreremos ao arcabouço teórico da Linguística Textual, doravante LT, para compreender melhor tais nuances.

As práticas diárias em sala de aula de qualquer que seja a área do conhecimento carregam consigo a ideia de que temos a respeito da função da linguagem dentro da nossa sociedade. Segundo Travaglia (2009), podemos citar três concepções que, até hoje, são discutidas devido a sua relevância: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma ou processo de interação.

A primeira concepção, de maneira bem sucinta, traz a ideia de que as construções linguísticas efetuadas por nós, seres humanos, se caracterizam por serem monológicas, pois são resultado da construção realizada dentro de nossa mente, ou seja, se falamos bem é por que pensamos bem e o contrário também seria verdadeiro. Tal concepção ainda afirma que a enunciação, de forma alguma, é afetada pelo outro, pois nem este e nem o contexto podem influenciar os sujeitos (TRAVAGLIA, 2009). Nesse sentido, os textos produzidos não sofrem nenhuma interferência de fatores como o momento da fala, para quem se fala ou o objetivo desta fala.

A segunda concepção carrega o sentido de que a língua é delimitada pelo código e tem a função restrita da transmissão de uma mensagem a um dado receptor, nesse

aspecto privilegia-se as regras previamente definidas e que estas devem ser conhecidas pelos envolvidos no processo de transmissão. Travaglia (2009) afirma que, nessa concepção, a língua como ato social é vista de maneira que envolve ao menos duas pessoas, as quais utilizam o código de maneira semelhante, de forma preestabelecida objetivando a efetiva comunicação.

A terceira concepção de linguagem segundo Travaglia (2009) traz uma abordagem mais amplificada da língua, pois ela é concebida agora como o meio através do qual o usuário/falante realiza atuações sobre o ouvinte, leitor e/ou interlocutor. A linguagem é, pois, um local no qual a interação humana dá espaço as diversas formas de troca e privilegia, justamente, o lugar social, histórico, cultural e ideológico de cada um.

Portanto, a linguagem tem em sua substância algo que está distante do mero sistema abstrato das formas linguísticas, da enunciação monológica isolada e do ato psicofisiológico de sua produção, mas pode ser compreendida a partir fenômeno social da interação verbal, realizado pela enunciação ou pelas enunciações.

A interação constitui, assim, “a realidade fundamental da linguagem” (BAKHTIN, 1986, p. 123) e esta segundo Leite (2006) é “ação de sentido, encarnação de ideias, e, como tal, ela dá origem à comunicação” (LEITE, 2006, p. 22). É nesse interim que a Linguística Textual inova no que diz respeito aos estudos Linguísticos, a partir da adoção da concepção de língua que coloca o texto como sendo o principal ponto de análise, entendendo que ele precisa demarcar o seu contexto histórico de forma que aponta visões do mundo, das coisas e das pessoas a partir de um dado momento situado.

A LT surge a partir de um movimento de superação das defasagens que a Linguística apresentava até a década de 1960 e a partir de então um grande movimento se intensificou em vistas de suplantar o estudo da frase, o qual não oferecia explicações suficientes no que diz respeito “as lacunas das gramáticas de frase no tratamento de fenômenos tais como a correferência, a pronominalização, a ordem das palavras no enunciado, a relação tópico-comentário, a entoação, as relações entre sentenças não ligadas por conjunções, a concordância dos tempos verbais e vários outros (FAVERO; KOCH 1988, p.12).

Apesar de, inicialmente, os motivos que levaram a LT trazer o texto para o centro dos estudos serem de ordem gramatical, com o passar do tempo passou a coexistir determinada relação entre as questões gramaticas, sociais, culturais semânticas e etc., pois até mesmo a LT transitou em algumas fases até podermos concretizar o sentido de texto o qual defendemos aqui, neste trabalho.

Na sua primeira fase, a LT concentrava os seus estudos na explicação do sentido lógico do texto, na tentativa de explicar a relação entre os enunciados. Na segunda fase, passa a conceber o texto como algo que transcendia a relação entre os termos ou enunciados, pois segundo Marcuschi (2012) a produção do texto era compreendida tendo em vista as competências específicas dos falantes, levando esse produto final como “uma unidade comunicativa e não como uma simples unidade linguística. [...]” (MARCUSCHI, 2012, p. 26).

Na terceira fase, o texto passa a ser analisado de forma mais pragmática, pois:

Para Schmidt, o ato de comunicação, como forma específica de interação social, torna-se o explicandum da linguística, de modo que a competência que constitui a base empírica da teoria de texto deixa de ser a competência textual, passando a ser a competência comunicativa (capacidade de o falante empregar adequadamente a linguagem nas diversas situações de comunicação) (FÁVERO; KOCH, 1988, p. 15-16).

Nesse sentido, o texto passa a ser entendido como aquele que envolve diversos elementos que vão desde o léxico até o momento histórico no qual está sendo criado e este último acrescido da cultura, da sociedade etc. Partindo desses pressupostos, é necessário que se reflita sobre quais conceitos os documentos que orientam a educação brasileira utilizam, a fim de embasar os processos de ensino e aprendizagem nas escolas no Brasil.

Em se tratando do componente de Língua Portuguesa, percebemos que além do diálogo realizado pela BNCC que foi produzido atualmente com algumas orientações curriculares produzidas nas décadas anteriores como os PCN's, o mesmo faz a junção entre pesquisas realizadas nas mesmas áreas que levam em consideração as mudanças que a própria linguagem vem passando a partir das tecnologias digitais ao adotar uma postura enunciativo-discursiva frente aos fenômenos da linguagem.

Significa dizer, portanto, que a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). A BNCC (2017) ainda afirma que:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017, p.67)

O documento reitera seu posicionamento frente a concepção de texto, mas também afirma que este último é considerado como central no processo de reconhecimentos das habilidades e objetivos que estão relacionados ao seu estudo e ao seu pertencimento ao gênero discursivo, o qual se movimenta em distintos campos sociais e em diversas atividades de utilização da própria linguagem.

3 OS GÊNEROS DISCURSIVOS E O LETRAMENTO DIGITAL

Os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano.”

(Luiz Antônio
Marcuschi)

A perspectiva de ensino voltada para os gêneros discursivos inaugura um novo olhar para o processo da aprendizagem, pois desassocia o ato de ler ao mero código escrito. Neste capítulo faremos ponderações sobre os gêneros tendo em vista uma proposta discursiva que compreende também aspectos do Letramento Digital no processo de desenvolvimento de aprendizagens

3.1 A relação entre o letramento digital, gêneros discursivos e a escola

A utilização das Tecnologias digitais da Informação e Comunicação ocasionaram uma série de mudanças na sociedade na qual vivemos hoje, seja no modelo de comunicação entre as pessoas, nas formas de participação cidadã e política, seja nas formas de produção sociocultural e nas formas de produção e consumo de conhecimento.

Pensando nesse aspecto, logo nota-se que a educação de modo geral não criou imunidade a estas mudanças, pois as novas linguagens presentes nas mídias digitais influenciaram e modificaram conceitos como autoria, alfabetização e até mesmo o conceito de Letramento. O acesso à internet e ao universo da cultura digital, que segundo Nonato (2019), rompe com as fronteiras de tempo e espaço, pois ela ocorre agora e a todo momento, enlanguesceram os caminhos das pesquisas e, com isso, potencializaram os processos de aprendizagens de maneira imensurável.

Lidar com a possibilidade de não haver limites para a pesquisa e o conhecimento já havia sido advertido por Levy (1997) quando escrevera que “a perspectiva da

digitalização geral das informações provavelmente tornará o ciberespaço o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade” (p.93).

Através do Ciberespaço (LEVY, 1991) o qual é denominado e definido como ambiente aberto de comunicação, percebemos que o acesso à internet modificou os modos de estar na sociedade, pois este inaugura novas formas de se relacionar com o outro, como também nas maneiras de acessar o conhecimento, este que está posto e a serviço de todos.

Nesse sentido, o ciberespaço traz a superfície as necessidades de se conhecer e entender as novas formas de construção do conhecimento, pois pensando na perspectiva da educação, acessar o ciberespaço significa refletir sobre a democratização do acesso a informação, como também poder dar sentido a todas essas informações que, sobremaneira, estão somente disponíveis e não sistematizada como poderia ocorrer.

São vários os fatores que nos direcionam a um olhar mais crítico no que diz respeito ao questionamento sobre como lidar com essa nova realidade que nos traz muitas possibilidades, mas também muitos desafios. São fatores que vão desde a velocidade com a qual a tecnologia vem sendo inovada, as mudanças que o mercado de trabalho vem requerendo das pessoas de modo geral, a forma como a cidadania vem sendo exercida em nossa sociedade e como as pessoas vem sendo deixadas de lado por não se adequarem ao novo padrão tecnológico imposto pela sociedade.

Significa afirmar, portanto que, ao passo que a sociedade vem se modificando e se tornando mais digitalizada/tecnológica e as pessoas que nela estão inseridas não a acompanham, ocorre o que desde muito tempo vem acontecendo em outros momentos da sociedade: pessoas são deixadas a margem e essas não só são esquecidas, como também deixam de lutar por melhorias, deixando de exercer inclusive a sua cidadania.

Vejamos por exemplo o que ocorreu durante o auge da pandemia, consequência da proliferação do Coronavírus no ano de 2020, que na ocasião algumas pesquisas apontaram que uma grande parcela de brasileiros conseguiu tardiamente ou até mesmo não conseguiu o direito ao auxílio emergencial oferecido pelo governo federal devido à falta de habilidades com as ferramentas digitais ou a falta de acesso à internet.

O Instituto Brasileiro de geografia e estatística - IBGE (2018) constatou que apesar de 1 em cada 4 brasileiros não possuir acesso à internet, situação que é bem preocupante e demanda uma outra discussão, ainda notamos que existem pessoas que possuem o aparelho telefônico e acesso à rede de internet e mesmo assim não conseguem utilizá-lo minimamente.

Não dominar habilidades como a de acessar a plataforma disponibilizada pelo governo, preencher formulários digitais e utilizar as novas contas digitais são os desafios apresentados por muitas pessoas que vivem neste século, no qual as tecnologias vem se manifestando de forma avassaladora.

A partir do exposto acima, podemos perceber que, apesar de haver uma necessidade imensa de que as pessoas não só conheçam, mas também se tornem aptas a viverem em uma sociedade rodeada pelas tecnologias digitais e possam utilizar desses aparatos para se posicionar como cidadão, se profissionalizar ou até mesmo voltar a estudar, existe uma problemática muito contundente em torno dos sujeitos que, de alguma forma, ainda não possuem, de fato, acesso a toda essa tecnologia.

É nesse sentido que passa a existir alguns estudos voltados a explicar os fenômenos que têm a sua origem a partir da universalização das tecnologias digitais, eles surgem, nesse momento, a partir das necessidades sociais e principalmente do ingresso das tecnologias na educação a partir de anseios e dificuldades que necessitam de um suporte teórico-metodológico, mas também e ainda mais necessário praxiologias voltadas para o atendimento dessas novas demandas que perpassam pela vida dos indivíduos socioculturalmente.

É de suma importância pensar que as mudanças que ocorrem no interior de uma sociedade denotam que as pessoas que compõe essa esfera social estão, de algum modo, evoluindo, e com isso se dispendo a aprender com esses novos momentos. É importante também refletir que todo esse movimento que gera toda essa discussão em torno das tecnologias digitais precisa ter como objetivo principal o desenvolvimento de saberes críticos e contextualizados com a sociedade contemporânea.

As mudanças relacionadas aos meios de comunicação que difundem informações, juntamente com a propagação do acesso as tecnologias digitais acabaram provocando uma intensa e massiva popularização de aparelhos analógicos e digitais (ROJO, 2018) o que desencadeou modificações expressivas não só nas formas de ler e escrever, mas sobretudo, de estar e se fazer cidadão/cidadã na sociedade globalizada e tecnológica na qual vivemos.

Observa-se, contudo, que apesar, da popularização das Tecnologias Digitais foi desencadeado uma série de dificuldades de ordem sócio educacional que perpassa pela utilização de todo esse aparato tecnológico visando a utilização e o desenvolvimento daquilo que é inerente a, nós seres humanos, que é a linguagem.

O século XXI vem sendo conhecido como a era digital, é também um século que vem sendo marcado pela capacidade imensurável de compartilhamento de conhecimento através das diferentes formas as quais a linguagem pode assumir, como por exemplo os hipertextos, infográficos etc., percebemos com isso, que os novos textos ou gêneros discursivos (OTTONI 2005, ROJO 2005) são carregados com novas significações, uma vez que longe de se preocupar com as questões formais da língua (ROJO, 2005), se preocupam de forma intensa com as práticas sociais que estão por detrás de determinado gênero discursivo (OTTONI, 2005).

Observamos, portanto, que a linguagem pode assumir diferentes formas para que se produza significado sobre qualquer que seja o assunto e/ou temática, ela pode, inclusive, vincular diferentes semioses e, mesmo assim, produzir significação é o que ocorre com os gêneros discursivos multimodais. Esses novos escritos segundo Rojo (2014):

[...] obviamente, dão lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente: chats, páginas, tweets, posts, e-zines, funclips etc. E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissemiótica (multiplicidade de semioses ou linguagens), ou multimodalidade. São modos de significar e configurações que se valem das possibilidades hipertextuais, multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico e que trazem novas feições para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam. Esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram, hoje, também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos) (GLOSSÁRIO CEALE, 2014).

Isso acontece porque a linguagem digital configura de maneira distinta as formas tradicionais que conhecíamos, sejam eles textos escritos, imagens, gráficos, sons etc., é nesse interim que os estudos sobre Letramento Digital evidenciam ainda mais a sua relevância, nos orientando a partir de reflexões sobre como lidar com um novo momento que requer de nós uma espécie de conhecimento que foi originado a partir de uma nova demanda social, e dessa maneira educacional, que foi a inserção das tecnologias digitais na sociedade e como essas novas tecnologias impactaram o processo de leitura e escrita das pessoas.

Deste modo, sabendo-se que a leitura e a escrita não ocorrem somente em meios físicos a partir da utilização de livro, papel e caneta, sabe-se também que a nossa escrita ultrapassa o individual em direção ao coletivo, pois, podemos ter acesso a uma gama infinita de conhecimento posto na *Web*, da mesma forma que também podemos servir de

referência para diferentes pessoas em diferentes lugares do mundo. Essas práticas de compartilhamento do conhecimento através da internet, assim como práticas fora dela é facilmente explicada pelo Letramento Digital, pois segundo Ribeiro e Coscarelli (2005):

Letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras (RIBEIRO; COSCARELLI, 2005, p. 3, grifo nosso).

Segundo Ribeiro e Coscarelli, o LD se refere a práticas linguísticas e sociais a partir de textos que tem a sua origem em ambientes digitais. Tais gêneros discursivos proporcionam aos leitores uma experiência inusitada, haja vista que promove o contato com diferentes linguagens, e por isso, requer do seu interlocutor algumas habilidades específicas dos textos multimodais, Xavier (2016) aponta algumas delas:

Por ser muito rápida na conexão com muitos documentos na rede, o usuário de hipertexto tende a processar com mais velocidade a leitura e a desenvolver o pensamento ‘criativo’, aperfeiçoando a capacidade de análise e cruzamento de informações. Em outras palavras, a proposta educacional do hipertexto sugerida indiretamente por esses pesquisadores otimistas pressupõe um conjunto de capacidades mentais, que envolvem, entre outras:

- competência para compreender os novos princípios que regulam a organização e a armazenagem do conhecimento em um ambiente virtual, não mais em locais físicos, como livros, por exemplo;
- competência para clicar nos “links” que são ferramentas auxiliares de navegação na página eletrônica; competência para “sacar” os dados apresentados na tela de modo diversos como em textos, imagens e sons, que precisam ser selecionados e filtrados em meio às muitas informações dispostas na página eletrônica visitada e em toda a Internet (XAVIER, 2016. s/p).

A utilização de modalidades de textos oriundos da internet, como por exemplo o hipertexto mencionado por Xavier, e utilizado pelas tecnologias computacionais, conhecidas como “gêneros digitais” segundo Marcuschi e Xavier (2004) exigem competências que estão muito além de apenas saber decodificar signos linguísticos, eles requerem uma análise própria, pois estes geram novos eventos de letramento e, por isso, precisam de sistematização e praxologias voltadas para a sua utilização real.

Por esse motivo que o estudo do Letramento Digital se faz importante, por ser peça chave na reflexão sobre esses eventos sociais. Através do Letramento Digital pode-se desenvolver o exercício da cidadania, uma vez que é através dele que pode-se refletir e modificar a realidade que não é igualitária para todos e todas, pois sendo consideradas

questões sociais ele, o LD, traz consigo questões relativas a cultura, política e, sobretudo a ideologia. Ainda segundo Xavier (2011), o LD possui um conceito amplo:

[...] ele significa o domínio pelo indivíduo de funções e ações necessárias à utilização eficiente e rápida de equipamentos dotados de tecnologia digital, tais como computadores pessoais, telefones celulares, caixas-eletrônicas de banco, tocadores e gravadores digitais, manuseio de filmadoras e afins” (XAVIER, 2011. p.06).

Nesse sentido, o LD, colabora com o desenvolvimento de habilidades que são requeridas pelas tecnologias digitais, ao mesmo em que exige que o usuário conheça, se situe e seja produtor de gêneros discursivos promovidos a partir da utilização das tecnologias digitais e da Web 2.0, esta que permite que além de consumir dados da internet, os participantes dessa teia tecnológica que se tornou o século vigente, possam também produzir material/produtos/conteúdos/significações (XAVIER, 2011).

Segundo Ribeiro (2019), o LD pode ser visto como a “porção do letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficientes em ambientes digitais, sejam eles suportados pelo computador ou por outras tecnologias de mesma natureza” (RIBEIRO, 2019, p. 30).

Nesse sentido, corrobora com os postulados de Xavier (2011), à medida em que percebemos que essas habilidades mencionadas por Ribeiro (2019) suscitam não só um olhar mais atento, como também pedem intervenções no que diz respeito a relação que a educação possui com as tecnologias, uma vez que é a escola, como agência que produz e dissemina conhecimento, que pode ser entendida como a mais provável multiplicadora do Letramento Digital (RIBEIRO, 2019).

Segundo Buzato o qual denomina Letramentos Digitais (no plural), estes são “particularmente importantes para pensarmos em apropriação tecnológica com vistas a transformações sociais” (2019, p.03), vemos e então a ratificação de um dos papéis fundamentais e primários da educação que o de transcender socialmente os indivíduos da sociedade, pois:

Os novos letramentos/letramentos digitais são, portanto, ao mesmo tempo, produtores e resultados de apropriações culturais (mas também institucionais, sociais e pessoais) das tecnologias digitais. Essas apropriações põem em evidência processos e conflitos socioculturais que sempre existiram, e que não deixarão de existir, mas também abrem a possibilidade de transformações (inovações, aberturas de sentido, instabilidades estruturais, etc.) que ações e/ou

políticas educacionais e/ou de inclusão social (digital) deveriam aproveitar, ou, ao menos, não ignorar (BUZATO, 2009,p.3).

Nesse sentido, apropriar-se do Letramento ou dos Letramentos Digitais significa, a partir de Buzato (2009), participar socialmente, e com isso alterar os processos de significação a partir da interação social, logo apropriar-se do LD configura transformar a si e contribuir para a transformação do outro.

Esse processo de transformação ocorre, pois, a cultura digital apresenta diversas possibilidades de uso, no que diz respeito a educação essas possibilidades, quando bem exploradas, potencializam o processo de ensino e aprendizagem para todos que estão envolvidos nas práticas educativas, pois ainda segundo Xavier (2011) trata-se de novas práticas lecto-escritas e interacionais efetuadas em ambiente digital com intenso uso de hipertextos on e off-line (...), bem como se caracteriza por uma intensa prática de comunicação por meio dos novos gêneros digitais (XAVIER, 2011)

Essas novas práticas enfatizadas pelo LD no contexto de ensino e aprendizagem configuram um processo através do qual ocorre também a transformação mental por parte dos indivíduos e, por esse motivo, a escola deve se situar como agência que estimula e desenvolve as práticas de LD, pois, dessa maneira ela estará cumprindo o seu papel de proporcionar ao seu aprendiz condições necessárias e adequadas para a aquisição de novos saberes.

A escola, nessa perspectiva, pode utilizar de práticas de Letramento Digital, para desenvolver novas aprendizagens, considerando a vivencia numa era onde os nativos digitais e os usuários que se adequaram as tecnologias virtuais movidos, principalmente, por necessidade profissional (XAVIER, 2011).

É de suma importância perceber que ao falarmos em LD, instantaneamente, estamos refletindo sobre práticas socioculturais, pois estas estão situadas historicamente e operam de forma linguística dentro de determinado contexto, o qual envolve tecnologias digitais e inclui práticas de leitura e escrita, nesse sentido o LD pode ser entendido como práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais (RIBEIRO; COSCARELLI, 2005).

Sendo assim, refletir sobre o LD na perspectiva de produção e compartilhamento de textos em meios não apenas digitais se faz necessário, uma vez que entender o papel importante que ele tem nos processos de aprendizagem é potencializar os métodos educativos.

Já sabemos até aqui que a era digital modificou as formas de como se lê e escreve no hoje no século XXI, logo a forma como também se aprende está em transformação. Os novos gêneros discursivos trazem, junto com a popularização das tecnologias digitais, um novo desafio para as agências de mediação de conhecimento, as escolas, que consiste em atualizar conceitos, modificar práticas, estar aberta ao novo, ou seja, se atualizar para tentar dar conta de uma nova demanda sócio-histórica.

Sabendo então que os processos linguísticos que envolvem o ato de ler e escrever se modificaram, transformaram também a concepção que se tinha de texto, autor e leitor, por isso, nossa pesquisa assume o conceito de Letramento e/ou Letramentos Digitais tendo como base as práticas sociais que são mediadas pelas tecnologias digitais defendidas pelos autores citados acima.

Práticas sociais são tudo aquilo que envolve pessoas e eventos linguísticos que são produzidos a partir da interação entre indivíduos num determinado contexto político e culturalmente marcado, nesse sentido todos os gêneros discursivos são o produto desse contexto histórico atual.

Apesar de apresentarmos uma vasta literatura sobre o tema LD e perceber que cada concepção aqui elencada desenvolve um pouco sobre tal temática, temos a certeza de que tais conceitos não explicam o LD em sua totalidade, pois cada concepção destacada explica os processos que envolvem o Letramento Digital tendo em vista o momento atual nos apresentando bases contundentes, no entanto quando se trata de estudos que envolvem a sociedade, sabemos que mudanças acontecem a todo momento, logo novos anseios podem aparecer, necessitando assim de novas reflexões.

3.2 Os gêneros discursivos digitais

A relação entre nós seres humanos e o estudo de palavras, frases, orações, textos, imagens logo, gêneros discursivos, acontece desde o período da antiga Grécia quando já segundo o filósofo Aristóteles conceituava o discurso como peça fundamental para que se estabeleça relações entre orador e seus ouvintes, pois, existe uma forte relação entre retórica e cidadania, nesse sentido, já observamos desde muito tempo a forte ligação entre discurso e sociedade.

Já se observa que devido ao desenvolvimento das discussões entorno da ciência que é a linguagem, que os gêneros tenham voltado para si uma atenção maior em diversas áreas de conhecimento, sobretudo a área denominada Linguística, esse fenômeno se dá,

pois, é inevitável a dissociação das pessoas com as suas práticas sociais. É nesse sentido que o presente trabalho vem defender o desenvolvimento de discussões a respeito dos gêneros, uma vez que estes estão intrinsecamente ligados à nossa prática diária como participantes de uma sociedade que se modifica constantemente.

Com a proliferação das tecnologias digitais passamos a nos preocupar ainda mais com as questões que envolvem a educação, haja vista que ela vem sendo influenciada, logo, requerendo modificações ocasionadas pelas transformações na esfera social. Isso se dá de tal modo, pois os gêneros discursivos vêm ganhando não só novos formatos, como também novos processos de significação e, dessa maneira, requerendo de seus usuários novas competências, as quais possibilitarão uma participação social mais crítica e responsiva.

Segundo Bunzen (2006) a diversidade de práticas sociais e uso de gênero enquanto crítica a exemplificação dos processos de produção textual. Como resultado, ele faz algumas observações sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais que utiliza, forma menos exposta, o texto como unidade principal de ensino e os gêneros como objeto de ensino.

O autor traz como referência Bazerman (2005,) que postula que “a definição de gêneros como apenas um conjunto de traços textuais ignorando o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos” e Mikhail Bakhtin (1997 apud BUNZEN, 2006, p.32) este que “a escolha de um gênero é determinado em função da especificidade da esfera de produção em que ocorre a comunicação verbal, pelas necessidades de uma temática e do conjunto constituído pelos participantes”.

Nesse sentido, o posicionamento de Bunzen (2006) ao afirmar que o trabalho com as atividades de leitura e escrita não devem ser reduzidas a correção gramatical ou alcance de notas corrobora com Rojo quando afirma que o trabalho com os gêneros deve considerar a significação que este reproduz tendo em vista as questões sociais, segundo a autora:

[...] os aspectos sócio históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor, isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor(es) e tema(s) discursivos – e, a partir desta análise, as marcas linguísticas (formas de texto enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem no enunciado/texto, esses aspectos da situação (ROJO, 2005, p. 199).

Destaca-se nesse interim que é necessário colocar em discussão os gêneros como sendo respostas das mudanças que são inerentes a sociedade, e é nesse sentido que o Letramento Digital se encontra, presente e oriundo dessas mudanças.

A perspectiva do estudo do LD vem sendo interpretada como “uma das modalidades de letramento” (ALVES; BRITO, 2019) que podem potencializar o desenvolvimento da leitura e da escrita dos gêneros, sobretudo digitais, pois se configuram como eventos situados na realidade social, histórica e culturalmente marcada (BAZERMAN, 2007; MILLER, 2012).

Dessa maneira o LD, visto como uma cadeia de conhecimentos se configura como “uma complexa série de valores situados social e culturalmente envolvidos em operar linguisticamente dentro de um contexto de ambientes eletrônicos que incluem leitura, escrita e comunicação”, (SELFE, 1999 *apud* SOUZA 2007, p. 59) e através do professor de Língua Portuguesa que é o responsável por desenvolver estratégia e situações que possibilitem que os/as alunos e alunas tenham contato, como também utilizem gêneros textuais diversos em situações distintas

Ainda se tratando sobre os gêneros discursivos, é necessário que se explique a necessidade da utilização dos termos ora gênero textual, ora gênero discursivo. Segundo Ottoni (2005) é de muita importância discutir essa questão:

Um ponto importante a ser analisado nesse debate diz respeito a possíveis diferenças na análise de um gênero partindo-se das concepções de ‘gênero textual’ e de ‘gênero discursivo’. Será isso mera questão terminológica ou a escolha de uma ou outra perspectiva implica em diferentes análises e resultados? (OTTONI, 2005, p.7).

Para a autora, e também é o posicionamento adotado por esta pesquisa, trabalhar com gênero discursivo é também trabalhar com gênero textual, um está implícito no outro, pois os gêneros são constituídos de textos, “os quais não podem ser deslocados de seu funcionamento discursivo. Entendo, assim, que os ‘gêneros discursivos’ estão sempre associados a determinada (s) prática (s) social (is) e o texto é visto como se fosse uma janela para se examinar essa (s) prática (s) (OTTONI, 2005). A autora ainda afirma que:

Um exame dos gêneros nessa perspectiva implica, a meu ver, partir de uma análise detalhada dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, especialmente, a finalidade do/a produtor/a e sua apreciação valorativa sobre seu/sua(s) interlocutor/a(es/s) e tema/s discursivos e, com base nessa análise, buscar as pistas lingüísticas que refletem no texto esses aspectos da situação. Objetiva-se, nesse sentido, uma descrição ligada sobretudo às maneiras de configurar os sentidos (OTTONI, 2005, p.7).

Dessa maneira, o estudo dos gêneros, podem chegar em suas características devido não as formas fixas que um determinado texto possui ou que a língua impõe, mas

pelas questões que são regulares ao gênero e estão presentes em determinada esfera social, num processo de comunicação específico.

Ao enfatizar as três dimensões do gênero discursivo, Rojo (2005) calcada por Bakhtin (1997) traz à tona os temas, os elementos das estruturas comunicativas ou forma composicional e as configurações específicas das unidades da linguagem (estilo) como sendo pré-determinadas por fatores que contribuem para a situação de produção dos enunciados e, portanto, estes mesmos fatores não podem ser entendidos sem que sejam levados em consideração os elementos da situação em que fora produzido (ROJO, 2005), sendo assim, percebemos que as dimensões estão estritamente ligadas aos gêneros discursivos, da mesma forma em que esses gêneros estão ligados ao contexto social de produção.

Como já se sabe, os processos de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras passam por um momento bastante delicado no que diz respeito a leitura e escrita, muitos alunos com bastante dificuldade em ler os textos multimodais que a sociedade atual apresenta, como também produzir esses novos textos, desse modo percebemos a real necessidade que está envolto ao desenvolvimento de novas competências e habilidades que possam levar nossos discentes à utilização de gêneros discursivos variados de acordo com a necessidade interacional.

É de extrema necessidade salientar também que os processos que envolvem a leitura complementam os processos que envolvem a escrita e da mesma forma se dá o contrário, haja vista que existe além da relação de complementariedade, uma relação dialética entre o ato de ler e escrever. Há, pois, segundo Bakhtin (2003), essa relação dialógica também entre linguagem e nós, seres humanos, uma vez que um não existe sem o outro, e por isso, os sujeitos são o papel central na situação que envolve interação tendo em vista que é através desse sujeito que podemos compreender as relações sociais, históricas e culturais presentes na sociedade.

Tendo o exposto acima em vista, precisamos desenvolver em sala de aula, levando em consideração aspectos sociais e interacionais, metodologias que coloquem os discentes em constante contato com os diversos gêneros textuais existentes na sociedade, bem como desenvolver novas competências que são necessárias através da análise linguística desses, orientando-o a entender os processos que levaram a constituição de cada gênero, além de desenvolver as diferentes formas de uso da linguagem.

A utilização da linguagem em sociedade propõe para os seus usuários contextos de realização bem distintos, seja na escola, em casa, seja no momento de uma

apresentação de trabalho, cada situação específica requer uma forma também específica de uso da linguagem.

Observamos, portanto, que cada situação comunicativa impõe aos usuários necessidades discursivas particulares a aquele momento e é o usuário, conforme o seu repertório linguístico, que determina o que é ou não interessante utilizar naquela ocasião.

Isso ocorre a partir do fato de que durante os usos fora do ambiente escolar, nos é exigido uma série de demandas que, às vezes, não se consegue resolver na escola como por exemplo, mandar um e-mail utilizando linguagem formal, dessa maneira a exposição a diversos gêneros textuais na escola é de suma importância, pois segundo Marcuschi os gêneros textuais são:

[...]fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa (MARCUSCHI, 2002, p.19).

Sendo assim, não há como pensar comunicação e eventos sociointerativos que não sejam através dos gêneros, pois eles são utilizados a todo momento, em toda forma de interação.

É nessa perspectiva que o Letramento Digital propõe um trabalho voltado para análise e produção de gêneros, pois assim ao/a discente não é exigido o processo de codificação de ideias centrais/secundárias em relação a uma dada temática, ao contrário disso através do LD se propõe o processo de leitura e escrita contextualizada, com o objetivo de que este/esta discente reflita sobre a linguagem.

Este/esta aluno/aluna necessita saber qual gênero discursivo é solicitado pela situação de interação a qual ele esteja participando, quais as características que compõem tal gênero e com isso quais os tipos textuais, bem como o registro linguístico adequados para essa situação, para que dessa forma consiga construir sentido a partir de suas escolhas e propor intervenções comunicativas mobilizadas através do seu conhecimento de mundo.

É inegável o fato de que o trabalho com gêneros é atravessado pelas questões sociais, em vista disso Marcuschi afirma que, de modo geral, os textos são “resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas pelos seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona” (MARCUSCHI, 2008, p. 72), sendo assim os gêneros se moldam de acordo com a necessidade do usuário da língua, a esse respeito o mesmo autor ainda escreve:

Na realidade o estudo sobre os gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos o gênero como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social (Miller, 1984) corporificadas na linguagem, somos levados a ver o gênero como entidades dinâmicas, cujos limites e demarcação se tornam fluidos (MARCUSCHI, 2008, p. 151).

Deste modo, observa-se que o trabalho com gêneros não deve ocorrer de maneira que privilegie as estruturas enrijecidas dos textos, mas que haja a relação do texto e das significações que ocorrem a partir das relações com a sociedade e a cultura. Nesse sentido, é necessário que se faça a distinção entre gênero de tipo textual como bem apresenta Marcuschi (2002):

Quadro 1 – Relação das diferenças entre Tipo Textual e Gênero Textual

TIPOS TEXTUAIS	GENÊROS TEXTUAIS
I. Construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	I. Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas;
II. Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos;	II. Constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas;
III. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	III. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
IV. Designações teóricas dos tipos: narração, descrição, injunção e exposição.	IV. Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, bilhete, aula expositiva, bula de remédio, aulas virtuais, piada, etc.

Fonte: Marcuschi (2002, p.24)

O que se verifica a partir da análise do quadro exposto acima é que a diferença entre tipologia textual e gênero textual deve ser bem esclarecida, haja vista que quando voltado para o tipo percebemos um estudo que é linguístico, no entanto reduzido as estruturas.

Contudo o estudo direcionado ao gênero se expande linguisticamente para análises de cunho funcional, sobretudo pragmático, nesse sentido trazendo para o centro da discussão questões de ordem social, cultural e política, pois esses gêneros trazem consigo padrões sociocomunicativos característicos que são definidos pelas suas funcionalidades.

Defende-se aqui, portanto, o trabalho com gêneros discursivos por eles abrangerem uma discussão mais ampla no que diz respeito o uso dos diversos textos, no entanto não é pretensão alguma deste trabalho dicotomizar a relação entre tipo e gênero, até porque não existe essa dualidade, pois segundo Marcuschi (2008) há uma relação de complementariedade entre eles.

A era digital trouxe consigo várias mudanças envolvendo a produção, autoria e disseminação de gêneros textuais, junto com ela as inovações tecnológicas propostas pelas gerações emergentes da Web fizeram com que esses gêneros não só chegassem as pessoas de forma mais rápida, mas deram também as essas mesmas pessoas liberdade não só para compartilhar, mas também para criar novos textos utilizando um universo de informação que cabe na palma da mão e está disponibilizado 24 horas por dia.

Conhecidos como Gêneros discursivos digitais, eles compõem um dos desafios impostos pelas tecnologias digitais em relação a educação, pois inaugura um novo paradigma que perpassa inicialmente pelo conhecimento e análise do novo, depois pela inserção deste no ambiente escolar. Nossa próxima seção tornará mais lucida as discussões sobre esses novos gêneros provenientes do meio digital.

3.2.1 O trabalho com o Gênero discursivo da Digital em sala de aula: Possibilidades

Conforme postula Marcuschi (2012) os gêneros textuais se caracterizam por serem fenômenos históricos que, por sua vez, estão intimamente ligados aos fatos sociais, culturais e históricos, portanto fazem parte da nossa vida diária. Pensando nesse sentido, podemos afirmar também que esses gêneros são suscetíveis as mudanças que ocorrem na sociedade de modo geral, implicando ainda dizer que ele se integra socialmente a cultura através da qual, a partir das necessidades emergentes, provocam modificações nas formas de uso da linguagem, modificando assim os gêneros existente naquele momento, em vista dessas mudanças provocadas pelas diversas formas de uso infinito da linguagem, surgem novos gêneros do discurso.

Os gêneros digitais não só estabelecem uma relação, mas se tornam a concretização do uso do fenômeno que é a linguagem com os fatos sócio-históricos, logo não podem ser compreendidos de forma isolada ou individual. O ambiente virtual potencializou a forma com a qual o uso da língua se concretizava, evoluindo da junção de letras, palavras e orações para a mescla entre a escrita, imagens, sons etc., percebemos

que a linguagem na era digital vem rompendo as barreiras do código escrito e expandindo-se para novas formas de construção de sentido a partir de textos multimodais.

Os avanços tecnológicos alcançados nas últimas décadas vêm despertando nas pessoas, de um modo geral, a necessidade de se integrarem as mudanças ocasionadas pelas tecnológicas, sobretudo para que elas possam exercer a sua cidadania, uma vez que estar atento a esses avanços é também participar criticamente dos movimentos que ocorrem dentro da sociedade. Votar, acessar bancos digitais, trocar mensagens via aplicativo são algumas das mais simples necessidades das quais as pessoas hoje vêm tendo que se adequar, o que dizer então das adequações que a educação tem que passar para alcançar os avanços que a tecnologia digital proporcionou?

Segundo Cynthia Selfe e Susan Hilligoss (1994 apud Marcusch, p.05) o computador mudou nossa maneira de ler, construir e interpretar textos e mostrou que não há formas naturais de produção textual e leitura, percebe-se então que as formas de se construir ou modificar os gêneros não possuem origem específica, ao contrário, não seguem padrões seja sociais ou linguísticos, eles se moldam a partir das necessidades apresentadas pela sociedade.

Em consonância com Novais (2010) os textos oriundos da internet depositam no leitor o grande sentido do processo de leitura, são as expectativas e experiências de quem lê que atribuirão sentido para tais textos, sendo assim a partir dos estudos do LD e das concepções da PML aqui expostas, vê-se a necessidade desses novos leitores desenvolverem novas estratégias de leitura para os textos veiculados pelo canal digital.

O acesso à rede móvel de internet nos concedeu a praticidade de manter o contato com diversos tipos de textos veiculados pelas ferramentas digitais, com isso surgiram novas demandas que estão ligadas a um novo processo tanto de leitura, quanto de escrita modificando as formas com as quais nos posicionamos diante dos fatos que ocorre no mundo a todo o momento.

Nesse sentido, são várias as discussões em torno das práticas discursivas que estão sendo mediadas pelas ferramentas tecnológicas digitais e pela internet (MARCUSCHI E XAVIER, 2004; MARCUSCHI, 2005; FERREIRA E FRADE, 2010; SILVA, 2010; VILELLA, 2010).

De acordo com Cope e Kalantzis (2000) tem existido múltiplas formas de se construir significado com base nos gêneros digitais, isso se dá porque o texto agora se integra a novas formas como já mencionado acima e no intuito de entender esses processos, Marcuschi (2004) diz que:

Os gêneros adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se e devem ser estudados na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Mudam, fundem-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional. Nem são estáticos, nem puros, são formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia (MARCUSCHI, 2004, p 05).

As mais variadas formas através das quais os textos vêm sendo produzido é um fator bastante importante nesta discussão, pois é necessário entender esse processo de modificação. Ter em vista que o principal fator dessa mudança foi a soma entre advento das tecnologias digitais e a necessidade das pessoas de interação deve ser ponto de estudo dentro das teorias atuais, além de reforçar os novos significados que essas mudanças ocasionaram na percepção e compreensão desses novos gêneros.

Delimitar conceitos no que diz respeito ao gênero digital se faz de extrema necessidade dentro no nosso estudo, primeiro porque é pertinente entender sobre o que estamos estudando, segundo porque é pretensão nossa ajudar com intervenções que possam colaborar com o trabalho do professor de Língua Portuguesa dentro da sala de aula quando o assunto for a inserção desses gêneros, conhecidos também com emergentes.

Nesse sentido, compreender que os gêneros digitais se transmutaram a partir de gêneros já existentes se faz necessário e Marcuschi (2004) estabelece essa relação entre os gêneros emergentes e o gêneros pré-existentes tendo como resultado alguns gêneros digitais conforme a figura a seguir:

Figura 2 – Os Gêneros textuais

<i>Gêneros textuais emergentes na mídia virtual e suas contrapartes em gêneros pré-existent</i>		
	Gêneros emergentes	Gêneros já existentes
1	<i>E-mail</i>	Carta pessoal // bilhete // correio
2	<i>Chat em aberto</i>	Conversações (em grupos abertos?)
3.	<i>Chat reservado</i>	Conversações duais (casuais)
4	<i>Chat ICQ (agendado)</i>	Encontros pessoais (agendados?)
5	<i>Chat em salas privadas</i>	Conversações (fechadas?)
6	<i>Entrevista com convidado</i>	Entrevista com pessoa convidada
7	<i>E-mail educacional (aula por e-mail)</i>	Aulas por correspondência
8	<i>Aula Chat (aulas virtuais)</i>	Aulas presenciais
9	<i>Video-conferência interativa</i>	Reunião de grupo / conferência / debate
10	<i>Lista de discussão</i>	Circulares / séries de circulares (???)
11	<i>Endereço eletrônico</i>	Endereço postal
12	<i>Blog</i>	Diário pessoal, anotações, agendas

Fonte: MARCUSCHI (2004)

Essa ideia de transmutação se inicia em Bakhtin, quando o autor conceitua gêneros primários e gêneros secundários, uma vez que para o referido autor, os gêneros complexos – secundários - absorvem características dos gêneros simples – primários - transmutando-se em novos gêneros (BACKHTIN, 1991).

Ele ainda afirma que esses enunciados, conjuntamente com os seus tipos (gêneros discursivos) se caracterizam por serem correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da própria linguagem ” (BAKHTIN, 2011, p. 268) e que eles são produzidos dentro das esferas da ação, sejam elas de cunho formal ou cotidianas, de maneira ora e/ou escrita, digitais e/ou impressas, e por isso, são determinadas devido as suas condições de realização ou para a finalidade para a qual foi determinada num dado momento, pois segundo o autor:

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por consideração semânticoobjetais (temáticas), pela situação concreta de comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes etc. A intenção discursiva do falante, com toda sua individualidade e subjetividade, é em seguida, aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero (BAKHTIN, 2011 [1953], p. 282).

Nesse sentido, dentro do uso da língua em sua dinamicidade, percebemos que é exigido do seu usuário que faça escolhas a partir da situação concreta na qual ele esteja inserido, e a realização dessa escolha é efetivada em forma de um gênero discursivo, portanto não há como desassociar os gêneros do discurso da vida social humana, uma vez que eles se realizam a partir da necessidade desses.

A dialogia da linguagem (BAKHTIN, 2003) e as diversas práticas sociais somadas as diversas formas de ver a realidade acabam implicando diversas maneiras de ver o mundo, da mesma maneira que os novos gêneros discursivos oriundos da internet proporcionam cada vez mais novas formas de se enxergar, de analisar o mundo e se posicionar dentro dele, pois a língua em sua dinamicidade apresenta-nos uma fonte inesgotável de possibilidades quando o assunto é a sua realização.

É inegável o fato de que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação modificaram a forma com a qual nos relacionamos com as pessoas e com o mundo de modo geral, isso acontece também por conta da forma com a qual as pessoas hoje estão utilizando a linguagem, pois as formas de se enunciar foram modificadas como já vimos.

Os gêneros digitais compreendem essa nova maneira de se colocar de acordo com as novas situações que, agora, se apresentam a partir das novas gerações da Web que vem se modificando com o passar do tempo e com a evolução da internet.

Num ambiente onde se concentram várias formas de pensar e se posicionar como a internet que segundo Levy está localizada dentro do ciberespaço, este caracterizado como o encontro de toda subjetividade existente sendo a “redes das redes, baseando-se na cooperação ‘anarquista’ de milhares de centros informatizados do mundo, a Internet tornou-se hoje o símbolo do grande meio heterogêneo e transfronteiriço que aqui designamos como ciberespaço (LEVY, 1998, p.12). Segundo o autor, o ciberespaço, portanto, é o espaço ou dimensão que nos permite conectarmo-nos, e com isso, estabelecer trocas entre subjetividade diversas.

Já para Gere (2008), esse espaço que se encontra interligado pelas redes e artefatos digitais revela a cultura digital, como também evidencia a precária e emergente situação da atualidade através da utilização da internet, nesse ínterim percebemos que esse espaço no qual a colaboração ocorre de maneira recíproca, além de transformar a maneira com que atribuímos significados as coisas do mundo, modifica também a forma a percepção em relação a nós mesmos, haja vista que agora não somos meros consumidores passivos.

O gênero discursivo digital presente na cultura digital, caracteriza-se por ser heterogêneo e hipertextual, porque está imerso no ambiente virtual. Outra característica

importante desses novos gêneros é referente a sua materialização nesses suportes audiovisuais, virtuais e multimidiáticos, pois, apresentam uma linguagem composta por várias semioses (áudio, imagem, vídeo, animação etc.) e por isso são chamados também de multimodais.

Segundo Dionísio (2011) as ações advindas da sociedade são fenômenos multimodais por ocorrerem em mais de uma forma de apresentação (através da linguagem oral, escrita, sonora e/ou visual etc.) o que dialoga com Marcuschi (2008) que por sua vez afirma que se os gêneros são formas de ação social, logo carregam também a multimodalidade como uma de suas características.

Compreende-se como texto multimodal segundo as autoras Rojo e Barbosa (2015):

[...] texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade [...] (ROJO E BARBOSA, 2015, p. 108).

Percebemos, nesse sentido que, os gêneros digitais possuem características multimodais e, dessa maneira, possuem também uma necessidade muito grande de uma nova construção de sentido. Entender que os gêneros digitais sofreram transmutação a partir do sentido atribuído a sua forma, as semioses presentes graças a seu local de origem e aos seus novos autores e leitores que contribuem com os aspectos sociais, culturais e políticos é o ponto de partida para o estudo desses novos gêneros.

Partindo do pressuposto do estudo dos gêneros digitais voltados para a prática em sala de aula, é necessário também que se observe o que os documentos norteadores de ensino e aprendizagem discutem sobre o assunto. Nesse caso, a BNCC (2018) apresenta uma relação de alguns gêneros digitais para que sejam desenvolvidos trabalho durante as aulas:

Quadro 2 – Lista de Gêneros Digitais segundo a BNCC

GÊNEROS DIGITAIS - BNCC	BREVE CONCEITUAÇÃO
GIFS - (<i>Graphics Interchange Format</i>)	Imagem que possui movimento
MEMES	Podem ser criados a partir de Imagens, vídeos, gifs (São utilizados normalmente com efeitos de humor
VLOGS	São conteúdos normalmente exibidos em formato de vídeos em aplicativos
YOUTUBE	Site/Aplicativo que fornece vídeos de conteúdos variados
PODCAST	Site/Aplicativo que fornece áudios e vídeos de conteúdos variados

(Quadro desenvolvido pelo autor – Fonte BNCC)

Percebe-se, portanto, que a Base Nacional Comum Curricular altera a concepção que se tinha de ensino com base em textos trazendo as novas formas de gêneros textuais, indicando ainda o ensino e aprendizado tendo como base os gêneros textuais digitais expostos acima, o que está em consonância quando se afirma que “a medida em que as práticas sociais das pessoas se mudaram para o âmbito online, muitos textos em nossa vida contemporânea fizeram o mesmo e assumiram diferentes propriedades”(Barton e Lee, 2015. p.22).

O trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula vem sendo discutido durante um tempo no âmbito acadêmico, porque essa é uma questão necessária para a construção de estratégias para um melhor desenvolvimento do ensino e aprendizagem no âmbito da educação básica, principalmente, quando o assunto são as escolas públicas do nosso Brasil.

Marcuschi (2010) afirma que as escolas já vêm respondendo a essa necessidade no que tange os manuais didáticos por trazerem algumas reflexões acerca de e-mails, blogs, chats etc., entretanto é preciso questionar e refletir os processos de ensino e aprendizagem que estão acontecendo a partir de alguns livros didáticos no interior de escolas públicas para que se observe se estes LD apresentam propostas que dialoguem

com as reflexões dos autores aqui citados, como também observar se estes mesmos materiais estão em consonância com a proposta da BNCC.

Em resumo, salientamos que muitas foram as mudanças provocadas pela ascensão das tecnologias digitais e que essas mudanças afetam também a dinâmica que envolve as escolas, os materiais didáticos, os professores e com isso o ensino e aprendizagem dos/das alunos e alunas, nesse sentido é de grande importância a discussão, como também o desenvolvimento de estratégias que colaborem com uma educação emancipadora e contextualizada com as questões que envolvem a sociedade fora da escola.

E, nessa perspectiva esse trabalho vem, não só discutir, como também sugerir algumas intervenções que venham contribuir com um ensino e aprendizagem voltado para as práticas sociais através dos gêneros discursivos digitais transferidos para o livro didático de Língua Portuguesa.

Sendo assim, a nossa pesquisa se justifica mais uma vez por não só analisar algumas propostas metodológicas apresentadas por alguns livros didáticos, mas sobretudo pelo compromisso em tentar fazer uma educação mais equânime, tendo em vista as necessidades, como também as possibilidades que a educação pública dispõe

4 OBJETO DE PESQUISA

O livro didático escolhido como objeto de pesquisa deste trabalho é um importante e necessário instrumento que é utilizado para o desenvolvimento de aprendizagens em nossos alunos, sendo assim compreender o seu significado e saber como se deu a sua implementação são algumas das discussões deste capítulo.

4.1 Compreender a significação do livro didático é algo necessário

Ao observarmos a história do Livro Didático, no Brasil, percebemos que a discussão em seu entorno sempre suscitou muitos questionamentos a partir dos estudos oriundos da academia, pois antes de se tornar um importante aliado da educação no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, esse importante recurso já foi tido como principal fonte de conhecimento por professores e professoras há algum tempo.

Outro fato muito importante que faz pesquisas como esta concentrar o seu foco para o Livro Didático se dá a partir do fato de que, segundo Ota (2009) sendo utilizado pelo aluno ou servindo de consulta para os docentes esse material colaborou e ainda

colabora com o fazer pedagógico no ambiente escolar e, por vezes, em algumas escolas do nosso país é o único recurso de estudo existente.

Se pesquisarmos o significado do termo livro no dicionário físico ou no dicionário virtual teremos como resultado: “ 1. coleção de folhas de papel, impressas ou não, reunidas em cadernos cujos dorsos são unidos por meio de cola, costura etc., formando um volume que se recobre com capa resistente. 2. obra de cunho literário, artístico, científico etc. que constitui um volume” (DICIONÁRIO ONLINE, 2022, s.p.), já a palavra didático possui como significado: “1. relativo a didática, 2. destinado a instruir” (DICIONÁRIO ONLINE, 2022 s.p.).

Percebemos, dessa maneira, que a expressão denominada ”livro didático” carrega consigo a significação que foi construída a partir da sua criação e desenvolvimento durante todo esse tempo que perpassa pelo sentido do objeto que possui folhas impressas e nelas estão contidas informações que são conhecimentos processados de maneira científica, social e cultural, estes que colaboraram com o processo de ensinar e aprender no ambiente escolar.

Tal processo de colaboração do livro didático tem o seu início em 1937 quando o mesmo começa a ser implementado através do PNLD - Programa Nacional do Livro Didático – que na época possui outra nomenclatura, e durante esses anos de história vem se transformando com o objetivo de atender as demandas das escolas brasileiras. É válido destacar que durante todo esse período, o livro didático além de várias funções, ganhou também várias significações que variavam em função do contexto histórico no qual estava inserido, segundo Ota (2009) o termo didático que adjetiva o livro faz dele um:

[...] objeto peculiar, imprimindo-lhe um caráter comercial, mercadológico, que faz dele um bem consumível, um produto descartável que, para fomentar o mercado, precisa fazer constantes revisões das edições, tornando desatualizadas as publicações anteriores. E, assim perecíveis, carecem de atualização constante para atender às regras do mercado capitalista, representando lucro. Outros livros são mais duradouros, como é o caso das enciclopédias, romances, dicionários e os livros teóricos nas respectivas áreas (OTA, 2009, p. 216).

Nesse sentido, segundo a autora, o termo que constrói a expressão “livro didático” faz com que esse recurso tão importante adquira um caráter perecível, em contrapartida descartável tendo em vista que de tempos em tempos ele deve ser substituído por uma versão que esteja ainda mais de acordo com a realidade que a sociedade apresenta num determinado momento.

Apesar de trazermos conosco uma concepção do livro didático como sendo algo que proporcione o acesso ao conhecimento de alunas e alunos de escolas públicas, ele também carrega consigo uma ideia negativa como já exposto, pois devido a seu caráter rotativo, também expressa a sociedade globalizada em que vivemos e através da qual os objetos se tornam substituíveis como bem afirma a autora supracitada.

Apesar de todo esses construtos teóricos em torno da significação do livro didático, devemos salientar que essa importante ferramenta influencia significativamente os processos de ensino e aprendizagem, tendo em vista que ele se tornou uma excelente ferramenta, tanto para o professor, quando para o aluno, no que diz respeito a otimização dos conteúdos, orientação pedagógica, análise linguística e o ensino e a reflexão sobre a língua materna.

Além desse eficaz recurso o qual se tonou o livro didático vir funcionando efetivamente quando o assunto é a aplicação dos objetos de conhecimento, basilares e essenciais, nas redes de ensino e em todas as etapas da educação básica da rede pública, ele também contribui com as questões voltadas ao planejamento escolar e com a execução dos mesmos.

É necessário que se reflita não só a condição de distribuição dos livros no Brasil, mas também a relação que ele tem com os processos que ocorrem dentro das instituições formais de ensino se atentando ao fato de que este pode ser o único recurso presente em algumas escolas do nosso território nacional e como isso irá impactar na aprendizagem de centenas de alunos e aluna.

É importante também destacar que não só a concepção em seu entorno, mas também os estudos que o tem com o objeto de reflexão vem se ressignificando com o objetivo de fazer com que a produção e, com isso, a circulação desse material nas escolas possa oferecer os conhecimentos necessários para cada etapa de ensino e, dessa maneira, desenvolver aspectos como senso crítico, cidadania, educação linguística, reflexão sobre língua materna etc.

4.2 Conhecendo a história do livro didático e sua implementação no Brasil

Os livros didáticos têm a sua história iniciada no Brasil segundo a Professora Doutora Circe Fernandes Bittencourt (2009) em meados do século XIX quando eram utilizadas em escolas de nível secundário quando o Brasil ainda era dividido em províncias. Em 1808, alguns livros franceses foram traduzidos para serem utilizados em

escola militares no Rio de Janeiro, os principais conteúdos desses exemplares traduzidos se baseavam em aritmética, geometria, física, química e história natural.

Segundo Bittencourt (2009) após o Brasil se tornar independente, surgiram algumas editoras de domínio francês e português que produziam livros didáticos ainda baseados em conteúdos programáticos de outros países e ainda controlados pelo governo da época junto com a igreja católica. Nesse período, o Brasil além de sofrer com a imposição dos livros que possuíam autoria de franceses e portugueses, do conteúdo programático e conteúdos oriundo desses mesmos países, tinha que lidar com o fato de os livros serem impressos no exterior devido à escassez de papel e tinha em nosso território.

A autora supracitada afirma que em meados do século XIX Dom Pedro II realizou algumas mudanças nos currículos das escolas secundária e nas conhecidas escolas populares ou de primeiras letras devido a necessidade de livros de possuíssem conteúdo específico do Brasil como a disciplina de história, por exemplo.

Só em 1880 com um relevante aumento das escolas aqui no Brasil foi que uma editora brasileira começou a produzir e se destacar na edição e impressão de livros nacionais que falavam sobre diversos temas tipicamente brasileiros para que se difundisse o sentimento nacionalista como o folclore, o patriotismo etc. (BITTENCOURT, 2009).

Inicialmente, as políticas voltadas para o livro didático aqui no Brasil possuíam um interesse voltado para o controle no que diz respeito a organização e publicação afirmado pelo Decreto de número 93 do dia 21 de dezembro de 1937, no qual constava em seu segundo artigo:

a) organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, revendo-lhes as sucessivas edições; b) editar toda sorte de obras raras ou preciosas, que sejam de grande interesse para a cultura nacional; c) promover as medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país bem como para facilitar a importação de livros estrangeiros d) incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas em todo o território nacional (BRASIL, 1937).

No ano seguinte, é criado o decreto de número nº 1.006, de 30/12/1938, por meio do qual se consolida a livre produção no país além de estabelecer uma comissão nacional para o livro didático. Com apogeu do regime militar de 1964 e as mudanças políticas que ocorrem em 1970, como por exemplo o êxodo rural, algumas mudanças ocorreram no que

diz respeito o livro didático, pois eram necessárias medidas educacionais que acompanhassem esse novo momento (BITTENCOURT, 2009).

Com a medida provisória que esclarece as condições de produção, importação e também utilização do livro didático, nesse mesmo decreto, em seu quinto artigo, é atribuído ao professor a responsabilidade de escolha do livro a ser utilizado pelos alunos. Vale salientar que a Lei de Diretrizes e Bases ou LDB nº 4021 de 1961 colaborou muito com esse processo, pois ela proporcionou uma nova fase através da expansão escolar por intermédio de uma escola que atendesse todos os setores da sociedade num país, onde o analfabetismo era um dos grandes problemas sociais (BITTENCOURT, 2009).

Dez anos mais tarde, com a ajuda da LDB nº 5692 a qual instaura uma nova configuração da escola, dos professores e dos alunos, uma vez que nela continha reformulações curriculares, definição de disciplinas tradicionais ocasionando a redução das áreas de ensino (BITTENCOURT, 2009).

Segundo Bittencourt (2009) em 1976, o Brasil deu um passo muito importante no processo de aquisição de livros, pois nesse ano o país assume a posição de comprador de grande parte destes circulavam em nossas escolas graças ao Decreto de nº 77.107 de 04/02/1976, no entanto os recursos ainda não eram satisfatórios ao ponto de abranger a totalidade das escolas existentes, ficando as unidades de ensino de âmbito municipal fora do recebimento dos livros.

Alguns anos depois, especificamente em 1983 surge a FAE – Fundação de Assistência do estudante a movimentação que colocou o professor à frente da escolha dos livros didáticos escolares, nesse período também é dado um importante passo no que diz respeito a inclusão das séries do ensino fundamental que haviam ficado de fora do programa de recebimento de livros nos anos anteriores (BITTENCOURT, 2009).

Os anos de 1980 e 1990 foram marcados com acontecimentos bem importantes quando o assunto são os livros didáticos, pois em 1985, o Programa do Livro Didático para o ensino fundamental- Plidef é substituído pelo PNLD – Programa Nacional do Livro Didático e nesse mesmo período o movimento marcado com a redemocratização e reformulação dos currículos fizeram com que os livros passasse a ter uma importância ainda maior, haja vista que era tido como o principal material pedagógico para o desenvolvimento de atividades em sala de aula (BITTENCOURT, 2009).

Vale ainda salientar que durante esses anos, a formação reduzida do professor aliada ao grande número de alunos nas salas de aulas brasileiras contribuiu para que os

livros didáticos se tornassem o instrumento fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, além de, por vezes, o próprio material estabelecer os currículos escolares.

A partir de 1990 a história do livro didático é marcada com alguns acontecimentos bem importantes ligados as políticas públicas da educação brasileira, uma vez que implementado uma política de compra e distribuição de livros didáticos que abrangia toda os alunos que faziam parte das escolas públicas e essa movimentação que garantia os livros para os alunos da rede pública de ensino também colaborou para que se configurasse as obras didáticas.

Nesse mesmo período, se baseando através da conferência de Jomtien o Ministério da Educação – MEC preparou o conhecido Plano Decenal de Educação para todos, através do qual era previsto a partir de órgão internacionais como UNESCO e Banco Mundial o apoio financeiro que viabilizava políticas de públicas voltadas para a confecção dos materiais didáticos destinados as escolas do território nacional (BRASIL, 1990).

Ainda na década de 1990, tivemos a efetivação do PNLD, criado desde 1986, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, conhecida também como LDB. Logo após as medidas que foram tomadas para garantir que os livros chegassem a todos os alunos da rede pública, se observou vários problemas que iam da qualidade oferecida pelos livros, até questões que envolviam conteúdos desatualizados, preconceito até erros de aspectos conceituais. Foi nesse interim que, além de organizar as questões relativas a aquisição e distribuição, ao PNLD também foi direcionada a função de avaliação dos livros através da publicação da “Definição dos Critérios de Avaliação dos Livros Didáticos. (BRASIL, 1990).

Em 1995 as escolas brasileiras começam a receber os livros de forma gradativa, sendo que as primeiras disciplinas contempladas foram as de Português e Matemática, e nos anos seguintes, consecutivamente as disciplinas de Ciências, História e Geografia.

Em 1996, foi dado início que previa a avaliação de forma pedagógica desse material que tinham sido inscritos PNLD, dessa forma sendo publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” dos anos iniciais. No ano seguinte, 1997, o MEC amplia o programa de aquisição do livro didático e consegue garantir os livros didáticos das disciplinas acima mencionadas acrescido do livro de alfabetização e da disciplina chamada de Estudos sociais para todos os alunos que estudavam da primeira a oitava série do ensino fundamental da rede pública (BITTENCOURT, 2009).

O início dos anos 2000 o PNLD inicia a distribuição de dicionários na rede pública de ensino da primeira até a quarta série, aumentando essa distribuição só em 2002. Em 2003, além dos dicionários é disponibilizado o atlas geográfico para aquelas escolas que possuíam o fundamental II – da quinta a oitava série – juntamente com a EJA - Educação de Jovens e Adultos. Em 2004 é criado o Programa Nacional de Livro Didático para o Ensino Médio – PNLEM, quando também se passou a adquirir livros para as bibliotecas escolares (BITTENCOURT, 2009).

Anos mais tarde, em 2009 especificamente, são criadas duas resoluções muito importante na história do livro didático, a Resolução CD FNDE nº. 51, de 16/09/2009, através da qual passa a ser regulamentado o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). Esse programa ainda compreende o PNLA – Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização dos Jovens e Adultos, visto que recebe discentes jovens e adultos também em fase de alfabetização (BITTENCOURT, 2009).

A Segunda resolução CD FNDE nº. 60, de 20/11/2009 consiste em estabelecer novas regras para o ingresso no programa PNLD, nesse sentido ela regulamente que a partir do ano seguinte, no caso 2010, serão as próprias redes de ensino públicas juntamente com os institutos federais que deverão ingressar no programa para o recebimento dos livros didáticos. A mesma resolução ainda inclui o ensino médio para a aquisição de livros de língua estrangeira, que poderiam ser de Inglês ou espanhol, uma vez que também fazem parte da grade curricular dos ensinos fundamental e médio (BITTENCOURT, 2009).

No ano de 2012, a aquisição e a distribuição dos livros didáticos para EJA e para o Ensino Médio ocorreu de forma integral, ano no qual os alunos passaram a receber o material de língua estrangeira. Ainda nesse ano, as discussões que envolvem as tecnologias digitais tonam-se um ponto central, através do qual começa-se a perceber a necessidade do seu estudo também por meio do livro.

Nesse sentido, ainda nesse período percebeu-se alguns movimentos como publicação de edital voltado a disponibilização de material digital para os usuários da educação pública como os livros digitais que eram a versão do livro físico em ambiente tecnológico acrescidos de jogos, textos, imagens e até mesmo vídeos e animações que colaborem no desenvolvimento da aprendizagem (BITTENCOURT, 2009).

Nos dias atuais, o Programa Nacional do Livro didático e o Programa Nacional do Livro Didático para o ensino médio vem sendo executados anualmente e suscitando

estudos e reflexões relacionados ao Livro didático e a sua adequação pedagógica frente as novas demandas da atualidade, como as tecnologias digitais e os seus impactos nos processos da educação (BITTENCOURT, 2009).

4.3 Um olhar crítico e reflexivo para o livro didático

O autor Hilário Bohn em seu texto *Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da salsa de aula e a necessidade de rupturas* faz reflexões a respeito das diversas possibilidades que existem fora da sala de aula e que não conseguem atravessar os muros que circundam as escolas. Discorrendo sobre o ensino de língua Portuguesa no Brasil, o autor afirma categoricamente que o ensino de línguas se caracteriza como uma “tarefa complexa e amedrontadora” (BOHN, 2013, p.79).

Todavia, ainda segundo o autor é necessário pensar como Foucault (2000) o qual afirma que as rupturas são necessárias, e que no nosso caso diz respeito a utilização de materiais didáticos em sala de aula através dos quais pode-se construir melhor o mundo globalizado para que se instale “uma sala de aula que corresponda aos anseios de seus principais atores que são os alunos e professores.

Para tanto, é necessário para que se construa nas escolas saberes linguísticos que proponham reflexões que nos levem a entender as práticas atuais e, com isso, construir novas práxis voltadas para saberes linguisticamente e socioculturalmente situados, rompendo com os paradigmas que tanto nos levam a fazer do conhecimento algo limitado.

Nesse mesmo viés, Bohn (2013) afirma que nossa preocupação agora não pode estar centrada nos modelos e preceitos que por muito tempo foram propagados nas escolas, pois acredita-se que concepções antigas devem nos orientar sobre o que não se deve mais repetir, o foco agora deve estar centrado nos “conceitos, significados, sentido e discurso” (BOHN, 2013, p.82), que estão sendo propagados e praticados em nossa atualidade.

Nesse sentido, a linguística aplicada vem oferecendo inúmeras discussões que estão ligadas as práticas pedagógicas em sala de aula, Rojo (2006) contribuiu salientando que é importante que tenhamos um olhar sociocultural, além do sócio histórico, tendo leveza no pensamento, uma vez que havendo como público pessoas em processo formativo é importante que a práxis diária dialogue diretamente com a realidade, concebemos como práxis aquilo que está em Bohn apud Botttomore (2013):

[...] práxis refere-se, em geral, a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, a atividade livre, universal, criativa e autocriativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres (BONH, 2013, p.82).

Vê-se então, no que diz respeito a utilização do livro didático, que o mundo escolar e o mundo social estão vinculados como atividades históricas, uma vez que ambas existem a partir da linguagem, esta última que cria e recria num processo dialético e dialogismo (BAKHTIN, 1999).

Sabendo-se, portanto, que escola e sociedade devem estar unidas num processo de construção de saberes determinantes no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes de escolas públicas, vale nos questionar o porquê de os livros didáticos negligenciarem esses conhecimentos. Falamos em negar conhecimento, haja vista que apesar de sabermos que as novas tecnologias colocaram a sociedade em um novo caminho as escolas, de um modo geral, não conseguem acompanhar esse movimento progressivo.

Em se tratando de escolas públicas, cabe observar a utilização dos materiais didáticos disponibilizados pelo governo e nesse sentido a linguística aplicada também possui diversas contribuições pois segundo Rojo (2013) é importante “apontar a dinâmica do uso dos materiais em sala de aula pelos professores, tem obtido resultados que apontam para a relevância do tema [...]” (ROJO, 2013, p. 164).

Rojo (2013) afirma ainda que as pesquisas voltadas para materiais didáticos apontam que o livro tem funções específicas que consistem em estruturar e cristalizar os currículos das escolas, percebendo dessa maneira que apesar da tentativa de adequação as novas propostas e referenciais curriculares, ele ainda se mantém atrelado a concepções e a abordagens tradicionais.

Segundo a autora em todos os campos através dos quais os livros de Português são analisados há sempre a prevalência de estudo direcionado a normal culta da língua, além de privilegiarem também a cultura escrita, bem como no âmbito da leitura concentram os estudos em análises estruturais e formais, deixando de lado as abordagens discursivas, assim segundo a autora “ o currículo de língua portuguesa que se configura e cristaliza nesses impressos, embora busque as renovações indicadas nos referenciais, mantém-se preso , de certa forma, às tradições do ensino beletrista” (ROJO, 2013, p. 164).

A autora ainda afirma que o livro didático no Brasil tem uma característica bastante peculiar que é a de ser a alternativa ao não planejamento por parte do professor,

pois a partir da década de 1960 esse material passou a ser uma das poucas formas de estudo e consulta pelas quais o docente utilizava, nesse sentido o próprio livro era quem ditava o trabalho pedagógico, o currículo e as finalidades do processo de ensino, o que gerou a cristalização das abordagens, impedindo que a práxis docente pudesse escolher outro caminhos.

O livro didático no Brasil a partir dos anos 1960 possui estreita relação com o sentido que se tinha – ou ainda tem? – dos professores e dos alunos, isso se deu pelo fato de nas décadas de 1960 e 1970 ocorrer uma vasta ampliação do sistema de ensino e esse processo resultou na contratação de muitos professores com menos critérios seletivos.

Rojo (2013) afirma que nesse período ocorreu a caracterização de um novo tipo de professor, pois este profissional assumia grandes sobrecargas de trabalho, além de não possuir formação adequada, e por isso, não apresentar condições de produzir e corrigir as atividades, sem contar que o professor dessa época não conseguia desempenhar as atividades didáticas.

A partir de então o livro didático passou a ser ainda mais centralizador, uma vez que era através dele que o professor, sem formação adequada, desenvolvia toda a sua didática, desse modo o livro impunha metodologias de ensino qualquer. Sabendo-se disso é preciso refletir sobre essa situação na atualidade, sobre a razão dos livros didáticos tentarem ainda hoje reduzir um processo de ensino arcaico.

Apesar de ser complexa esta questão, a dura realidade que se encontra presente em muitas cidades brasileira é a de ser o livro didático um dos poucos ou, às vezes, o único material de apoio e consulta para professores e alunos das escolas públicas é por isso que a produção deste deve seguir critérios científicos, baseados, por exemplo, em pesquisas científicas da área.

É preciso pensar que o livro didático foi e hoje ainda é um importante colaborador para um processo de ensino e aprendizagem de língua materna eficaz, no que tange o desenvolvimento da leitura, ele vem sendo um meio indispensável para que se desenvolva não só o gosto, mas também uma leitura crítica com um viés cidadão, pois quando se fala em sociedade, estamos nos remetendo as possibilidades que um leitor proficiente terá enquanto participante, como ser histórico demarcado por sua cultura.

Como já sabido, vivermos imersos em uma cultura que privilegia a escrita, nos deparamos com uma escola que não consegue preparar de forma adequada seus alunos para lidar com as múltiplas formas com as quais a linguagem vem assumindo, em vista disso Rojo cita três alternativas para o professor na utilização dos materiais didáticos:

[...] a primeira seria estar refém do livro escolhido; a segunda seria ter uma "autonomia" impossível a partir da organização do tempo escolar, la jornada de trabalho e das tecnologias disponíveis; finalmente, a terceira via seria, além de gerenciar o tempo e a disciplina escolar, selecionar bons livros, afinados com suas concepções tanto sobre o ensino-aprendizagem como sobre os objetos de ensino, e deles extrair seu melhor, combinando-o com outros recursos disponíveis (ROJO, 2013, p.171).

Selecionar bons livros nesse caso consiste na tentativa de amenizar as lacunas impostas pelos livros didáticos que vem sendo utilizados nas salas de aulas brasileiras, é ter, por exemplo, critérios muito bem esclarecidos que possam orientar esse processo, além de levar em consideração as mudanças pelas quais o mundo inteiro vem passando e que diretamente influenciam o processo formativo dos estudantes, sobretudo a inserção dos novos gêneros discursivos, os digitais, que são produtos também da cibercultura e que segundo Bohn (2013) “invadiram nossas casas [...] ingressaram em nosso cérebro produzindo rearranjos neurais que por sua vez fazem rearranjos da percepção da realidade (BOHN, 2013, p.95).”

5 - O OBJETO DE PESQUISA E A SUA RELAÇÃO COM O ASPECTO E COM O PERCURSO METODOLÓGICO

[...] fazer pesquisa constitui um processo de trabalho complexo que envolve teoria, método, operacionalização e criatividade. E esse nível de atuação metódica e universal, permitindo a comparação de processos e de resultados, que tornou a Ciência a forma de conhecimento mais legitimada na sociedade moderna. MINAYO, 2014

Na seção que se inicia aqui vamos delinear o percurso relacionado ao método que foi utilizado no desenvolvimento da nossa pesquisa. Segundo Minayo (2014), o fazer da pesquisa além de envolver um árduo e complicado trabalho, envolve também a integração entre o pesquisador e o mundo o qual está integrado, pois ainda segundo a autora não existe conhecimento que não esteja atrelado a realidade. Sendo assim, se faz necessário, nesse momento, descrever todo esse longo e complexo processo da pesquisa

Minayo (2009) discorre ainda sobre o conceito de pesquisa como sendo “atitude” ou uma espécie de “prática teórica” que tem como objetivo principal a descrição de um

processo que se caracteriza como inacabado, mas também permanente para um determinado momento sociohistórico.

Gil (2008) também afirma que toda pesquisa qualitativa possui etapas as quais são indispensáveis, uma vez que toda pesquisa de caráter social precisa passar pelas etapas de planejamento, coleta de dados, interpretação dos dados e a redação dos resultados.

Desse modo, é indispensável a descrição dos procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho que seguem a seguinte ordem: : a) o método de abordagem da pesquisa, através da qual pretende-se descrever a respeito da pesquisa qualitativa; b) descrição do objeto de pesquisa, na qual trazemos uma breve discussão sobre o objeto pesquisado; c) instrumentos e coleta de dados, a partir da qual iremos apresentar os instrumentos utilizados e, em seguida, as informações relevantes sobre como os instrumentos de coleta e registro de dados foram elaborados.

5.1 Métodos de abordagem

A natureza de nossa pesquisa é qualitativa, de cunho documental, tendo em vista que o nosso objetivo é compreender de que maneira o letramento digital está posto nos livros didáticos do sexto ano do ensino fundamental e como esse tipo de letramento pode desenvolver a leitura dos estudantes desta série.

Ressalta-se, antes de tudo que, quando há pesquisas que envolvem a temática da educação, estas devem estar ligadas intimamente a realidade, de forma que se preserve as relações entre pesquisa e objeto, nesse sentido a observação se faz o melhor caminho para que se consiga analisar e refletir sobre os dados obtidos ao longo do processo, vale lembrar também que o objeto de pesquisa analisado aqui se encontra situado historicamente em um contexto social que também é marcado culturalmente.

Segundo Minayo, Deslandes e Gomes no livro intitulado *Pesquisa Social* metodologia é entendida como “ o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias [...]” (MINAYO; DESLADES; GOMES, 1998, p. 16), por isso afirmamos que a metodologia utilizada aqui é estrada pela qual seguiremos traçando estratégias para assim articular “ conteúdos, pensamentos e existências” (MINAYO; DESLADES; GOMES, 1998, p. 16).

Ainda para os autores, metodologia é tida como um conjunto de abordagens a partir de concepções de teorias diversas, um conjugado de técnicas as quais dão possibilidade de construir e refletir a respeito da realidade, mas também as nuances que envolvem a criatividade e expertise do investigador.

Freitas (2002) em seu texto cujo título é *A abordagem sócio histórica como orientadora da pesquisa qualitativa* discorre sobre o processo de construção da pesquisa qualitativa e assegura que o objeto de pesquisa presente nas Ciências Humanas possui voz, além de relacionar-se e interagir-se dialogicamente o que o diferencia dos objetos de pesquisas das ciências exatas.

Dessa maneira, a autora dá ênfase ao pesquisador, haja vista que como elemento central da pesquisa, ele participa de forma ativa de todo o processo reformulando suas aprendizagens constantemente a começar pela sua posição que o faz observar, deduzir, reformular os eventos que a todo momento se modificam a partir da sociedade.

Em se tratando de mudanças sociais, Flick (2009) afirma que as pesquisas de natureza qualitativa se justificam a partir do fato de que “a mudança social acelerada e a consequente diversificação das esferas da vida fazem com que, cada vez mais, os pesquisadores sociais enfrentem novos contextos e perspectivas sociais” (FLICK, 2009, p.20), logo a pesquisa qualitativa se torna o principal meio para que se possamos explicar os fenômenos que ocorrem no interior da sociedade, pois ela consegue traduzir a prática da observação e da análise do objeto que se deseja pesquisar.

Corroborando com os autores supracitados, Fonseca (2002) discorre que a pesquisa precisa se aproximar da realidade, pois é através dela que o pesquisador terá como propor intervenções também reais, para ele a pesquisa científica “é o resultado de um inquérito ou exame minucioso, realizado com o objetivo de resolver um problema, recorrendo a procedimentos científicos”(FONSECA, 2002, p.39).

É por esse motivo que não deixamos de considerar o fato que a natureza que possui raízes históricas e sociais como também levando em consideração a diversidade cultural presente na atualidade influenciadas pelas mudanças sociais as quais estão sendo experienciadas todos os dias nos mais distintos contextos, é a pesquisa qualitativa como sendo uma abordagem que leva em consideração os aspectos sociohistóricos é que dispõe inúmeras possibilidades de análises para que o pesquisador em questão possa explorar o seu objeto pesquisado, além de ter condições de compreendê-lo cientificamente.

É necessário lembrar também que além de nossa pesquisa ser qualitativa, ela possui um viés documental, porque temos como base de dados documentos oficiais

brasileiros. A escolha da pesquisa documental se justifica, pois, a riqueza de informações nele contidos possibilita, de maneira geral, ampliação do entendimento do objeto pesquisado, uma vez que este objeto requer um processo de contextualização histórica, social e cultural, Cellard (2008) afirma que os documentos utilizados em pesquisa podem:

[...] constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008: 295).

Além de representar momentos e fatos históricos da humanidade, a pesquisa documental também relaciona a compreensão histórica à compreensão sociocultural pois segundo Gil (2012) os documentos por se constituírem fonte rica e estável de dados, subsistem ao longo do tempo, tornando-se assim a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica. (GIL, 2012, p. 7)

Saviani também assegura que a pesquisa documental possui dois lados, o primeiro que “significa o ponto de origem, o lugar de onde brota algo que se projeta e se desenvolve indefinidamente e inesgotavelmente” (SAVIANI, 2004, p. 04) e o segundo que indica “a base o ponto de apoio” os que possuem características cuja definição aponta para fenômenos que são pesquisados e que precisam de compreensão. (SAVIANI, 2004, p. 04)

5.2 Apresentação do Objeto de Pesquisa

O objeto escolhido para esta pesquisa foram três livros didáticos de Língua Portuguesa do sexto ano do ensino fundamental II utilizado na rede pública de ensino do município de Jequié tendo como objetivo a verificação de como esse material aborda a questão do Letramento Digital e como este colabora com o desenvolvimento de conhecimento relacionados aos gêneros textuais em alunos e alunas da referida série.

É importante ressaltar que os livros utilizados nas escolas do município de Jequié foram escolhidos, segundo o item 8 do Guia digital do PNLD 2020, pelos próprios professores da rede municipal de ensino, política de escolha esta que já vem fazendo parte da realidade das escolas públicas do território nacional:

Compete às escolas e às redes de ensino garantir que o corpo docente da escola participe do processo de escolha democraticamente. Para registrar a

participação dos professores na escolha e dar transparência ao processo, a decisão sobre a escolha das coleções deve ser documentada por meio da Ata de Escolha de Livros Didáticos (PNLD, 2020, s/p).

Entende-se, portanto que a escolha do livro didático é realizada de forma antecipada em relação ao ano de exercício do material e com a autorização dos docentes das escolas municipais mediante a análise dos mesmos como ocorreu na cidade de Jequié.

O primeiro livro escolhido é denominado como Geração Alpha é do componente curricular Língua Portuguesa e é direcionada para discentes do sexto ano. A referida obra foi aprovada pelo PNLD 2020/2023 e escolhida por alguns professores da rede municipal de ensino do município de Jequié. Geração Alpha foi escrita por Cibele Lopresti Costa e Greta Marchetti e organizada pela SM Educação sendo publicada a sua segunda edição, São Paulo, 2018.

Segundo o Guia digital do PNLD na internet a obra possui 4 volumes que correspondem aos quatro anos finais do Ensino Fundamental, possui também manuais diversificados para aluno e professor, além de oferecem o material audiovisual composto pelo manual digital e também por vídeos que dão subsídios ao professor para a abordagem de alguns conteúdos como os gêneros digitais.

O manual do professor do livro Geração Alpha ainda segundo o guia digital colabora com a atividade docente trazendo algumas sugestões de atividades, apresenta também orientações didáticas além das repostas de todas as atividades que estão no manual do aluno. O exemplar do professor ainda apresenta as competências e habilidades segundo a BNCC nos conteúdos abordados, os pressupostos teóricos que embasam os exercícios, além de contribuir dando dicas de leitura para os professores e para os alunos.

A resenha do livro no Guia Digital do PNLD localizado na internet ainda traz as seguintes informações:

Relacionada à BNCC, a coleção traz estruturação articulada entre campo de atuação, práticas de linguagem, objetos de conhecimento e respectivas habilidades. Apresenta-se em unidades didáticas, compostas por textos de diferentes gêneros, inclusive multimodais, pertencentes a diferentes domínios discursivos como, por exemplo, poemas, narrativas, lendas, cordel, dramáticos, mitos, reportagens, notícias, entrevistas, histórias em quadrinhos, anúncio publicitário, infográficos, explorados com abordagem que enfatiza tanto os elementos estilísticos e a construção textual quanto aspectos discursivos como suporte, contexto de produção e de circulação, interlocutores, modos de interação e finalidades (GUIA DIGITAL DO PNLD, 2020, s/p).

Percebe-se a partir do fragmento da resenha acima que o livro Geração Alpha relaciona as temáticas e atividades com a BNCC e apresenta uma variada composição de gêneros discursivos abarcando, inclusive, alguns gêneros discursivos digitais, além de dar ênfase a discussões bastante importantes que estão relacionadas a construção textual e ao contexto de produção dos gêneros.

A referida obra é dividida em oito unidades, sendo que cada uma delas traz temas e gêneros discursivos específicos. Cada unidade temática é dividida seguindo um mesmo padrão são eles: Texto, Texto em estudo, Uma coisa puxa a outra, Língua em estudo, Atividades, A língua na real, finalizando com Agora é com você.

O manual do professor ainda traz explicações no que diz respeito a bibliografia utilizada para a concepção de linguagem, em quais autores e ideias se apoiam de leitura, bem como produção textual e no que consiste o ensino da oralidade, análise linguística/semiótica e os campos de atuação.

O segundo livro analisado tem como título Se Liga na Língua foi aprovado pelo PNLD 2020/2023 e também foi escolhida por uma parte de professores do município de Jequié. O livro tem como autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi e está em sua primeira edição, a qual foi confeccionada em São Paulo no ano de 2018 pela editora Moderna.

A partir das informações contidas no Guia digital do PNLD 2020 e na observação do exemplar físico pôde-se notar que o referido livro possui uma coleção que abrange todo o ensino fundamental II, assim como dispõe de exemplares distintos para o professor e para o aluno. No exemplar do docente, além das respostas dos exercícios, o livro ainda contribui com orientações que auxiliam com o trabalho deste durante as aulas do dia a dia.

O livro Se Liga na Língua está de acordo com a BNCC no que diz respeito ao desenvolvimento de competências e habilidades que estão relacionadas com as propostas de ensino de leitura, escrita, oralidade análise linguística/ semiótica, haja vista que a cada início de unidade, como também a cada atividade proposta o livro supracitado aponta a quais competências gerais, competências de linguagem e quais competências de língua portuguesa serão desenvolvidas.

Na resenha deste livro no site do PNLD 2020 encontramos as seguintes informações:

As propostas didáticas promovem a reflexão sobre os conteúdos abordados e instigam seu aprofundamento com a indicação de fontes extras de leitura e pesquisa. Há uma tendência em apresentar diferentes manifestações artísticas

e literárias que motivam o trabalho de leitura e expressão dos alunos ao produzir os gêneros escritos ou orais deste campo de atuação. Ao solicitar a produção de texto do mesmo gênero textual tratado em outras seções do capítulo, faz com que o aluno se familiarize com as suas características, as quais são retomadas no roteiro de atividades que planejam e orientam a produção de texto. A Análise Linguística/Semiótica trata sobre o uso da língua e a construção de sentido e seus efeitos possíveis a partir da análise contextualizada dos fenômenos linguísticos. Na sequência, as possibilidades de avaliação incentivam a autonomia e a responsabilidade do aluno por seu processo de aprendizagem, fazendo com que ele avalie seu próprio desempenho.

Além disso, a obra envolve aspectos do mundo contemporâneo, mostrando-se atualizada ao contexto das culturas digitais, focalizando atitudes que exigem responsabilidade e ética para o comportamento nas redes sociais e dialoga com conhecimentos de outras áreas do saber, envolvendo os alunos em atividades interdisciplinares e dialógicas, mobilizando ações próprias da pesquisa e da apresentação de resultados (GUIA DIGITAL DO PNLD, 2020).

Nesse sentido, constata-se que *Se liga na Língua* é um livro que utiliza uma variada composição de gêneros discursivos e que conduz o aluno a produção de textos os quais são tratados ao longo de cada seção, o que se torna um ponto muito relevante, uma vez que leva o discente a praticar discursivamente a sua escrita. Segundo ainda a resenha supracitada o livro em questão utiliza de questões do mundo atual e com isso traz à tona a cultura digital.

Se Liga na Língua é um livro que está organizado em oito capítulos sendo que cada um deles possuem um número de páginas diferente. A organização de cada capítulo não segue uma linearidade, ou seja, existem capítulos com mais seções do que outros, é o caso dos capítulos 1,3 e 5 que são divididos em doze seções que possuem variação em seus títulos.

O terceiro livro analisado chama-se *Tecendo Linguagens* também escolhido por professores da rede municipal de ensino, assim como também foi aprovado pelo PNLD 2020/2023. As autoras do livro são Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, a obra possui volumes para todas as séries do ensino fundamental II e encontra-se em sua quarta edição pela IBEP, São Paulo, 2018.

O Guia Digital PNLD 2020 observa que o livro citado também possui exemplares específicos para o aluno e para o Professor, além de matéria audiovisual. No exemplar do professor é possível observar que existem orientações metodológicas que embasam a coleção e contribuem com o trabalho do professor durante as aulas, isso por que logo no início a obra apresenta práticas em sala de aula relacionando-as com as competências e habilidades e os eixos integradores orientados pela BNCC, esta última que é tida como base para a organização da proposta didática e pedagógica contida nos exemplares direcionados para os alunos.

Ainda segundo o Guia PNLD 2020, o livro *Tecendo Linguagens*:

Ao iniciar cada capítulo nos quatro volumes do Livro do Estudante, há uma exposição dos conteúdos que serão estudados pelos alunos. Em seguida, inicia-se o capítulo com uma seção denominada Para começo de conversa, em que se propõe ao aluno uma discussão prévia sobre diversas questões atuais, caracterizando a unidade e seu tema central. Nos capítulos são apresentados diversos gêneros textuais que estão em consonância com a BNCC para os Anos finais do Ensino Fundamental. Assim, o volume do 6º ano tem a primeira Unidade designada de Ser e Descobrir-se, com os capítulos Quem é você? e Aprendendo a ser poeta. Já a Unidade 2 chama-se Ser e Conviver, e contém os capítulos Da escola que temos à escola que queremos e Nossos relacionamentos. A Unidade 3, Conviver em sociedade, apresenta os capítulos Construindo um mundo melhor e Construindo um mundo sustentável. Finalmente, a Unidade 4 explora o tema Ser e Conviver, através dos capítulos Histórias que o povo conta e Diversidade Cultural (GUIA DIGITAL DO PNLD, 2020).

Vê-se então que *Tecendo Linguagens* está dividido em 4 unidades, cada uma delas dividida por dois capítulos, os quais estão intitulados de acordo com a temática, bem como os textos e atividades desenvolvidas em cada unidade.

5.2.1 Instrumento de número 1 utilizado para coleta de dados¹

As perguntas utilizadas nesse instrumento estão organizadas em forma de quadro, e foram utilizadas com o objetivo de verificar nas obras em estudo questões relacionadas não somente a presença ou falta de orientações pedagógicas, mas também a existência de atividades que proporcionem as/aos discentes o desenvolvimento da leitura através de propostas de atividades e/ou exercícios que envolvam ou relacionem as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e/ou o uso da internet.

Tais perguntas poderão nos ajudar a criar um panorama das obras analisadas, nesse sentido foi extremamente necessário que a análise fosse realizada de forma minuciosa e atenta para que o retrato feito a partir dos dados coletados seguissem fielmente as propostas que os materiais analisados apresentavam, conforme o quadro a seguir:

¹ Dados expostos em apêndices – Quadro A

Perguntas específicas:
1 – A obra analisada traz orientações didáticas?
2 - Documentos norteadores da educação como LDB, PCN e/ou BNCC são utilizados e citados pela obra analisada?
3 – A obra apresenta atividades relacionadas as Tecnologias Digitais e/ou Internet?
4 – Na obra em análise existem atividades que estimulem o uso das Tecnologias Digitais e/ou da internet?
5 – Na obra em análise existem atividades pedagógicas que estimulem o uso das Tecnologias Digitais e/ou da internet de forma extraescolar?
6 – Se a resposta da questão 5 for sim, a obra em análise apresenta orientações pedagógicas para o desenvolvimento dessas atividades extraclases?
7 – Na obra em análise existem atividades relacionadas ao uso das Tecnologias Digitais e/ou o uso da internet com o objetivo de desenvolver a leitura das/dos discentes?

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022

5.2.2 Instrumento de número 2 utilizado para coleta de dados²

Depois de ter analisado as obras com a finalidade de descobrir a presença ou ausência de orientações pedagógicas em atividades seja no momento da aula, seja direcionada como tarefas extraclasse, bem como observar se existe ou não nas obras analisadas atividades voltadas para a utilização das tecnologias digitais /interfaces digitais e/ou internet se fez necessário a utilização de mais um instrumento de coleta de dados, uma vez que apenas o instrumento de número um apresentado anteriormente não nos forneceu as informações necessárias, desse modo foi necessário a verificação de mais

²Dados expostos em apêndices – Quadro B

algumas nuances referente aos livros apresentados, só que agora com o intuito de verificar a presença dos gêneros discursivos de maneira geral.

No roteiro de perguntas apresentadas a partir do quadro de número dois apresentamos questionamentos que nos forneceria uma base qualitativa dos gêneros discursivos presentes nas obras.

Com o referido quadro de perguntas específicas tivemos como objetivo ir além de coletar dados que nos fizessem constatar a quantidade de gêneros discursivos em suas mais diversas formas presentes em cada obra analisada, ele foi utilizado, sobretudo, como ponto de partida para uma análise mais minuciosa sobre a relação desses mesmos gêneros discursivos com os textos que circulam em ambiente digital.

Nesse sentido tornou-se importante, antes da próxima coleta de dados, verificar a presença desses textos e se cada livro utilizado para análise propõe ao estudante reflexões sobre o que se está lendo através de conceituação, explicação sobre a origem do gênero, bem como sua função e relação com as tecnologias digitais/interfaces digitais etc, conforme pode se observar a partir do quadro apresentado abaixo:

Perguntas específicas:
1 – A obra em análise apresenta gêneros textuais/discursivos?
2– A obra direciona aos alunos alguma espécie de conceituação e/ou explicação sobre gênero textual/discursivo?
3 – A obra apresenta gêneros discursivos digitais?
4 – Caso a presente, ela direciona aos os alunos alguma espécie de conceituação e/ou explicação sobre o gênero discursivo digital?
5 - Caso a obra presente, ela oferece aos (as) estudantes o conhecimento necessário sobre os gêneros discursivos digitais e seu contexto de produção?
6 – Caso a obra presente, ela oferece aos (as) estudantes o conhecimento necessário sobre os gêneros discursivos digitais? Como por exemplo conceito, origem, função social?
7 – A obra propõe atividades relacionadas ao uso das tecnologias digitais/interfaces digitais através do livro didático?

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022

5.2.3 Instrumento de número 3 utilizado para coleta de dados³

O instrumento de dados apresentado logo a seguir foi criado com a finalidade de nos fornecer informações que estão relacionadas a utilização dos gêneros discursivos digitais em sala de aula. Sendo assim, ele propõe uma análise minuciosa sobre como as atividades dos livros didáticos analisados estão desenvolvendo estratégias do letramento digital através dos gêneros discursivos digitais.

Sabendo-se que o letramento digital pode ser desenvolvido através dos gêneros digitais, o quadro de perguntas citado acima nos fornecerá informações através das quais será possível analisar informações relacionadas à compreensão que cada livro didático possui no que diz respeito ao trabalho com os gêneros emergentes.

Nesse sentido, compreender e interpretar os gêneros digitais pressupõe, antes mesmo de constituição de conceitos, tê-los como práticas sociais situadas, pois tais gêneros se realizam em formas tipicamente enunciativas com finalidades específicas que estão condicionadas aos fenômenos sociais, portanto, “[...] a escola não pode passar à margem dessas inovações sob pena de não estar situada na nova realidade dos usos linguísticos.” (MARCURSHI, 2005, p. 62)

Por isso, construir sentido a partir da compreensão/interpretação dos gêneros digitais é considerar questões específicas que vão desde a cognição dos processos que envolvem a leitura até questões diretamente ligadas ao cultural, histórico e ao social através das quais são inseridos conhecimentos que estão ligados as condições de produção, instituições a que são vinculados, além dos interlocutores a que são direcionados.

³ Dados expostos em apêndices – Quadro C

Perguntas específicas:
1 – A obra apresenta atividades relacionadas aos gêneros discursivos de maneira geral?
2 – Existem atividades relacionadas aos gêneros textuais/discursivos digitais?
3 – A obra possui atividades voltadas para a compreensão e/ou interpretação dos gêneros textuais/discursivos digitais?
4 - A obra propõe relação entre os gêneros textuais/discursivos com os gêneros digitais?
5 – A obra propõe atividades que estimulem a produção e/ou o compartilhamento de conhecimento através dos gêneros discursivos/textuais digitais?
6 – A obra incentiva o (a) estudante a acessar os gêneros textuais/discursivos digitais apresentados em plataformas, sites, redes sociais etc.?

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022

6. ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo denominado análise de dados, utilizando-se do método qualitativo com um enfoque documental, procuramos com base nos instrumentos de dados citados acima, investigar de que maneira o Letramento digital está disposto nos livros didáticos do sexto ano utilizados pelas escolas municipais de Jequié, mas também refletir sobre como os gêneros discursivos digitais estão presentes nesse material, uma vez que a forma com a qual eles se apresentam impactam diretamente o desenvolvimento da leitura crítica nos estudantes.

Para tanto, a partir do objetivo geral que consiste em investigar como o Letramento digital está disposto e de que maneira ele colabora para o desenvolvimento da leitura dos/das discentes do sexto ano através da análise dos livros didáticos utilizados pelas escolas públicas do município de Jequié aprovados pelo MEC e pelo PNLD 2020/20223 buscou-se traçar estratégias para que perpassaram pelos nossos objetivos específicos pois a análise de dados se encontra presente em vários estágios da

investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados” (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p.45)

Por meio da observação e descrição dos dados gerados a partir dos instrumentos desenvolvidos, pudemos confrontar e contrapor as informações obtidas na pesquisa com os conceitos relativos ao Letramento Digital, leitura e gênero discursivo fundamentados em capítulos anteriores deste trabalho, porque após a discussão e embasamento teórico torna-se possível um olhar mais atento e crítico no que tange as informações disponibilizadas pelo material em análise.

Para que haja um olhar crítico para que se desenvolva a compreensão e interpretação dos dados tem como foco principal as questões que esta pesquisa propõe utilizamos de caminhos e estratégias que pudessem subsidiar o trabalho do pesquisador.

6.1 Orientações didáticas e o compromisso com o ensino atrelado ao cotidiano:⁴

Sabendo-se da relevância que o livro didático possui na educação pública brasileira, através do instrumento de coleta e análise de dados número 1 tivemos como objetivo principal a verificação da presença de orientações didáticas das atividades propostas em cada obra. Essas orientações proporcionam ao professor de língua materna uma maior abrangência dos conteúdos expostos, pois elas colaboram com a prática do docente, além de ajudá-lo orientando-o sobre como seguir a cada aula, capítulo e/ou unidade.

Do mesmo modo, o presente instrumento buscou averiguar se há também nas obras analisadas a presença das competências preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular, pois:

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base (BRASIL, 2018, p.5).

Nesse sentido, nota-se que as orientações disponibilizadas pela BNCC regulam não só o direcionamento do currículo da educação básica, ele vai além influenciando diretamente o processo formativo seja inicial ou continuado dos docentes, além de

⁴ Dados expostos em apêndices – Quadros D, E e F

direcionar a produção dos materiais didáticos que estão sendo utilizados agora e os que ainda serão confeccionados.

As diretrizes oferecidas e promulgadas pela BNCC vêm sendo pautadas através de um regime de colaboração entre Ministério da Educação, PNLD, PNE, Conselhos de Educação, escolas e professores tendo como principal objetivo o direcionamento dos processos educativos.

Significa afirmar, portanto, após coleta e análise dados, que os três livros analisados e descritos anteriormente, possuem, não só orientações didáticas para o direcionamento da prática docente, mas também neles estão contidas as competências apresentadas pela BNCC que é um documento:

De caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2018, p.7).

A BNCC nessa perspectiva, formata os currículos nacionais e direciona as propostas pedagógicas, haja vista que, espera-se que “a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação” (BRASIL, 2018, p. 8).

Uma vez sabido que as três obras apresentam orientações didáticas relacionadas a todas as atividades, o mesmo instrumento de coleta de dados ainda propõe analisar se as orientações existentes colaboram com o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para as tecnologias digitais.

Averiguar esse ponto em questão se tornou necessário para darmos seguimento com a análise, pois através dessa inquietação pudemos perceber se existem nos livros analisados atividades que levam em consideração os textos produzidos em ambientes digitais tendo em vista que as competências gerais da educação 1, 4 e 5 asseguram que se deve:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade,

continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. 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 (BNCC, 2017, p. 09).

Tendo como base o exposto acima e através do nosso instrumento de coleta de dados constatou-se que todos os três livros estão de acordo com o PNL D 2020/2023, pois trazem e relacionam as competências da BNCC e os objetos de conhecimento de cada capítulo/unidade. Então, sabemos que os três livros escolhidos para desenvolvimento do nosso trabalho apontam para os professores orientações didático-pedagógicas, como também as competências gerais e específicas para o sexto ano do ensino fundamental – anos finais.

Nesse sentido, podemos assegurar que essas informações disponibilizadas de maneira prática colaboram com o fazer docente, uma vez que a escola juntamente com o professor pode planejar o trabalho que será desenvolvido de acordo com as competências a partir das quais se pretende desenvolver, tendo sempre como objetivo do desenvolvimento de aprendizagens significativas através de um ensino contextualizado.

Contudo, apesar de articulados com a BNCC, o objeto analisado nos mostrou que ainda não existe a intenção de desenvolver conhecimentos atrelados com o mundo fora da escola. O Instrumento de dados número 1 evidenciou que em todos os livros analisados a falta de atividades extraescolares se repete.

Nenhuma das obras possuem atividades pedagógicas que estimulem os estudantes ao contato com as tecnologias digitais fora escola, o que mais uma vez coloca em evidência a dificuldade que a escola ainda tem em relacionar prática escolar com a sociedade que se encontra além dos muros físicos escolares.

6.2 A presença e a contextualização gêneros textuais/discursivos diversos ⁵

⁵ Dados expostos em apêndices: Quadros G, H e I

O instrumento de dados de número dois possuindo perguntas fechadas a respeito das obras analisadas foi de muita utilidade para esta pesquisa, pois nos ajudou a verificar não só a presença dos gêneros discursivos diversos, mas também se cada livro em específico oferece para o seu público alvo, neste caso os estudantes do sexto ano do ensino fundamental – anos finais, orientação, explicação e contextualização sobre o que se pretende estudar a cada capítulo e/ou unidade temática dos objetos analisados.

Por isso, nesta subseção comentaremos de forma isolada cada obra para que nossa análise seja mais minuciosa nos oferecendo assim dados mais completos e, para este efeito, utilizaremos a seguinte ordem: Geração Alpha, Tecendo Linguagem e Se liga na Língua.

Através dos gêneros discursivos podemos materializar o que chamamos de linguagem humana, pois é através dessa prática que podemos significar o mundo a nossa volta. Utilizando os gêneros como meios através dos quais nos fornecem suporte, podemos não só comunicar, mas também interagir com o outro, sendo assim eles funcionam como instrumentos ou como afirma Leffa (1996), espelhos que refletem a realidade.

As práticas que envolvem a linguagem são fomentadas em espaços onde o contato com uma variedade ilimitada de textos é um fato, em casa, na rua, sobretudo no ambiente escolar que é o responsável pela sistematização do conhecimento que está posto em toda a sociedade.

O contato com os gêneros textuais possibilita ao ser humano, enquanto cidadão, a capacidade de participar das mais diversas situações de comunicação e interação, por isso a escola deve priorizar o desenvolvimento de práticas de linguagens situadas que levem em consideração o uso concreto da língua, fomentando situações através das quais os (as) estudantes possam escolher e utilizar a linguagem como meio mais adequado para alcançar os objetivos propostos.

Segundo Schnnewly e Dolz (2010) os estudantes precisam, além de serem capazes de dominar a língua de acordo com situações diversificadas, favorecer um comportamento discursivo consciente, ajudar esse estudante a ser inserido em situações discursivas reais e complexas, para tanto a escola deve fornecer instrumentos capazes para que esse aluno seja inserido nessas situações sendo um local a partir do qual se desenvolva a capacidade intelectual e linguístico-discursiva a partir da manipulação de textos oriundo da sociedade de modo geral, pois ainda preconizam os PCN's:

[...] que necessário priorizar os textos que caracterizem os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas do pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (PCNs, 1998 p. 24).

Observada essa questão, Marcuschi (2008) ressalta que um ensino voltado para a língua materna precisa levar em consideração os gêneros textuais, seja na língua fala ou escrita, tendo em vista que esta é uma área fértil e interdisciplinar não só para o funcionamento da língua, mas também para as atividades socioculturais.

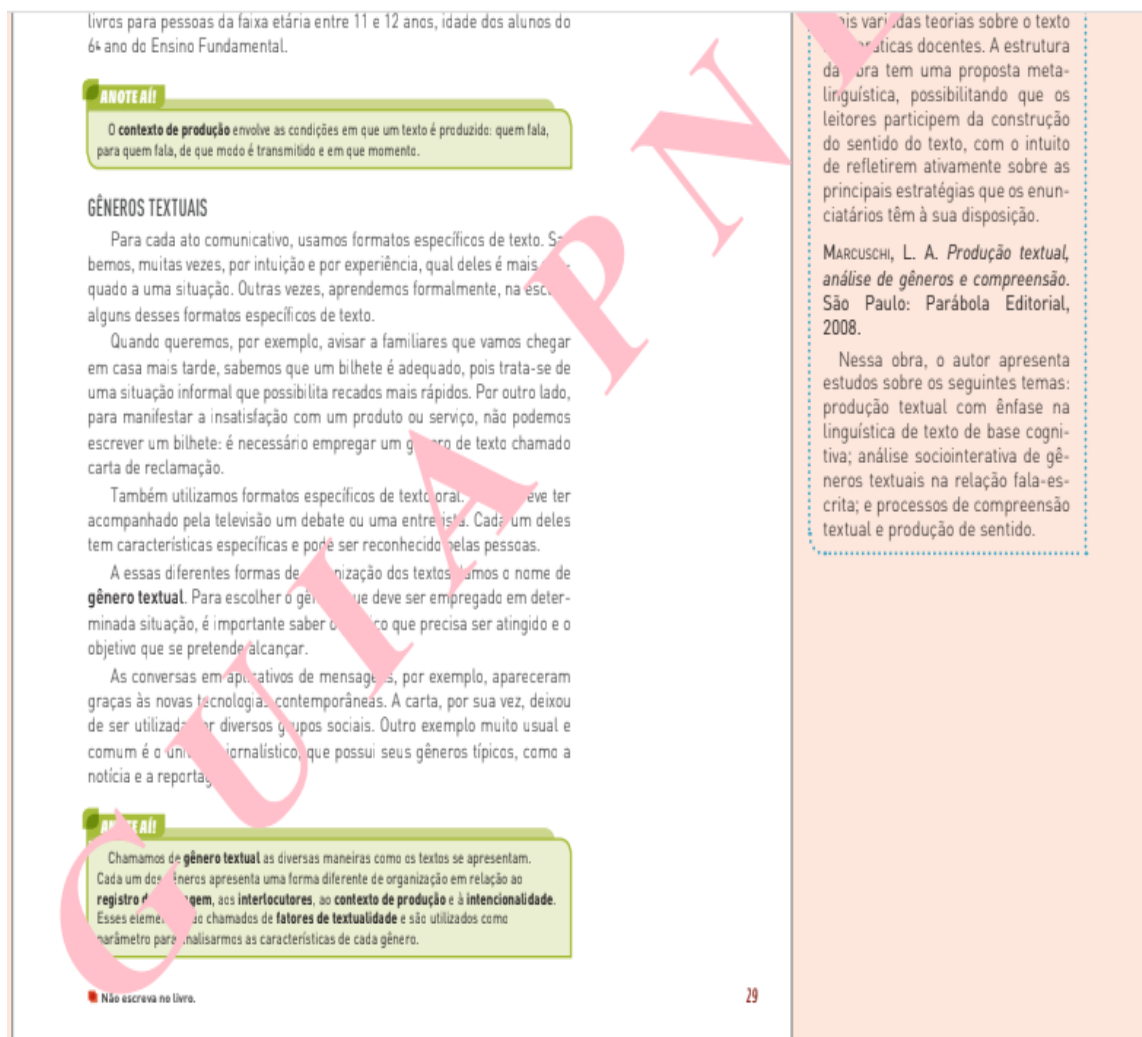
Sabe-se, portanto, que as interações humanas são pautadas por gêneros discursivos segundo Bakhtin (2003) e que esses gêneros são produzidos nas mais diversas áreas da sociedade, sendo assim, existe uma grande diversidade quando o assunto é o uso da língua. Por isso, as práticas docentes envolvendo o livro didático devem fomentar práticas discursivas a partir de gêneros discursivos reais e situados, estes que são produto sócio discursivos.

Tendo em vista este ponto de vista, o livro Geração Alpha apresenta uma vasta quantidade de gêneros discursivos dentre os quais podemos citar a crônica, o conto, a imagem, a tirinha, o romance, as placas, o diário, os emojis, a narrativa de aventura, a crônica, a história em quadrinho, o poema, a notícia de jornal (impresso e retirado da internet, o relato de experiência, relato de viagem, a biografia, a canção, o anúncio de propaganda (jornal impresso e retirada de página da internet), a entrevista (impressa e retirada da internet), a fotografia, o cartum e etc.

A partir gêneros citados acima, percebemos a vasta quantidade de textos presente nesta obra, contudo o que nos chama atenção é a disparidade quando comparamos a quantidade de gêneros discursivos comuns com os gêneros discursivos digitais, vale salientar que não é nossa pretensão levantar dados quantitativos, no entanto se torna necessário pontuar essa questão.

Analisando a obra a partir do instrumento de dados de número 2, percebemos que ela traz, também no livro do aluno, um conceito de gênero textual bastante interessante como se pode ver na figura abaixo:

Figura 3 – Concepção de Gêneros Textuais do Livro Geração Alpha



Fonte: Costa (2018, p. 29)

Ao disponibilizar para o estudante um conceito atual sobre os gêneros, o livro Geração Alpha aponta características destes, no entanto ele deixa de mencionar pontos importantes dentro desse conceito como meio de circulação e a função social.

Foi necessário observar que o primeiro livro analisado apresenta uma quantidade de gêneros discursivos consideráveis, no entanto apresenta poucos gêneros digitais. Nota-se também que não há nenhuma consideração ou explicação sobre o que seja, de onde vêm e qual função exercem dentro da sociedade.

Nessa mesma linha de raciocínio, percebeu-se também a falta de estímulo por parte do livro em adentrar sobre as questões da cibercultura e/ou cultura digital, como também da escassa motivação não só relacionadas aos gêneros digitais, mas também no que tange o trato com as novas tecnologias digitais e suas interfaces.

Trindade e Moreira (2018) afirmam a esse respeito que é importante focar em pedagogias emergentes, as quais possam desenvolver metodologias que possam incorporar não só as tecnologias digitais presentes na atualidade, mas também o que estas podem proporcionar no sentido de motivar a construção de conhecimentos histórico voltados para o século vigente (TRINDADE; MOREIRA, 2018, p.72), significa dizer, portanto, que conhecimentos motivados a partir do Letramento Digital podem colaborar para que se desenvolva aprendizagens significativas ao utilizarmos o gênero discursivo digital em sala de aula.

A segunda obra analisada a partir do instrumento de coleta de dados utilizado nos mostrou também uma vasta abordagem quando o assunto é o gênero do discurso, todavia, apesar de apresentar diversos tipos de textos, não introduz nenhuma discussão sobre a temática gênero discursivo, o que evidencia que fica sob responsabilidade do docente adentrar e discutir a respeito dessa temática.

O livro *Tecendo linguagens* apresenta gêneros discursivos dentre os quais se destacam o autorretrato, a biografia, o romance, conto, o poema, a tira, o cartum, a notícia de jornal e da internet, a crônica, a charge, o classificado de imóvel, o cartaz, o infográfico, capa de revista retirada da internet, a pintura em tela, o folder, o caso - também retirado da internet -, o cordel, a reportagem, a receita entre outros.

A variedade de gêneros discursivos apresentados pelo livro denota a preocupação em colocar seus leitores em contato com uma diversidade de textos, o que para o ensino fundamental ano final é muito importante, pois nessa fase os alunos precisam entrar em contato com novas práticas linguístico-discursiva, entretanto percebe-se que o livro *Tecendo linguagens* não se preocupa em posicionar o texto histórica e socialmente, haja vista que ele não reflete sobre o contexto de produção do texto lido naquele momento.

Verificou-se também que, apesar de a obra fazer uso de vários gêneros discursivos digitais como a notícia retirada da internet, o infográfico, a capa de revista e até mesmo o caso, não há nenhuma preocupação em introduzir conceitos básicos sobre cibercultura e/ou cultura digital, tecnologias digitais, gêneros discursivos digitais e letramento digital o que demonstra a falta de desenvolvimento de conhecimentos que são necessários para se viver em sociedade, nesse sentido vê-se um ensino descontextualizado que como segundo Bakhtin (2004) o ensino de língua materna não pode funcionar como um ensino fechado em si mesmo, ao contrário, a língua não pode ser separada da vida real.

A análise desse segundo livro também evidenciou que a obra pouco estimula o desenvolvimento de atividades voltadas para a utilização das tecnologias o que

constatasse a desvinculação da prática docente em sala de aula com a realidade vivida por nós nesse século, pois a internet é uma mídia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece. (MORAN; MASSETTO; BEHRENS, 2004, p. 53).

Abaixo segue uma imagem de uma atividade do livro que inicia com o gênero discursivo digital, mas não trata de esmiuçar suas características:

Figura 4 - Gênero notícia retirado do Livro Tecendo Linguagens

Notícia
 Leia os trechos da notícia a seguir, que trazem mais informações sobre Malala Yousafzai.

https://www.correiobrasileiro.com.br/app/noticia/mundo/2018/03/31/interna_mundo_670008/malala-yousafzai

Malala Yousafzai, vencedora do Nobel da Paz, retorna a Mingora no Paquistão

Essa é primeira vez que ela retorna ao país desde 2012, quando aos 14 anos de idade foi alvo de um ataque do Taliban

Agência France-Presse – postado em 31/03/2018 10:20 / atualizado em 31/03/2018 11:44

Mingora, Paquistão – “Eu deixei Swat com os olhos fechados e agora eu retorno com os olhos abertos”, declarou neste sábado a paquistanesa Malala Yousafzai, vencedora do Nobel da Paz, em uma visita repleta de emoção a seu vale natal, um sonho realizado, cinco anos depois do atentado talibã que a deixou entre a vida e a morte e a transformou em um ícone mundial.

“Eu estou extremamente feliz. Meu sonho se tornou verdade”, afirmou à AFP durante uma visita ao colégio Guli Bagh, a 15 km de Mingora, principal cidade do vale. “A paz voltou a Swat graças aos inestimáveis sacrifícios de meus irmãos e irmãs”, completou, durante a visita relâmpago de pouco mais de duas horas.

A jovem de 20 anos, acompanhada por seus pais e os dois irmãos, chegou em um helicóptero militar procedente de Islamabad. Ela foi recebida por amigos e conhecidos. Na quinta-feira, a vencedora do Nobel chegou a Islamabad para uma visita de quatro dias sob fortes medidas de segurança e foi recebida pelo primeiro-ministro Shahid Khaqan Abasi. Ela não pisava em território paquistanês desde 2012.

[...]

Em 2007, os talibãs paquistaneses assumiram o controle do vale do Swat, outrora uma tranquila região turística ao pé do Himalaia, e iniciaram um ciclo de violência, com decapitações e ataques aos colégios para meninas. Com apenas 11 anos, Malala tinha um blog no site da BBC em urdu, a língua nacional do Paquistão, no qual escrevia com o pseudônimo Gul Makai e descrevia o pânico que dominava o vale sob domínio dos extremistas.

Os talibãs, expulsos do vale pelo exército em 2009, acusaram Malala de veicular “propaganda ocidental” e decidiram matar a jovem. A adolescente ficou gravemente ferida e foi atendida em um hospital militar local antes de ser transportada para Birmingham, no Reino Unido. Atualmente estuda Economia, Filosofia e Ciências Políticas na Universidade de Oxford.

Com o tempo, Malala se tornou um símbolo mundial da luta contra o extremismo e pelo direito das mulheres à educação, o que rendeu o Prêmio Nobel da Paz em 2014, ao lado do indiano Kailash Satyarthi.

[...]

Ao falar sobre a educação das meninas no vale de Swat, a jovem elogiou as “mudanças importantes” realizadas desde 2012. “A situação melhorou muito”, disse à AFP, antes de destacar que as coisas ainda precisam avançar: “Li que quase metade das crianças continuam fora da escola na província. Teremos que trabalhar muito duro para que todos frequentem a escola”.

Malala Yousafzai, vencedora do Nobel da Paz, retorna a Mingora no Paquistão. Correio Brasileiro, Brasília, DF, 31 mar. 2018. Agência France Presse. Disponível em: <<https://bit.ly/2qf5rbJ>>. Acesso em: 29 out. 2018.

1. Qual é o assunto principal dessa notícia?

A visita de quatro dias de Malala Yousafzai ao Paquistão, seu país de origem, de onde tinha saído desde 2012, após um atentado que sofreu na cidade de Mingora.

28

Fonte: Oliveira (2018, p. 28)

A imagem acima mostra uma notícia retirada da internet através da qual os alunos são motivados a resolver questões de compreensão do texto que consideram apenas informações relativas ao assunto principal deste a partir de significado de frases da personagem principal e questões que envolvem a da norma culta da língua.

O terceiro livro analisado, *Se liga na língua* apresenta inúmeros gêneros discursivos ao longo dos capítulos que o divide, dentre eles estão o diário, a canção, o blog, o relato, a imagem, o cartum, a tirinha, o retrato, o verbete (do dicionário impresso e digital), o poema, o anúncio publicitário, a notícia, a história e quadrinho (de jornal impresso e eletrônico), a reportagem, a propaganda, o videoclipe, o comentário, o cartaz, o *meme*, o conto dentre outros.

O livro também apresenta uma preocupação em colocar o leitor em contato com vários textos distintos o que se acaba sendo importante nesse momento, haja vista que isso colabora para o desenvolvimento da leitura e das práticas discursivas. Há também em muitos momentos a caracterização dos gêneros discursivos estudados, como ocorre a partir da imagem abaixo com o gênero diário:

Figura 5 –Gênero diário do livro *Se liga na Língua*

Como funciona um diário?

Nesta seção, você responderá a perguntas que o ajudarão a refletir sobre as características do gênero textual *diário*. Para iniciar, volte ao texto reproduzido no início deste capítulo.

- 1** Observe a maneira como Marina estabelece uma interlocução, isto é, uma comunicação com o diário.
 - a) Que expressão é usada para iniciar essa comunicação? *Querido Diário.*
 - b) E para encerrá-la? *Bojinhos.*
 - c) Considerando essas expressões, como você descreveria a relação de Marina com o diário?
 - d) Por que algumas pessoas guardam seus diários escondidos ou trancados?
 - e) Com que finalidade Marina ilustrou com colagens a página do diário?
As colagens personalizam o diário.
- 2** Em sua opinião, por que algumas pessoas se dedicam a escrever diários?

Da observação para a teoria

Os textos do gênero *diário* relatam fatos vividos pelo autor e apresentam reflexões, opiniões e sentimentos. Trata-se de uma comunicação íntima. As páginas são escritas diariamente ou há um pequeno intervalo de tempo entre elas. Não há uma estrutura fixa, mas, em geral, possuem data, vocativo e assinatura.

Na página seguinte, você vai conhecer o diário de outra menina: Zlata Filipović (pronuncia-se "Filipovitch"). Zlata tinha 11 anos quando seu país enfrentou uma guerra. O texto revela o confinamento da família em um apartamento durante o dia e no porão do vizinho à noite, a preocupação com as bombas lançadas sobre as casas, as dificuldades cotidianas e as reações da garota diante de um conflito político que ela não entende. Antes de ler a página do diário, conheça um pouco da história desse conflito para entender o contexto.

Sabia?

A guerra na ex-Iugoslávia

Entre 1991 e 2001, a Iugoslávia, uma nação que hoje não existe mais, enfrentou uma guerra interna que resultou em milhares de mortos. Os combates ocorreram por conflitos entre grupos que viviam no território, principalmente sérvios, croatas, eslovênios e muçulmanos, desejosos de criar países independentes, nos quais assumiriam o governo. Sarajevo (pronuncia-se "Saraiêvo"), cidade em que Zlata morava, é a capital da Bósnia-Herzegovina, um dos países que integravam a antiga Iugoslávia.

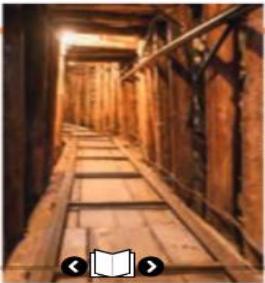


Foto: P. PRESOTTI/IMAGETREND

1c. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que há um tratamento carinhoso, como se o diário fosse um amigo, um confessor de Marina.

O **vocativo** é um chamamento. Nós o usamos em cartas, e-mails e bilhetes para indicar a quem nos dirigimos (*Caro Roberto*) e também nos diálogos (*Joana*, você trouxe o livro?). A expressão *Querido Diário* também é um vocativo.

1d. O diário é uma comunicação íntima, que registra opiniões e sentimentos que o produtor não deseja que se tornem públicos.

2. Resposta pessoal. Verifique se um ou mais alunos mantêm diários e pergunte por que fazem isso. Também é possível que alguns deles mencionem diários produzidos por familiares.

Túnel subterrâneo que permitiu a entrada de alimentos, ajuda humanitária e armas para os defensores da cidade quando Sarajevo foi cercada pelas tropas inimigas. Foto de 2012.

Fonte: Ormundo (2018, p. 20)

A obra ainda apresenta alguns importantes e usados gêneros discursivos digitais como o blog, o verbete, o anúncio publicitário, as histórias em quadrinho eletrônicas a reportagem, a propaganda etc., trazendo algumas considerações sobre os mesmos, como podemos observar a partir da imagem a seguir:

Figura 6 – O gênero blog retirado do livro Se liga na Língua



Fonte: Ormundo (2018, p. 24)

Apesar de apresentarem algumas considerações como conceituação sobre os gêneros discursivos digitais, não encontramos atividades diretamente relacionadas a tais gêneros, de forma que, ele só insere tais gêneros de forma pontual, sem vínculo com o desenvolvimento de conhecimento prático relacionado a estes.

Já em relação ao seu contexto de produção, percebeu-se que em alguns casos o livro não pontua, em determinados gêneros discursivos digitais estudados. Podemos exemplificar com o gênero *meme* que possui contexto sociais e finalidades específicas, como observa-se a seguir:

Figura 7 – O gênero *meme* retirado do livro *Se liga na Língua*

d) Como você entendeu a frase principal "Toda caixinha vazia contém uma telha inteirinha"? *Resposta pessoal. Os alunos devem relacionar a frase à possibilidade de produzir telhas para construção por meio da reciclagem das caixas que embalam certos produtos.*

e) Observe a maneira como o anúncio foi construído. Que papel parece ter sido usado? O que justifica essa escolha? *Parece ter sido usado papel reciclado, o que condiz com o objetivo do anúncio.*

f) Que recurso o produtor do anúncio empregou para tornar a frase principal mais sonora? *A rima entre caixinha e inteirinha.*

g) Quais são os infinitivos das formas verbais *separe* e *acerte*? Esses verbos pertencem à mesma conjugação? Explique sua resposta. *Separar; acertar. Sim, ambos da primeira conjugação, pois terminam em -ar.*

h) Essas formas verbais traduzem que atitude do falante: uma certeza, uma incerteza ou uma ordem (recomendação)? *Uma ordem (recomendação).*

i) Essa atitude é compatível com o objetivo do anúncio? Por quê? *Sim, porque o anúncio quer convencer o leitor a mudar de atitude em relação ao lixo.*

A análise da atitude do falante diante do processo verbal que ele menciona está relacionada àquilo que se denomina **flexão de modo**, assunto que será tratado a seguir.

Modos verbais

Leia este meme.



O meme é uma frase ou imagem, separadas ou combinadas, que se popularizam ou "viralizam" na internet por serem engraçadas. Um vídeo também pode ser um meme.

Diante da impossibilidade de confirmar a autoria dos memes e solicitar autorização de uso, criamos este especialmente para fins didáticos.

1 Um texto como esse costuma ter muitos leitores. Como ele chega a tanta gente? *Em geral, é divulgado voluntariamente por reprodução e transmitido pela internet.*

2 Com que finalidade alguém enviaria um meme como esse? *Para cumprimentar alguém no começo do dia.*

3 A situação retratada no meme revela um comportamento bastante comum. Qual? *A preguiça no momento de acordar.*

4 Como a imagem contribui para o efeito produzido pelo meme? *A imagem mostra um filhote de gato em uma posição que parece ser confortável, o que amplia a ideia de que é difícil abandonar a cama.*

ALINA CERVIGNINI/TWITTER

Reprodução permitida. AC/UM ao Caderno Memes e Mito do 13 de Novembro de 2018.

Fonte: Ormundo (2018, p. 197)

Destaca-se, nesse sentido que esse terceiro livro analisado, além de indicar páginas na internet, incentiva o seu acesso a partir de diversos textos estudados na divisão dos capítulos, além de pontuar o trabalho com a internet nas orientações didáticas para os professores, pois segundo Buzato (2006) os conhecimentos advindos do letramento digital são o conjunto de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente em outros conhecimentos, que nesse caso, fazem parte do letramento escolar.

De acordo com esse pensamento, a BNCC afirma que é preciso considerar a cultura digital, os Multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem” (BRASIL, 2017, p 487).

6.3 Sobre a pouca utilização de gêneros textuais digitais.⁶

Levando em consideração que o processo de ensino e aprendizagem está conectado ao contexto sociocultural e que este configura as relações sociais, percebemos que essa conjuntura passa a redefinir um novo formato de sociedade, logo redefine também os sujeitos, os modos com os quais estes aprendem e, com isso, o formato e a concepção de escola.

O acesso as tecnologias digitais já não é assunto novo, a cultura digital presente, independentemente de tempo e espaço, proporcionou novas possibilidades que vão desde a interatividade até as concepções de escritor, autor, leitor, e do próprio texto, além das relações entres estes. Nesse processo, torna-se imprescindível refletir não somente sobre essas possibilidades, mas também como elas estão influenciando as formas de construção de sentindo a partir dos gêneros emergentes.

Segundo Bunzen (2017) da mesma forma em que em tempos anteriores ao advento do modelo de escola a qual possuímos hoje, o ensino da leitura e da escrita que sempre foram obrigatórios, passaram por alterações, atualmente todos os processos que envolve a educação vem passando por um momento evidenciado pela influência das tecnologias digitais.

Sabendo-se que essa nova roupagem, dada a inserção das tecnologias digitais na e para a sociedade, podemos observar que a escola ainda apresenta extrema dificuldade em relacionar os processos educativos às demandas apresentadas pela sociedade (BUNZEN, 2017, p. 88).

O autor ainda salienta que, apesar de:

Muitas crianças, jovens e adultos utilizam e-mail, consultam sites, produzem blogs, postam comentários em redes sociais, utilizam mapas virtuais em aplicativos ou no GPS, compram passagens aéreas, declaram imposto de renda, guardam dados em pen drives e chips, [...] “batem papo” em diferentes ferramentas, fazem reunião por Webconferência, compartilham inúmeras imagens e textos, organizam seus arquivos em pastas eletrônicas, fazem pesquisa para a escola ou universidade, procuram emprego, vendem objetos, respondem e-mails e outros tipos de mensagens eletrônicas, divertem-se jogando os mais diferentes jogos, assistem a vídeos e programas específicos, agendam e recebem informações de exames médicos, assim como consultam a previsão do tempo, o horóscopo ou um tradutor eletrônico. (BUNZEN, 2017, p. 88)

⁶ Dados expostos em apêndices: Quadros J, K e L

Percebe-se, portanto, que uma boa parte das aprendizagens dos (as) estudantes na contemporaneidade se dá de forma externa ao contexto da escola, nesse sentido de maneira assistemática, haja vista que sistematizar é uma das funções desta. Significa afirmar nesse sentido que, muito do que nossos alunos (as) aprendem, ocorre distante das práticas escolares.

O fato de, ainda hoje, percebermos a distância entre a realidade instaurada pelas tecnologias digitais na sociedade atual e a realidade do material didático aprovado pelo PNLD 2020/2023 e utilizado pelas escolas brasileiras, nos elucida ainda mais que a maioria das pessoas vem utilizando os recursos oferecidos por essas tecnologias de maneira pouco crítica e sem refletirem sistematicamente, como também conscientemente, no que diz respeito ao verdadeiro papel das múltiplas linguagens que ocorrem nos mais variados processos de interação através dos quais, nós, seres humanos, participamos.

O referido objeto de análise, aplicado aos três livros didático apresentados anteriormente, nos fez perceber que, apesar da grande diversidade de gêneros textuais contidas em cada obra, a pouca a atenção dada aos gêneros textuais digitais se torna uma constante.

O discurso de que as tecnologias digitais influenciam a sociedade e por isso modificam os processos dentro da escola é refletido no que está relacionado a função, como também ao significado que, agora temos que atribuir, aos textos que escolhemos para o trabalho em sala de aula, pois se esse discurso não se materializar em práticas de educação situadas, a escola estará fadada ao fracasso.

Os livros analisados evidenciaram que, embora cada um deles ainda apresente uma quantidade irrisória de gêneros textuais digitais, a situação se agrava bem mais, uma vez que, das atividades presentes nas obras, em sua maioria, possuem objetivos diversos como localização de informações textuais e/ou aspectos gramaticais, fazendo com que não seja explorado aspectos como a análise linguística, função social, funcionamento do gênero etc.

Percebeu-se ainda que, as escolhas dos poucos gêneros textuais encontrados, não estavam situadas adequadamente, pois não havia nenhuma proposta em relacionar o gênero textual digital ora escolhido com algum outro gênero. As obras, de maneira geral, utilizavam o gênero digital como pretexto para atividades direcionadas para nomenclatura, organização e/ou exemplificação da gramática.

Foi observado ainda que, por não utilizarem como estratégia a relação dos gêneros textuais com os digitais, os livros didáticos não apresentaram propostas de atividades que

promovessem o compartilhamento de conhecimentos dos (as) discentes através da produção de gêneros digitais, revelando assim a fragilidade desse material.

Por ser um material destinado a contribuir com o processo de ensino e de aprendizagem na escola, o livro didático possui um papel muito importante, nesse sentido, pois, é também através dele, que alunos (as) podem ser incentivados a buscar conhecimentos a partir de fontes diversas. A sua função, nessa perspectiva, é o de estimular a busca crítica que extrapole o mundo físico e vá ao encontro das possibilidades que o digital oferece.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pode notar, o século XXI vem sendo marcado por diversas transformações quando o assunto é direcionado a educação e um processo de ensino e aprendizagem eficaz. A proliferação das tecnologias digitais e o fácil acesso as interfaces digitais influenciaram diretamente as mudanças sociais e, com isso, configuraram um novo perfil de cidadão, uma vez que deste é requerido uma série de habilidades inerentes a esse novo contexto.

O mundo modificado pelas novas demandas sociais inclui também novas maneiras de acessar e de obter conhecimentos que antes eram disponibilizados de forma tradicional, nesse sentido a escola também é influenciada pelas mudanças que ocorrem na sociedade, pois está inserida como uma das instituições que promovem o conhecimento e, por isso, precisa acompanhar a evolução da história e da cultura da humanidade.

Se atentando a isso, o presente trabalho parte do seguinte problema de pesquisa - de que maneira as estratégias do letramento digital presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa desenvolvem conhecimentos em estudantes do sexto ano do ensino fundamental - anos finais? - o qual ensejou nosso objetivo geral em investigar como o Letramento Digital está presente e de que forma ele contribui para o desenvolvimento de conhecimentos voltados para os gêneros textuais/discursivos dos/das discentes do sexto ano através da análise crítica de três livros didáticos utilizados pelas escolas públicas do município de Jequié aprovados pelo MEC e pelo PNLD 2020/2023.

Desta motivação central foram sucedidos nossos objetivos específicos, os quais estão atrelados a nossos procedimentos de coleta e análise de dados, a saber: a) identificar nas obras analisadas a existência de orientações didáticas que são preconizadas pelos documentos oficiais que norteiam a Educação; b) verificar se os Livro analisados

desenvolvem o Letramento Digital através de atividades que estimulem o acesso a Tecnologias Digitais/interfaces digitais; c) analisar de forma crítica como os Livros Didáticos trabalham com os gêneros textuais/discursivos.

Tendo em vista nossos objetivos específicos que consideram a identificação, a verificação e a análise das estratégias do Letramento Digital nos livros didático, formulamos a hipótese de que poderíamos encontrar alguns materiais didáticos que não dariam a devida atenção as propostas de desenvolvimento de conhecimentos voltado para o LD.

Como a própria BNCC (2017) propõe competências relacionadas ao Letramento Digital que estariam ligadas não só ao incentivo orientado a cultura digital, mas também o contato e a reflexão a respeito dos textos produzidos neste ambiente, os quais provocam o que Nonato, Sales e Cavalcante (2021) chamam de aculturação digital.

Contudo, percebeu-se que ainda há grande deficiência nos materiais didáticos disponibilizados pelo Governo Federal a partir do PNL 2020/2023 e que ainda é muito escasso o desenvolvimento de competências linguísticas situadas relacionadas a prática das estratégias do LD.

A partir dos instrumentos de coleta e análise de dados constatamos que a pouca atenção dada, na maioria das vezes, aos conhecimentos culturais, históricos e discursivos desenvolvidos em virtude das reflexões do Letramento Digital sobre as práticas linguísticas, pedagógicas e intelectuais desfavorece o processo de ensino e aprendizagem com o foco no cidadão, uma vez que instaurado em nossa sociedade, os novos formatos com os quais a linguagem vem se transmutando orienta as maneiras com as quais as pessoas sobrevivem política e fisicamente.

Nesse sentido, as práticas discursivas desenvolvidas na escola que não levam em consideração os Multiletramentos e, neste caso, o Letramento Digital não acompanham as práticas sociais atuais e, por isso, limitam-se em um ensino escolar que ainda carrega consigo metodologias que não só reproduzem como também reafirmam o tradicionalismo.

Por vivermos num período imerso na cultura do digital, nota-se que a relação que mantemos com o outro foi modificada, tendo em vista vez que o processo de interação se dá de múltiplas maneiras. Do mesmo modo, nossa relação com os eventos linguísticos situados também foi alterada, pois hoje há uma forte tendência no que diz respeito ao contato com as diversas semioses. A maneira com a qual se lê, se escreve e se coloca no/para o mundo foi transformada devido a linguagem transpor alguns padrões, sendo

assim, é necessário que a escola, além de incorporar as novas formas da linguagem, também oriente práticas discursivas que existam no ambiente extraescolar.

Sabemos que o processo que está envolto ao trabalho com os gêneros discursivos/textuais envolve extrema complexidade, pois além de mobilizar conhecimentos linguísticos, uma vez que só conhecer o código escrito não é suficiente, é necessário acionar conhecimentos culturais, sociais e históricos, portanto fomentar situações de interação real através de mobilização de vários conhecimentos para que os (as) estudantes possam compreender e produzir novos significados por meio da língua se torna algo imprescindível.

No tocante dos livros didáticos e BNCC, constatamos que sendo um documento normativo de construção dos currículos escolares, a Base Nacional Comum Curricular propõe competências e habilidades específicas para o ensino de Língua Portuguesa que são devidamente apontadas nos livros didáticos, todavia não encontramos nesses mesmos Livros Didáticos relevantes contribuições para o desenvolvimento situado de conhecimentos no que diz respeito ao letramento digital e gêneros discursivos digitais.

Embora os gêneros discursivos digitais sejam peças fundamentais para o desenvolvimento de habilidades, nos livros didáticos analisados eles são pouco utilizados no processo de compreensão dos gêneros existentes, além de não terem a sua real função social e contexto histórico delimitado, servem apenas como meios para desenvolvimento de atividades voltadas para análise gramatical ou de busca de informações marcadas textualmente, que perpassam pelo encontro do assunto principal, quais são os personagens etc., não sendo, de fato, utilizados como discursos produzidos social e politicamente.

Por hora, afirmamos categoricamente a importância da utilização de eventos reais em sala de aula com o objetivo de formar um cidadão que possa lidar com os eventos linguísticos fora da escola de maneira crítica.

Salientamos que o caminho para, não só elevar os índices da educação, mas também para transformar a sociedade é transformando as pessoas através da real e consciente utilização dos gêneros textuais/discursivos, contudo essa tarefa só se torna possível a partir do momento em que, além de desenvolver conhecimentos específicos através da linguagem, a escola possa contar com materiais adequados e, por isso, contextualizados com a realidade atual.

Os estudos relacionados aos Livros Didáticos de Língua Portuguesa e o LD não serão findados aqui, pois estes se renovam, se transmutam conforme o tempo e a necessidade apresentada pela sociedade e sua evolução.

As tecnologias digitais transformaram a forma com a qual as pessoas se colocam no mundo e isso não é mais novidade. Os livros, a escrita, a leitura, as formas de interação etc. foram intensamente modificadas, o que implica em repensar as nossas práticas, nesse sentido aponto não só o interesse, mas deixo o convite para investigarmos os impactos das tecnologias digitais na formação daqueles que precisam se modificar e se requalificar a todo tempo: os professores.

REFERÊNCIAS:

- ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. Trad. Antonio Pinto de Carvalho. São Paulo: Difel, 1964
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz**. São Paulo: edições Loyola, 1999
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1998.
- BAKHTIN, M. (2003). **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BAKHTIN, M. (1997). **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. Organizado por Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cor-tez, 2007.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 1937.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 93**, de 21 de dezembro de 1937.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.006**, de 30 de dezembro de 1938.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.460**, de 26 de dezembro de 1945.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 1946.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 1969.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 35**, de 11 de março de 1970.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ofício circular 017/MEC**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 26 jan. 2006.
- BRASIL. **Decreto nº 77.107**, de 4 de fevereiro de 1976.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 1988.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971
- BRASIL. **Guia de livros didáticos 2005**: v. 2: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2004 b.287 p.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998. 106 p.

BUZATO, M. E. K. **Letramento digital: um lugar para pensar em internet, educação e oportunidades.** In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE, 3., São Paulo, 2006. **Anais** [...] São Paulo: CENPEC, 2006. s/p.

BUNZEN, Clecio. **Da era da Composição à era dos gêneros: O ensino de produção de textos no ensino médio.** In: **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola, 2006.

CELLARD, A. **A análise documental.** In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CONSOLO, Angeles Treitero Garcia. **Educação Onde vamos parar?** Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/OpenAccess-C%C3%B4nsole-9786555500059-04.pdf> . Acesso em: 19 de Dezembro de 2022

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011.

COPE, B. KALANTZIS, M. **Multiliteracies: New Literacies, New Learning.** In: **Framing Languages and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives.** Edited by M. R. Hawkins. New York: Routledge, 2013, p. 105-135.

DIONISIO, Angela. **Gêneros textuais e multimodalidade.** In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137-152

FÁVERO, Leonor; KOCH, Ingedore Villaça. **Linguística Textual: Introdução.** São Paulo: Cortez. 1988.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009^a

LEMKE, Jay L.. **Letramento metamidiático: Transformando significados e Mídias Trab. Linguista.** apl. , Campinas, v 49, n. 2, dezembro de 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tla/a/pBy7nwSdz6nNy98ZMT9Ddfs/?lang=pt>> . Acesso em 08 de novembro de 2013.

FERREIRA, M. H. M.; FRADE, I. C. A. S. **Alfabetização e letramento em contextos digitais: Pressupostos de avaliação aplicados ao software HagáQuê.** In: RIBEIRO, A. E.; VILLELA, A. M. N.; SOBRINHO, J. C.; SILVA, R. B. (Orgs.). **Linguagem, tecnologia e educação.** Minas Gerais: Peirópolis, 2010, p. 15-27.

GEE, J. P. **A Situated-Sociocultural Approach to Literacy and Technology.** In E. A. Baker (Ed.), **The New Literacies. Multiple Perspectives on Research and Practice,** 2010, p. 165-193 . New York: The Guilford Press.

GERALDI, João Wanderley. **Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas; de práticas a objetos.** In: _____. A aula como acontecimento. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010. p. 71-80.

GERE, CHARLIE. **Digital Culture.** 2nd. ed. London: Reaktion books, 2008. 250 p. ISBN 9781861893888.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo, SP: Atlas, 2008

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: internet 2018.** Rio de Janeiro, 2019.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística.** 7 ed. São Paulo: Ática, 2009. 144 p.

KLEIMAN, Angela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 15ª edição. São Paulo: Pontes Editores, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006. 216 p.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. **Gramática e literatura: desencontros.** In: GERALDI, João Wanderley (Org.). O texto na sala de aula. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

LEMKE, Jay L. **Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. Trab. linguist. apl.,** Campinas , v. 49, n. 2, Dec. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 01 Dez. 2013.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LOPES, Castro Sonia. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): na contramão de uma formação crítica.** Disponível em: < <https://construirresistencia.com.br/base-nacional-comum-curricular-bncc-na-contramao-de-uma-formacao-ritica/>>. Acesso em: 20 Jan. 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz António. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido.** Luiz Antônio Marcuschi, Antônio Carlos dos Santos Xavier (Org.). Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. a

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 17-31.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C. Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de Texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço da escrita em sala de aula. **Linguagem & Ensino**, v. 4, n. 1, 2001. p. 79-111. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/limc/escritacoletiva/pdf/hipertexto_como_novo_espaco.pdf>. Acesso em: 31 Jun. 2020.

MAZETTO, Marcela. **Educação 3.0 – Como funciona? Características. Como manter escolas preparadas?** Disponível em: <https://www.gestaoeducacional.com.br/escola-preparada-para-educacao-3-0/>. Acesso em: 10 de Junho de 2022

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis - RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S. **O desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009. p.09-30

MORAN, Jose Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 8.ed. Campinas-SP: Papirus, 2004.

MILLER, Rae Carolyn. **Gênero textual, agência e tecnologia**. Org.: An-gela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. Trad.: Judith C. Hoffnagel. São Paulo: Parábola, 2012.

NONATO, Emanuel do R. S. **EaD, TIC e Internet: ainda estranhas à escola**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 13., maio 2007, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: Associação Brasileira de Educação a Distância, 2007. Available at: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/542007115747PM.pdf> Access on: apr. 5, 2019.

NONATO, Emanuel do Rosário; SALES, Mary Valda Souza; CAVALCANTE, Tárσιο Ribeiro **Cultura digital e recursos pedagógicos digitais: um panorama da docência na covid-19**. Revista práxis educacionalv.17, n.45, p. 8-32, abr./jun. | 2021

NOVAIS, A. E. **Experiências genuinamente digitais e a herança do impresso: o que ajuda na interação com as interfaces gráficas**. In: RIBEIRO, A. E.; VILLELA, A. M. N.; SOBRINHO, J. C.; SILVA, R. B. p. 639 (Orgs.). Linguagem, tecnologia e educação. Minas Gerais: Peirópolis, 2010, p. 77-90.

OTTONI, Maria Aparecida Resende. **Gêneros textuais/discursivos: um debate teórico.** 2005. Disponível em: www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SIGET_III/artigos/Otoni.pdf. Acesso em: 20 ago. 2018.

RIBEIRO, A. E. **Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros.** Revista da ABRALIN, [S. l.], v. 8, n. 1, 2017. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1002>. Acesso em: 25 nov. 2022.

RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C. V. **Letramento digital.** In: FRADE, I. C. A. da S.; COSTA VAL, M. da G. F. da; BREGUNCI, M. das G. de C. (org.). Glossário CEALE - termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE); Faculdade de Educação, UFMG, 2005. E-book. ISBN 978-85-8007-079-8. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>. Acesso em: 18 mar. 2019

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L., BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

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

ROJO, Roxane. **Textos multimodais.** Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais>, acesso em: 10 de maio, 2022.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

RODRIGUES, Rosângela Hammes **Linguística aplicada : ensino de língua materna /** Rosângela Hammes Rodrigues, Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti. – Florianópolis : LLV/ CCE/UFSC, 2011.

SILVA, S. L. **Explorações da linguagem na aula de comunicação: o chat educacional.** In: RIBEIRO, A. E.; VILLELA, A. M. N.; SOBRINHO, J. C.; SILVA, R. B. (Orgs.). **Linguagem, tecnologia e educação.** Minas Gerais: Peirópolis, 2010, p. 214-228.

SILVA, T. T. da & MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios contestados – o currículo e os novos mapas políticos culturais.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1995.

SCHENEUWLY, Bernard e Dolz, Joaquim. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola.** Trad. e org. Roxane Rojo e Gláris Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado das Letras 2010.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares. **Letramento digital e formação de pro-fessores.** *Revista Língua Escrita*, n. 2, p. 55-69, dez. 2007. Disponível em:

<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/revista%20lingua%20escrita/LinguaEscrita_2.pdf>. Acesso em: 25-05-2022.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. **A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas** *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 91-107, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010. 103 p.

TRINDADE, S. D.; MOREIRA, J. A. Forge of empires: criação de ambientes *online* para o desenvolvimento de competências de aprendizagem e para a compreensão da evidência histórica e de anacronismos. **Momento: Diálogos em Educação**, v. 27, n. 1, p. 70-89, jan./abr. 2018.

OTA, Ivete Aparecida da Silva. **O livro didático de língua portuguesa no Brasil**. *Educar em Revista*, [S.l.], v. 25, n. 35, p. p. 211-221, dez. 2009. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/13607/11125>>. Acesso em: 14 jun. 2022.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **Letramento digital e ensino**. UFPE. Disponível em: www.scielo.com, acesso em: 10 de agosto, 2016.

VILLELA, A. M. N. **Teoria e prática dos gêneros digitais nos documentos oficiais da área de Letras**. In: RIBEIRO, A. E.; VILLELA, A. M. N.; SOBRINHO, J. C.; SILVA, R. B. (Orgs.). *Linguagem, tecnologia e educação*. Minas Gerais: Peirópolis, 2010, p. 163-176.

APÊNDICES

Quadro A – Sobre a utilização de orientações didáticas e atividades pedagógicas

Perguntas específicas:	SIM	NÃO
1 – A obra analisada traz orientações didáticas?		
2 - Documentos norteadores da educação como LDB, PCN e/ou BNCC são utilizados e citados pela obra analisada?		
3 – A obra apresenta atividades relacionadas as Tecnologias Digitais e/ou Internet?		
4 – Na obra em análise existem atividades que estimulem o uso das Tecnologias Digitais e/ou da internet?		
5 – Na obra em análise existem atividades pedagógicas que estimulem o uso das Tecnologias Digitais e/ou da internet de forma extraescolar?		
6 – Se a resposta da questão 5 for sim, a obra em análise apresenta orientações pedagógicas para o desenvolvimento dessas atividades extraclases?		
7 – Na obra em análise existem atividades relacionadas ao uso das Tecnologias Digitais e/ou o uso da internet com o objetivo de desenvolver a leitura das/dos discentes?		

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022

Quadro B – Os gêneros textuais/discursivos nos livros didáticos analisados

Perguntas específicas:	Sim	Não
1 – A obra em análise apresenta gêneros textuais/discursivos?		
2– A obra direciona aos alunos alguma espécie de conceituação e/ou explicação sobre gênero textual/discursivo?		
3 – A obra apresenta gêneros discursivos digitais?		
4 – Caso a presente, ela direciona aos os alunos alguma espécie de conceituação e/ou explicação sobre o gênero discursivo digital?		
5 - Caso a obra presente, ela oferece aos (as) estudantes o conhecimento necessário sobre os gêneros discursivos digitais e seu contexto de produção?		
6 – Caso a obra presente, ela oferece aos (as) estudantes o conhecimento necessário sobre os gêneros discursivos digitais? Como por exemplo conceito, origem, função social?		
7 – A obra propõe atividades relacionadas ao uso das tecnologias digitais/interfaces digitais através do livro didático?		

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022

Quadro C – As atividades relacionadas aos gêneros textuais/discursivos digitais

Perguntas específicas:	Sim	Não
1 – A obra apresenta atividades relacionadas aos gêneros discursivos de maneira geral?		
2 – Existem atividades relacionadas aos gêneros textuais/discursivos digitais?		
3 – A obra possui atividades voltadas para a compreensão e/ou interpretação dos gêneros textuais/discursivos digitais?		
4 - A obra propõe relação entre os gêneros textuais/discursivos com os gêneros digitais?		
5 – A obra propõe atividades que estimulem a produção e/ou o compartilhamento de conhecimento através dos gêneros discursivos/textuais digitais?		
6 – A obra incentiva o (a) estudante a acessar os gêneros textuais/discursivos digitais apresentados em plataformas, sites, redes sociais etc.?		

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022

QUADRO D – Sobre a utilização de orientações didáticas e atividades pedagógicas direcionadas ao Livro Geração Alpha:

PERGUNTAS FECHADAS:	SIM	NÃO
1 – A obra analisada traz orientações didáticas?	X	
2 - Documentos norteadores da educação como LDB, PCN e/ou BNCC são utilizados e citados pela obra analisada?	X	
3 – A obra apresenta atividades relacionadas as tecnologias digitais e/ou Internet?	X	
4 – Na obra em análise existem atividades que estimulem o uso das tecnologias digitais e/ou da internet?	X	
5 – Na obra em análise existem atividades pedagógicas que estimulem o uso das tecnologias digitais e/ou da internet de forma extraescolar?		X
6 – Se a resposta da questão 5 for sim, a obra em análise apresenta orientações pedagógicas para o desenvolvimento dessas atividades extraclases?		X
7 – Na obra em análise existem atividades relacionadas ao uso das tecnologias digitais e/ou o uso da internet com o objetivo de desenvolver a leitura das/dos discentes?	X	

QUADRO E - Sobre a utilização de orientações didáticas e atividades pedagógicas direcionadas ao Livro Se liga na língua:

PERGUNTAS FECHADAS:	SIM	NÃO
1 – A obra analisada traz orientações didáticas?	X	
2 - Documentos norteadores da educação como LDB, PCN e/ou BNCC são utilizados e citados pela obra analisada?	X	
3 – A obra apresenta atividades relacionadas as tecnologias digitais e/ou Internet?	X	
4 – Na obra em análise existem atividades que estimulem o uso das tecnologias digitais e/ou da internet?	X	
5 – Na obra em análise existem atividades pedagógicas que estimulem o uso das tecnologias digitais e/ou da internet de forma extraescolar?		X
6 – Se a resposta da questão 5 for sim, a obra em análise apresenta orientações pedagógicas para o desenvolvimento dessas atividades extraclases?		X
7 – Na obra em análise existem atividades relacionadas ao uso das tecnologias digitais e/ou o uso da internet com o objetivo de desenvolver a leitura das/dos discentes?	X	

QUADRO F- Sobre a utilização de orientações didáticas e atividades pedagógicas direcionadas ao Livro Tecendo Linguagens:

PERGUNTAS FECHADAS:	SIM	NÃO
1 – A obra analisada traz orientações didáticas?	X	
2 - Documentos norteadores da educação como LDB, PCN e/ou BNCC são utilizados e citados pela obra analisada?	X	
3 – A obra apresenta atividades relacionadas as tecnologias digitais e/ou Internet?	X	
4 – Na obra em análise existem atividades que estimulem o uso das tecnologias digitais e/ou da internet?	X	
5 – Na obra em análise existem atividades pedagógicas que estimulem o uso das tecnologias digitais e/ou da internet de forma extraescolar?		X
6 – Se a resposta da questão 5 for sim, a obra em análise apresenta orientações pedagógicas para o desenvolvimento dessas atividades extraclases?		X
7 – Na obra em análise existem atividades relacionadas ao uso das tecnologias digitais e/ou o uso da internet com o objetivo de desenvolver a leitura das/dos discentes?	X	

**Quadro G – Os gêneros textuais/discursivos nos livros didáticos analisados:
GERAÇÃO ALPHA**

Perguntas específicas:	Sim	Não
1 – A obra em análise apresenta gêneros textuais/discursivos?	X	
2– A obra direciona aos alunos alguma espécie de conceituação e/ou explicação sobre gênero textual/discursivo?	X	
3 – A obra apresenta gêneros discursivos digitais?	X	
4 – Caso a presente, ela direciona aos os alunos alguma espécie de conceituação e/ou explicação sobre o gênero discursivo digital?		X
5 - Caso a obra presente, ela oferece aos (as) estudantes o conhecimento necessário sobre os gêneros discursivos digitais e seu contexto de produção?		X
6 – Caso a obra presente, ela oferece aos (as) estudantes o conhecimento necessário sobre os gêneros discursivos digitais? Como por exemplo conceito, origem, função social?		X
7 – A obra propõe atividades relacionadas ao uso das tecnologias digitais /interfaces digitais através do livro didático?		X

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022

**Quadro H – Os gêneros textuais/discursivos nos livros didáticos analisados:
TECENDO LINGUAGENS**

Perguntas específicas:	Sim	Não
1 – A obra em análise apresenta gêneros textuais/discursivos?	X	
2– A obra direciona aos alunos alguma espécie de conceituação e/ou explicação sobre gênero textual/discursivo?	X	
3 – A obra apresenta gêneros discursivos digitais?	X	
4 – Caso a presente, ela direciona aos os alunos alguma espécie de conceituação e/ou explicação sobre o gênero discursivo digital?		X
5 - Caso a obra presente, ela oferece aos (as) estudantes o conhecimento necessário sobre os gêneros discursivos digitais e seu contexto de produção?		X
6 – Caso a obra presente, ela oferece aos (as) estudantes o conhecimento necessário sobre os gêneros discursivos digitais? Como por exemplo conceito, origem, função social?		X
7 – A obra propõe atividades relacionadas ao uso das tecnologias digitais /interfaces digitais através do livro didático?		X

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022

**Quadro I – Os gêneros textuais/discursivos nos livros didáticos analisados:
SE LIGA NA LÍNGUA**

Perguntas específicas:	Sim	Não
1 – A obra em análise apresenta gêneros textuais/discursivos?	X	
2– A obra direciona aos alunos alguma espécie de conceituação e/ou explicação sobre gênero textual/discursivo?		X
3 – A obra apresenta gêneros discursivos digitais?	X	
4 – Caso a presente, ela direciona aos os alunos alguma espécie de conceituação e/ou explicação sobre o gênero discursivo digital?	X	
5 - Caso a obra presente, ela oferece aos (as) estudantes o conhecimento necessário sobre os gêneros discursivos digitais e seu contexto de produção?	X	
6 – Caso a obra presente, ela oferece aos (as) estudantes o conhecimento necessário sobre os gêneros discursivos digitais? Como por exemplo conceito, origem, função social?		X
7 – A obra propõe atividades relacionadas ao uso das tecnologias digitais /interfaces digitais através do livro didático?	X	

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022

**Quadro J – As atividades relacionadas aos gêneros textuais/discursivos digitais:
GERAÇÃO ALPHA**

Perguntas específicas:	Sim	Não
1 – A obra apresenta atividades relacionadas aos gêneros discursivos de maneira geral?	X	
2 – Existem atividades relacionadas aos gêneros textuais/discursivos digitais?	X	
3 – A obra possui atividades voltadas para a compreensão e/ou interpretação dos gêneros textuais/discursivos digitais?	X	
4 - A obra propõe relação entre os gêneros textuais/discursivos com os gêneros digitais?		X
5 – A obra propõe atividades que estimulem a produção e/ou o compartilhamento de conhecimento através dos gêneros discursivos/textuais digitais?		X
6 – A obra incentiva o (a) estudante a acessar os gêneros textuais/discursivos digitais apresentados em plataformas, sites, redes sociais etc.?		X

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022

**Quadro K – As atividades relacionadas aos gêneros textuais/discursivos digitais:
TECENDO INGUAGENS**

Perguntas específicas:	Sim	Não
1 – A obra apresenta atividades relacionadas aos gêneros discursivos de maneira geral?	X	
2 – Existem atividades relacionadas aos gêneros textuais/discursivos digitais?	X	
3 – A obra possui atividades voltadas para a compreensão e/ou interpretação dos gêneros textuais/discursivos digitais?	X	
4 - A obra propõe relação entre os gêneros textuais/discursivos com os gêneros digitais?		X
5 – A obra propõe atividades que estimulem a produção e/ou o compartilhamento de conhecimento através dos gêneros discursivos/textuais digitais?		X
6 – A obra incentiva o (a) estudante a acessar os gêneros textuais/discursivos digitais apresentados em plataformas, sites, redes sociais etc.?		X

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022

Quadro L – As atividades relacionadas aos gêneros textuais/discursivos digitais: SE LIGA NA LÍNGUA

Perguntas específicas:	Sim	Não
1 – A obra apresenta atividades relacionadas aos gêneros discursivos de maneira geral?	X	
2 – Existem atividades relacionadas aos gêneros textuais/discursivos digitais?	X	
3 – A obra possui atividades voltadas para a compreensão e/ou interpretação dos gêneros textuais/discursivos digitais?	X	
4 - A obra propõe relação entre os gêneros textuais/discursivos com os gêneros digitais?		X
5 – A obra propõe atividades que estimulem a produção e/ou o compartilhamento de conhecimento através dos gêneros discursivos/textuais digitais?		X
6 – A obra incentiva o (a) estudante a acessar os gêneros textuais/discursivos digitais apresentados em plataformas, sites, redes sociais etc.?		X

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022

ANEXOS

Figura 10 – Capa do Livro Geração Alpha



Figura 12 – Capa do Livro Tecendo Linguagens

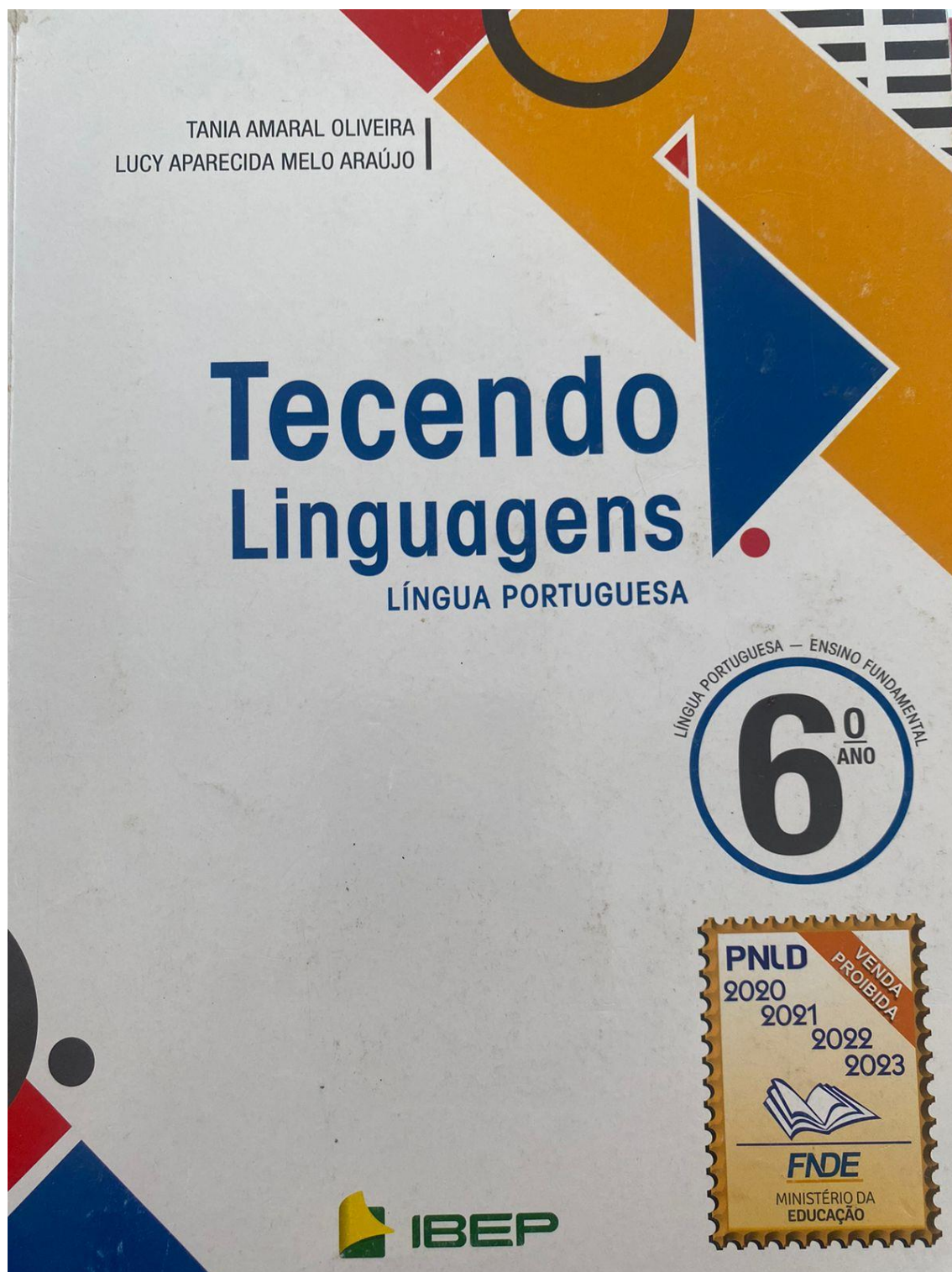


Figura 11 – Capa do Livro Se liga na Língua

