



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO**  
**PRÓ-REITORIA ACADÊMICA**  
**COORDENAÇÃO GERAL DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

**EDNALDO GOMES DA SILVA**

**OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS E PRODUÇÃO DE TEXTOS  
ESCRITOS: CONTRIBUIÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA PARA O LETRAMENTO DIGITAL**

**Recife  
2017**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO**  
**PRÓ-REITORIA ACADÊMICA**  
**COORDENAÇÃO GERAL DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

**EDNALDO GOMES DA SILVA**

**OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS E PRODUÇÃO DE TEXTOS  
ESCRITOS: CONTRIBUIÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA PARA O LETRAMENTO DIGITAL**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, na linha de Pesquisa: Processos de Organização Linguística e Identidade Social.**

**Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Roberta Varginha Ramos Caiado.**

**Recife  
2017**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO**  
**PRÓ-REITORIA ACADÊMICA**  
**COORDENAÇÃO GERAL DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

**OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS E PRODUÇÃO DE TEXTOS  
ESCRITOS: CONTRIBUIÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA PARA O LETRAMENTO DIGITAL**

**EDNALDO GOMES DA SILVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da  
Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco para obtenção do grau de  
Mestre em Ciências da Linguagem

Recife, 09 / 03 / 2017

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Roberta Varginha Ramos Caiado**  
**UNICAP**

---

**Examinadora interna: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Renata Fonseca Lima da Fonte**  
**UNICAP**

---

**Examinadora externa: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante**

**UFPB**

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho à minha mãe Severina Gomes da Silva pelo exemplo de perseverança e por me incentivar na busca pelo conhecimento. À minha querida orientadora, pelo apoio, força, incentivo, companheirismo e amizade. Sem ela nada disso seria possível.

## AGRADECIMENTOS

A **DEUS**, que em todos os dias de minha vida me deu forças para nunca desistir amparando-me nos momentos difíceis, dando-me força interior para superar as dificuldades, mostrando o caminho nas horas incertas e suprimindo-me em todas as minhas necessidades.

À minha querida orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> **Roberta Varginha Ramos Caiado** por acreditar em mim, mostrando o caminho da ciência, por seu apoio e amizade, além de sua dedicação, competência e especial atenção nas revisões e sugestões, fatores fundamentais para a conclusão deste trabalho. Por fazer parte da minha vida em um dos momentos mais importantes do curso, que foi este período do mestrado, por ser exemplo de profissional e de mulher a qual sempre fará parte da minha história.

A todos os professores desde minha formação inicial até aqui, destaco o professor Rodrigo José Sousa de Andrade, o qual me fez gostar de literatura brasileira com o seu jeito carismático de ensinar. Ao professor Severino Joaquim de Santana, melhor professor que tive na graduação (Letras) e que me despertou a paixão pela Língua Portuguesa, mostrando-me desde a análise morfológica, semântica até a pragmática. Minha admiração e gratidão profunda. À professora Dr<sup>a</sup> Maria Ivanda Martins Silva por ter sido minha orientadora na especialização (Língua Portuguesa) e por incentivar-me na busca pela atualização do conhecimento.

À minha já citada querida orientadora professora Roberta Caiado com a qual tive a honra de cursar duas disciplinas no percurso do mestrado: Linguística Textual e Alfabetização e Letramento. Agradeço a Deus por ter colocado em meu caminho uma professora tão compreensiva, dedicada aos seus orientandos sendo sempre muito ágil nas correções, nas sugestões e em tudo que pudesse conduzir-me para que este trabalho ficasse bem feito: deixo aqui meus sinceros agradecimentos, admiração e gratidão.

A todos os professores do mestrado por terem contribuído de maneira significativa para minha formação acadêmica.

Aos professores entrevistados, que destinaram parte de seu precioso tempo para participarem das entrevistas desta pesquisa.

Ao Departamento de Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, pelo apoio à minha participação no mestrado.

Aos funcionários da secretaria de pós-graduação (mestrado) em Ciências da Linguagem e a toda equipe que integra a referida secretaria pela competência no suporte de nossas necessidades acadêmicas.

Aos familiares e amigos que sempre me incentivaram e apoiaram nessa jornada.

## **EPIGRAFE**

"Todo o futuro da nossa espécie, todo o governo das sociedades, toda a prosperidade moral e material das nações dependem da ciência, como a vida do homem depende do ar. Ora, a ciência é toda observação, toda exatidão, toda verificação experimental. Perceber os fenômenos, discernir as relações, comparar as analogias e as dessemelhanças, classificar as realidades, e induzir as leis, eis a ciência; eis, portanto, o alvo que a educação deve ter em mira. Espertar na inteligência nascente as faculdades cujo concurso se requer nesses processos de descobrir e assimilar a verdade."

Rui Barbosa

## RESUMO

Esta pesquisa propõe-se investigar os Objetos Educacionais Digitais, no eixo da produção de textos escritos, dos livros didáticos de língua portuguesa, e suas contribuições para o letramento digital. Para isso, pretendemos caracterizar os Objetos Educacionais Digitais – OEDs, identificar e selecionar propostas de produção de textos escritos nos OEDs e analisá-las de acordo com o que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o próprio edital PNL D 2016 que normatiza a introdução dos objetos educacionais digitais no livro didático de Língua Portuguesa. Segundo Caiado e Gomes (2016), os OEDs são instrumentos tecnológicos que se integram ao livro didático com o intuito de promover uma interação entre alunos, conteúdos e o livro didático. Portanto, materiais didáticos que surgem com a intenção de deixar as atividades mais interativas e, como tal, são objetos de aprendizagem desenvolvidos e utilizados em meio digital, sendo necessariamente um recurso digital. A relevância deste trabalho consiste na abordagem que se faz dos objetos educacionais digitais mostrando o seu impacto no processo de ensino-aprendizagem, além de analisar as propostas de atividades de produção de textos escritos nesses objetos educacionais digitais. Dessa forma, esta pesquisa tem como aporte teórico discussões: à luz da Linguística textual representada por Marcuschi - (2008) e Koch (2002), sobre Letramento na visão de Soares (2004) e Kleiman (1995), Letramentos múltiplos a partir de Rojo (2009) e Street (2007), Letramento digital por parte de Xavier (2002) e os OEDs a partir de Leffa (2006), Wiley (2006), Caiado (2016). A metodologia abrange uma abordagem qualitativa, pois serão analisadas as entrevistas realizadas com três professoras pesquisadoras e as propostas de produção de textos escritos encontradas nos objetos educacionais digitais, das coleções de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Os resultados finais apontam que os objetos educacionais digitais ainda são muito frágeis para desenvolver práticas sociais de letramento digital nas propostas de produção de textos escritos, pois eles são muito simples e não apresentam nenhuma complexidade que exija uma aprendizagem do aluno, que, por sua vez, não se sente motivado para a realização das atividades.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento digital; Livro Didático de Língua Portuguesa  
Objetos Educacionais Digitais; Produção de textos escritos.

## ABSTRACT

This paper is proposed to investigate the Digital Educational Objects, in the written text production axis, from the textbooks of Portuguese Language, and their contribution to the digital literacy. For this, we intend to feature the Digital Educational Objects – DEOs, identify and select written text production proposes and analyze them according to the National Curricular Parameters and the *PNDL 2016* announcement that rules the insertion of the Digital Educational Objects into the textbook of Portuguese Language. According to Caiado and Gomes (2016), the Digital Educational Objects are technological tools that are integrated to the textbook in order to promote an interaction among students, contents and the textbook. This way, the teaching materials that arise in order to make the activities more interactive are learning objects developed and used in the digital environment, being, this way, necessarily a digital resource. The relevance of this research consists in the approach made of the Digital Educational Objects showing its impact in the teaching-learning process, besides analyzing the proposal of written text production activities on these digital educational objects. Therefore, this research has as theoretical contribution discussions: the textual linguistics represented by Marcuschi (2008) and Koch (2002), about Literacy in the vision of Soares (2004) and Kleiman (1995), Multiple literacy from Rojo (2009) and Street (2007), digital literacy from Xavier (2002) and the Digital Educational Objects from Leffa (2006), Wiley (2006) and Caiado (2006). The methodology will be done in a qualitative approach, because there will be an analyses of some interviews accomplished with three teachers, proposes of written text production found in the Digital Educational Objects from the Portuguese Language collection from the Elementary School. The final results demonstrate that the Digital Educational Objects are still too fragile to develop the Digital Literacy social practices when related to the proposal of written texts production, because they are too simple and present no complexity that requires some student's learning, and the student don't feel motivated to accomplish the activities.

**KEY-WORDS:** Digital literacy, Textbook of Portuguese Language, Digital Educational Objects, Written text production.

## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 01: Sumário de Objetos Educacionais Digitais

FIGURA 02: Criando Bilhetes

FIGURA 03: Criando Bilhetes - A

FIGURA 04: Criando Bilhetes - B

FIGURA 05: Criando Bilhetes - C

FIGURA 06: Criando Bilhetes - D

FIGURA 07: Criando Bilhetes - E

FIGURA 08: Criando Bilhetes - F

FIGURA 09: Criando a Receita - A

FIGURA 10: Criando a Receita - B

FIGURA 11: Criando a Receita - C

FIGURA 12: Criando a Receita - D

FIGURA 13: Criando a Sequência Narrativa - A

FIGURA 14: Criando a Sequência Narrativa - B

FIGURA 15: Criando a Sequência Narrativa - C

## **LISTA DE SIGLAS**

**ANPOLL** -- Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística

**EF** – Ensino Fundamental

**FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

**LD** – Livro Didático

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases

**LDLP** – Livro Didático de Língua Portuguesa

**MEC** – Ministério da Educação e Cultura

**OED** – Objeto Educacional Digital

**P1** – Professor Um

**P2** – Professor Dois

**P3** – Professor Três

**PCN's** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PNLD** – Programa Nacional do Livro Didático

**SEF** – Secretaria da Educação Fundamental

**TIC** – Tecnologia de Informação e Comunicação

**TDIC** – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

**UFPE** – Universidade Federal de Pernambuco

**UNICAP** – Universidade Católica de Pernambuco

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1º.....</b>	<b>19</b>
<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>19</b>
<b>1.1 Letramento.....</b>	<b>19</b>
<b>1.2 Letramentos Múltiplos.....</b>	<b>23</b>
<b>1.3 Letramento Digital.....</b>	<b>31</b>
<b>1.4 Letramento do Professor.....</b>	<b>35</b>
<b>1.5 Multiletramentos.....</b>	<b>41</b>
<b>1.6 Livro Didático.....</b>	<b>46</b>
<b>1.7 Livro Didático de Língua Portuguesa.....</b>	<b>49</b>
<b>1.8 Objetos Educacionais Digitais.....</b>	<b>52</b>
<b>1.9 Produção de textos Escritos.....</b>	<b>54</b>
<b>CAPÍTULO 2º.....</b>	<b>60</b>
<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>60</b>
<b>CAPÍTULO 3º.....</b>	<b>65</b>
<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DO <i>CORPUS</i>.....</b>	<b>65</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>94</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>97</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>100</b>

## INTRODUÇÃO

A relevância desta pesquisa encontra-se primeiro na abordagem que faz acerca dos novos objetos educacionais digitais de aprendizagem, que são os OEDs, além de mostrar seu impacto no processo de ensino aprendizagem; segundo, porque analisará as propostas de atividades de produção de textos escritos nos OEDs, observando, dessa forma, como essas atividades são propostas e de que maneira propiciam o letramento digital.

O PNLD apresenta, em seu edital 2015, para o ensino fundamental anos iniciais, uma novidade a qual podemos chamar de um possível avanço tecnológico educacional, que são os objetos educacionais digitais. A proposta desse material digital integrado ao livro nasceu com o objetivo de deixá-lo bem mais interativo, de forma a apresentar uma constante contextualização e, conseqüentemente, uma inserção no mundo do letramento digital, ou seja, devem ser atividades que o aluno, ao respondê-las, desenvolva práticas de letramento digital e/ou faça uso delas.

De acordo com o Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE - do Ministério da Educação - MEC, as obras multimídias reúnem livro impresso e livro digital, uma vez que a versão digital deve trazer o mesmo conteúdo do material impresso mais os objetos educacionais digitais. Desta forma, o aluno em contato com o livro digital tem mais possibilidades para o desenvolvimento das habilidades no manuseio do recurso multimídia.

O edital 2015 do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD - para o ensino fundamental (anos iniciais) descreve e entende por objetos educacionais digitais: vídeos, imagens, áudios, textos, gráficos, tabelas, tutoriais, aplicações, mapas, jogos educacionais, animações, infográficos, páginas na *web* e outros elementos tratados por meio de um conjunto de objetos educacionais digitais destinados ao processo de ensino aprendizagem. Segundo o referido edital, esses objetos devem ser apresentados nas categorias audiovisual, jogo eletrônico educativo, simulador e infográfico animado; ou congrega todas ou algumas dessas categorias no estilo hipermídia, devendo cada objeto ser identificável individualmente, armazenável em mídia e passível de disponibilização em ambiente virtual.

Podemos depreender pelo conceito apresentado pelo edital 2015 do PNLD que os objetos educacionais digitais são instrumentos tecnológicos que se integram ao livro didático com o intuito de promover uma interação maior entre alunos, conteúdos e o livro didático, causando impacto no processo de ensino aprendizagem.

Acreditamos que eles são meio de aprendizagem que podem contribuir para uma interatividade que se faz necessária para a inserção no mundo das novas práticas sociais do letramento digital. Numa época em que as práticas do letramento digital precisam ser cristalizadas para subsidiar as diversas atividades propostas no dia a dia, os OEDs foram pensados para acompanhar, complementar e dialogar com os exercícios propostos.

O ensino de Língua Portuguesa (LP), suas concepções e perspectivas vêm passando por mudanças, tendo em vista as necessidades de um ensino de LP concatenado às práticas sociais, como bem afirmam B. Marcuschi e Cavalcante (2005, p. 239):

Reconhecer o pluralismo de concepções no ensino da Língua Portuguesa não invalida, no entanto, a defesa de determinados saberes, noções e encaminhamentos como sendo os mais adequados e democráticos e socialmente justos para o momento sócio-histórico em que estamos inseridos. Portanto, se admitirmos que a educação é um direito fundamental e que a escola desempenha um papel essencial na formação para a cidadania, será inevitável concluir que o acesso às práticas sociais do letramento e letramento digital se fazem necessárias neste cenário.

O livro didático é um instrumento importante para auxiliar o docente em sua vivência cotidiana, um apoio que contribui para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem.

No que se refere ao livro didático de português, é ele que nos tem nos norteado, na maioria das vezes, no que se refere às atividades, às propostas de produção textual, assim como análise linguística. E acompanhando a evolução das tecnologias digitais de informação e comunicação, acreditamos que o Livro de Língua Portuguesa também precisa estar imerso nessas nuances, no sentido de apresentar e desenvolver melhor o aprendizado tanto no que se refere ao conteúdo escolar quanto ao conteúdo de uma dimensão mais social, como, por exemplo, práticas para o uso das tecnologias digitais.

Não é novidade que a tecnologia avança a passos largos e, nos últimos anos, ela vem contribuindo como recurso didático para auxílio do aprendizado e, por isso mesmo, esse possível avanço precisa estar em espaços didáticos de aprendizagem. Nesse sentido, podemos afirmar que uma dessas tecnologias emergentes são os objetos

educacionais digitais que foram pensados com o intuito de dar suporte a algum tipo de aprendizado e para ampliar a percepção do aluno e o grau de imersão em determinado conteúdo.

Uma vez que os objetos educacionais digitais apresentem, de fato, propostas de atividades que possam desenvolver práticas do letramento digital, poderão ser vistos como materiais interativos e tecnológicos. Do contrário, há uma reflexão a ser feita, os objetos educacionais digitais apresentam, de fato, atividades que propiciam letramento, mais especificamente, letramento digital?

Teoricamente, os OEDs não podem ser considerados materiais interativos se forem apenas uma transposição de atividades mecânicas, as consideradas tradicionais, principalmente as de cunho gramatical, sem nenhuma ou pouca contextualização. Consideramos as atividades mecânicas e tradicionais, apenas, por serem respondidas através de um ou vários *clicks* e não no livro didático, mas que tampouco irão desenvolver as habilidades necessárias e a inclusão em novas práticas sociais de culturas letradas digitais.

Com o surgimento de novos paradigmas de análise da linguagem, que levam em consideração sua inserção em contextos sociais e suas diversas formas de representação e manifestação, passou-se a rejeitar o dogmatismo do ensino da gramática tradicional, totalmente descontextualizada e fragmentada. Essas mudanças podem ser constatadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP), que se concentram nas atividades de produção e compreensão de textos, visando a permitir a expansão das possibilidades do uso da linguagem, relacionadas às quatro habilidades básicas: falar, escutar, ler e escrever (PCNLP, 1998).

Assim, o grande problema, o questionamento que se faz nesta dissertação é: Os OEDs, especificamente no eixo da produção de textos escritos, nos LP do Ensino Fundamental - anos iniciais, contribuem para o Letramento Digital? Nos OEDs, no eixo da produção de textos escritos, há interação, contextualização, dinamização; as atividades são complexas exigindo um pensamento crítico reflexivo e há necessidade de uso das tecnologias digitais ou são atividades que, sem dificuldade alguma, poderiam ser respondidas no livro didático?

Até o momento, entendemos que os OEDs são aliados que se integram ao livro didático no processo da aprendizagem. E traçamos os seguintes objetivos para a pesquisa:

## OBJETIVOS

### GERAL

- Investigar os Objetos Educacionais Digitais, no eixo da produção de textos escritos, nos livros didáticos de Língua Portuguesa, e suas contribuições para o Letramento digital.

### ESPECÍFICOS

- Caracterizar os Objetos Educacionais Digitais a partir das entrevistas realizadas com professores avaliadores do PNLD.
- Identificar e selecionar propostas de produção de textos escritos nos OEDs dos LDLP do Ensino Fundamental – anos iniciais.
- Analisar se as propostas de produção de textos escritos, nos OEDs, contribuem para o letramento digital (ou não).

A seguir, apresentamos um breve resumo de todos os capítulos e fundamentação teórica contidos nesta pesquisa, a saber: letramento, letramentos múltiplos, letramento digital, letramento do professor, multiletramentos, livro didático, livro didático de língua portuguesa, objetos educacionais digitais e produção de textos escritos.

No que diz respeito ao letramento, estamos apresentando toda uma discussão sobre o conceito de letramento e suas práticas sociais à luz do discurso de Magda Soares e Ângela Kleiman. Colocamos, também, o conceito de letramento segundo a visão de Tfouni. Em letramentos múltiplos, apresentamos uma discussão instigante sobre as diversas habilidades que o indivíduo precisa desenvolver para sua inserção na sociedade contemporânea, sejam essas habilidades escolares ou não escolares. A discussão sobre letramentos múltiplos é respaldada pelo discurso de Rojo como também de Street. Em letramento digital, desenvolvemos uma discussão acerca do avanço das tecnologias digitais e a necessidade de estarmos inseridos no mundo da *cybercultura*. As práticas sociais de letramento digital foram bem enfatizadas, assim como a necessidade de a escola promover essa discussão e desenvolver tais habilidades. Xavier embasa a nossa

discussão teórica sobre letramento digital bem como Coscarelli. O capítulo referente ao letramento do professor apresenta uma discussão sobre a importância de os profissionais da educação, sobretudo os professores, estarem em constante renovação a fim de ficarem atentos às novas metodologias, à atualização do conhecimento. Nessa perspectiva, são privilegiados os discursos de Soares, Kleiman e também os parâmetros curriculares nacionais. Os Multiletramentos também são bastante contemplados nesta pesquisa tendo em vista sua importância na sociedade moderna. Assim são descritos os multiletramentos e a multiculturalidade da sociedade globalizada. Nessa discussão, Rojo é a nossa principal referência para fundamentar a pesquisa. O livro didático junto aos objetos educacionais digitais é um importante tópico nessa discussão, por isso traçamos o perfil do livro didático desde a década de 30, suas perspectivas, suas características e avaliação do PNLD. O livro didático de língua portuguesa é outra especificidade desta pesquisa, pois foi nele que os objetos educacionais digitais foram analisados, mais especificamente, nas propostas de produção de textos escritos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, Batista e Bezerra embasam a teoria nessa discussão. Os objetos educacionais digitais, que são a base de investigação desta pesquisa, foram descritos à luz do edital do Programa Nacional do livro didático e do conceito de alguns teóricos: Leffa, Wiley, Caiado. As três professoras, avaliadoras do Programa Nacional do Livro Didático, que foram entrevistadas, também apresentaram conceitos bem interessantes sobre os objetos educacionais digitais, tendo em vista a novidade que eles poderiam representar no livro didático. Por fim, enfocamos na Fundamentação Teórica a produção de textos escritos que descrevem a produção textual na escola, os próprios gêneros textuais discursivos, a escrita escolar, todos embasados em Marcuschi, Koch e Antunes.

No capítulo Aspectos Metodológicos, descrevemos o caminho percorrido na pesquisa, enfocando o *corpus* analisado, o tipo de pesquisa realizada, o perfil das professoras entrevistadas e a caracterização dos OEDs analisados. No capítulo destinado à Análise e Discussão do *Corpus*, enfatizamos a análise das entrevistas realizadas com três professoras avaliadoras do PNLD e a análise dos objetos educacionais digitais.

Portanto, o que podemos concluir mediante a pesquisa que fizemos é que, teoricamente, os OEDs não podem ser considerados materiais interativos, pois ainda são considerados como materiais frágeis e descontextualizados da real necessidade de que os alunos precisam para desenvolver práticas sociais do letramento digital. Os OEDs

analisados se caracterizam como materiais mecânicos e as atividades também consideradas tradicionais. Nelas, valorizam-se os aspectos gramaticais quando se deveria valorizar os aspectos da textualidade. Trata-se de materiais sem nenhuma ou pouca contextualização. Assim consideramos as atividades de produção de textos escritos dos OEDs mecânicos e tradicionais por serem respondidas através de um ou vários *clicks*, em um *DVD*, mas que tampouco irão desenvolver as habilidades necessárias e a inclusão em novas práticas sociais de culturas letradas digitais.

## CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1 LETRAMENTO

A palavra Letramento pode ser considerada numa perspectiva científicista como recém-chegada ao (léxico) vocabulário da Educação e, conseqüentemente, também das Ciências Linguísticas. No Brasil, esse termo surge no discurso dos especialistas na segunda metade dos anos 80. É uma palavra nova e, em nossa língua, surgiu com a autora Mary Kato no ano 1986 em seu livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, sendo em seguida usada em diversos livros, muitos de educação.

Categoricamente, esse vocábulo surge a partir da real necessidade para nomeação de uma nova perspectiva referente à prática social da escrita. É nessa perspectiva que podemos afirmar que novas palavras são criadas quando emergem, surgem novos fatos, novas ideologias, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos. Se a palavra letramento, por sua vez nos causa um pouco de estranheza, uma vez que não é muito antiga, outras do mesmo campo semântico sempre nos foram familiares demais como analfabetismo, analfabeto, alfabetizar, etc.

Ao falar em letramento, instantaneamente, somos remetidos aos moldes da alfabetização, pois, durante muito tempo, a alfabetização foi entendida como uma simples encadeação dos fonemas, ou seja, como a aquisição de um modelo fundamentado na estrutura da relação entre fonemas e grafemas. O que dava a entender que uma pessoa alfabetizada, automaticamente, era uma pessoa letrada. Com o passar dos anos percebe-se que a alfabetização é o processo de aquisição da codificação e da decodificação, já o letramento são as práticas sociais em constante uso e aplicabilidade da escrita e da leitura, ou seja, a capacidade de interpretar, interagir, compreender os mais diversos contextos na esfera social. (SOARES, 2005).

Há autores que consideram que letramento são as práticas de leitura e escrita, como Kleiman (1995, p. 19): “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Em texto posterior, a

autora declara entender letramento “como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (idem, 1998, p. 181). Nessa concepção, letramento são as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade.

Já Tfouni (1988, p. 16), em obra que foi uma das primeiras a não só utilizar, mas também a definir o termo letramento, conceitua-o em confronto com alfabetização, conceito que reafirma em obra posterior: “Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. Assim, para Tfouni, letramento pode ser definido como as consequências sociais e históricas da introdução da escrita em uma sociedade, “as mudanças sociais e discursivas que ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada” (1995, p. 20). Conclui-se que Tfouni toma, para conceituar letramento, o impacto social da escrita, que, para Kleiman, é apenas um dos componentes desse fenômeno; Kleiman acrescenta a esse outros componentes: também as próprias práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que elas ocorrem compõem o conceito de letramento. Em ambas as autoras, porém, o núcleo do conceito de letramento são as práticas sociais de leitura e de escrita, para além da aquisição do sistema de escrita, ou seja, para além da alfabetização.

Embora mantendo o foco nas práticas sociais de leitura e de escrita, este texto fundamenta-se numa concepção de letramento como sendo não as próprias práticas de leitura e escrita, e/ou os eventos relacionados com o uso e função dessas práticas, ou ainda o impacto ou as consequências da escrita sobre a sociedade, mas, para além de tudo isso, o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação, ou seja, os eventos de letramento. Um evento de letramento é qualquer situação em que um portador qualquer de escrita e leitura é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação.

Em uma sociedade formada em sua grande parte por pessoas analfabetas e marcada por reduzidas práticas de leitura e escrita, a simples consciência fonológica que permitia aos sujeitos associar sons e letras para produzir/interpretar palavras (ou frases curtas) dava-se a entender que era suficiente para diferenciar o alfabetizado do analfabeto. É assim que em um ensino mais contextualizado percebe-se que a simples

decodificação simbólica de um texto não é suficiente, convencionalmente, para desenvolver as habilidades as quais requerem o letramento - o envolvimento com a leitura e com a escrita, que neste caso devem ser entendidas com um sentido bem mais amplo, ou seja, uma leitura cognitiva que proporcione entender o próprio contexto situacional de mundo nos mais variados segmentos.

Segundo Soares, dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita - a alfabetização - e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita - o letramento (SOARES, 2004).

Conforme Soares (1998 p, 46), “letramento é o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento”. O que esta concepção acrescenta às anteriormente citadas é o pressuposto de que indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada.

De acordo com as pesquisas brasileiras ainda em curso na Linguística (KLEIMAN, 1995) e na Educação (SOARES, 1998), alfabetizado seria aquele sujeito que adquiriu a tecnologia de escrita. No entanto, nessas mesmas pesquisas, discute-se a ideia de que não basta ao indivíduo dominar o sistema alfabético. Tal afirmação decorre da constatação de que existem indivíduos que chegam ao nível alfabético, mas que não se apropriaram completamente das habilidades de leitura e de escrita, isto é, são indivíduos que, mesmo tendo passado pela escola, ainda leem com dificuldade, de modo muito superficial e escrevem com pouca frequência e, quando escrevem, produzem textos considerados simples (bilhetes, listas de compras, preenchimento de proposta de emprego e coisas do gênero). Em outras palavras, esses sujeitos não teriam acesso aos totais benefícios que as práticas socioculturais lhes podem trazer, tais como: i) entender

textos mais sofisticados, que exigem uma compreensão mais profunda, cujos enunciados contam com informações implícitas, pressupostas ou subentendidas; ii) elaborar com frequência relatórios detalhados de trabalho; iii) escrever textos argumentativos que defendam seu ponto de vista de modo claro e persuasivo; iv) descrever com precisão e sutileza pessoas e ambientes vistos ou imaginados por ele, entre outros usos mais complexos que podem ser feitos com a escrita.

De acordo com Antunes (2010), a leitura é um conjunto de habilidades, de comportamentos e conhecimentos. Escrever, também é um conjunto de habilidades e de comportamentos, de conhecimentos que compõem o processo de produção do conhecimento. Indivíduo letrado é aquele que aprende a ler e a escrever e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, que faz uso frequente e competente da leitura e da escrita.

Segundo Soares (2005), a pessoa letrada passa a ter outra condição social e cultural, muda o seu modo de viver, sua inserção na cultura e, conseqüentemente, possui uma forma de pensar diferente. O desenvolvimento da competência de ler e escrever não se encerra quando o aprendiz lê e escreve textos dominando, somente, o sistema de escrita alfabética. Ele se prolonga nos anos escolares quando da participação em práticas sociais que se efetivam em domínios mais amplos de níveis de letramento porque, fora da escola, há sempre desafios que exigirão do educando ampliar sua participação em eventos de leitura e escrita.

Ainda, segundo Soares (2005), não basta apenas saber ler e escrever, ser alfabetizado. É preciso saber fazer uso do ler e do escrever, respondendo às exigências de leitura e escrita da sociedade. Portanto, Letramento é o resultado da ação das práticas sociais de leitura e de escrita. É o estado ou a condição que adquire um grupo social, ou um indivíduo, como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. Apropriar-se da escrita é torná-la própria, ou seja, assumi-la como propriedade. Um indivíduo alfabetizado, não é necessariamente um indivíduo letrado, pois ser letrado implica usar socialmente a leitura e a escritura e responder às demandas sociais de leitura e de escrita.

Portanto, a tarefa de fazer com que os alunos passem da condição de realizar suas leituras comuns, cotidianas, corriqueiras e obrigatórias, para leituras de prestígio e de satisfação, consideradas uma experiência de cidadania, liberdade, felicidade e de encantamento, são objetivos expostos nas práticas do letramento. A seguir,

continuaremos discutindo as práticas sociais do letramento, a partir do desenvolvimento de habilidades que ultrapassam a leitura e a escrita escolar.

## 1.2 LETRAMENTOS MÚLTIPLOS

Apresentar uma definição a respeito do que sejam letramentos múltiplos não é tão simples, principalmente, por se tratar de um fenômeno novo, que passou a ser usado devido às novas e complexas exigências no que concerne às práticas de leitura e de escrita na sociedade atual.

Para Rojo (2009), o conceito de letramentos múltiplos é ainda complexo e ambíguo, uma vez que envolve uma gama de multiplicidade no que se refere às práticas de letramento que ocorrem nas mais variadas esferas da sociedade e, também, a multiculturalidade, ou seja, diferentes culturas que vivem as mesmas práticas de letramento, mas de maneiras diferentes.

Mediante esse contexto, o essencial é que a escola nas suas múltiplas estratégias consiga envolver seus alunos de forma a possibilitar a participação deles nas várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita - letramentos - e nos mais diferentes segmentos da sociedade, isso de forma interativa e colaborativa de maneira ética, crítica e democrática. Assim, cabe à escola proporcionar uma convivência de forma que a relação teoria e prática na sala de aula se torne uma realidade fazendo com que as práticas sociais e o processo educacional possam servir como estratégia para a melhoria do aprendizado, fazendo com que o conhecimento tenha sentido para o aluno.

Para tanto, a escola, para envolver seus educandos nesse universo, precisa estar envolvida simultaneamente numa forma de educação linguística que englobe, nos dias de hoje, os multiletramentos ou letramentos múltiplos, letramentos multissemióticos<sup>1</sup> e os letramentos críticos. Compreendemos, portanto, que o conceito de letramentos

---

<sup>1</sup> Em relação ao ensino da língua portuguesa, não há como dissociar leitura, livro didático e tecnologias disponíveis. A escola, como um dos agentes de letramento precisa enfrentar o desafio posto a educadores e linguistas: letrar uma nova geração de aprendizes, crianças e adolescentes que estão crescendo e vivenciando os avanços das tecnologias da informação e comunicação (XAVIER, 2005). Assim, é preciso ensinar a ler imagens, cores, tipos de letras e integrar tais informações ao texto verbal, construindo uma coerência global para a leitura. Trata-se, portanto, de um novo tipo de letramento: o letramento multissemiótico/multimodal. É necessário ressaltar que tal letramento exige do leitor a ativação do conhecimento prévio para a produção de inferências.

múltiplos abarca uma infinidade de práticas sociais que envolvem desde a leitura e a escrita, perpassando pelas mais diversas habilidades que o indivíduo precisa desenvolver para sua inserção no convívio social.

De acordo com Rojo (2009), as demandas que envolvem as práticas sociais da escrita se fazem presentes na vida cotidiana de praticamente toda a sociedade. Assim, ler um livro para a escola; saber fazer um saque no banco; pegar o ônibus correto para casa ou para ir a um determinado lugar; ler a fatura do cartão de crédito; orientar-se pelas placas quando está dirigindo; ler a bula de um remédio; compor uma música; ler o resumo das novelas na revista; fazer uma lista de compras etc. Todas essas práticas situam-se em formas de utilização social da leitura e da escrita, sendo assim práticas de letramentos múltiplos.

Como podemos perceber, o conceito de letramento hoje já é visto numa esfera bem mais ampla. Nesse sentido, a abrangência do letramento é o resultado do que entendemos por letramentos múltiplos. E, nessa perspectiva, pode-se afirmar que, devido às mudanças sociais ocorridas em nossa sociedade e às novas exigências sobre os conhecimentos da leitura e da escrita, essa nomenclatura vem passando por ressignificações. Por isso, vamos apresentar as novas demandas que vão um pouco além do letramento, ou seja, vamos enfatizar os letramentos múltiplos, pois, diante da diversidade de práticas culturais e sociais em que a leitura e a escrita se fazem presentes na sociedade atual, mais do que letramento ou letramentos, o termo que abarca melhor essa complexidade é letramentos múltiplos. A discussão acerca dos letramentos múltiplos embasa-se em Rojo (2009) e Street (2007), de forma a conceituar e apresentar as especificidades desse novo fenômeno das práticas sociais de leitura e escrita.

Segundo Rojo (2009), essa diferenciação entre letramento e letramentos múltiplos ficou mais clara pelos novos estudos do letramento realizados por Brian Street. De acordo com o autor (1993, *apud* Rojo, 2009, p. 99), o letramento pode ser dividido levando em consideração duas visões, dois enfoques. A saber: o letramento autônomo e o letramento ideológico. O enfoque autônomo vê o letramento em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, o que podemos entender como uma variável autônoma, cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca. Esse modelo de letramento pressupõe uma sobreposição da escrita à oralidade, bem como compreende que a escrita é um produto

complexo em si, que não necessita estar relacionado com o contexto de produção para ser interpretado.

Já o enfoque ideológico, para o autor, “vê as práticas de letramento como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (*ibidem*, p. 63). Assim, o enfoque autônomo pressupõe que o próprio contato com a escrita, naturalmente, faria com que o indivíduo se apropriasse de níveis, cada vez maiores, de letramento. No modelo ideológico de letramento, não há sobreposição entre escrita, leitura e oralidade, uma vez que essas habilidades devem ser igualmente desenvolvidas no sujeito para que esse as exercite através de práticas sociais letradas nos diversos contextos. Pode-se dizer, então, que tal enfoque reconhece os letramentos múltiplos.

Segundo Street (2007), o modelo ideológico reconhece a multiplicidade do letramento, o que passa a ser exatamente letramentos múltiplos e, conseqüentemente, está ligado aos contextos culturais específicos. Portanto, na perspectiva ideológica de Street (1993, apud Rojo, 2009) e Street (2007), entende-se que os letramentos múltiplos não só devem ser levados em conta, mas também necessitam ser trabalhados na escola, tanto os valorizados como também os não valorizados, assim como os locais e os globais.

A visão de Rojo (2009) é muito importante para o entendimento dos letramentos múltiplos. A autora apresenta letramentos múltiplos como as mais variadas formas de utilização da leitura e da escrita, tanto da cultura escolar e da dominante, como também das diferentes culturas locais e populares com as quais alunos e professores estão envolvidos, assim como os produtos da cultura de massa. O que significa dizer que, letramentos múltiplos são as práticas de uma aprendizagem que vão além de um letramento escolar e como professores e alunos estão de maneira permanente envolvidos com os mais diferentes tipos de aprendizagem e cultura na sociedade, isto é, seu envolvimento em práticas sociais de aprendizagem dos letramentos múltiplos. O que acontece na maioria das vezes é que a escola não valoriza as práticas de letramento vivenciadas fora dela. O que se ensina torna-se totalmente descontextualizado da realidade do educando, gerando, assim, a desmotivação pelo aprendizado e, até mesmo, a evasão, pois, dessa forma, o indivíduo não encontra na escola algo que faça sentido para sua vida, algo que possa utilizar nas suas práticas sociais.

Para Kleiman (1995), a escola, a mais importante agência de letramento, preocupa-se com apenas uma prática de letramento que é a alfabetização, e não com os letramentos, ou ainda, os letramentos múltiplos e sua realização em práticas sociais em uso e aplicabilidade real. Ela afirma que outras instâncias de letramento, como a família, a igreja, a rua, indicam orientações de letramento muito dessemelhantes. Podemos depreender que a escola parece não enfatizar a verdadeira necessidade do aluno para exercer sua cidadania não integrando as práticas escolares com as práticas sociais.

No livro de Rojo, “Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social” (2009), a autora aborda a questão do *internetês* ou *bloguês*, como um exemplo de letramento marginalizado e que a escola vem desprezando (ROJO, 2009, p. 103). Assim, a autora explica que “é comum vermos professores e de alguma forma a mídia reclamando da migração dessa linguagem social da mídia digital para outras esferas de comunicação, como um ataque à língua portuguesa” e que essa linguagem é considerada para muitos como uma linguagem pobre de regras gramaticais.

Rojo (2009, p. 103) coloca que “o internetês é uma linguagem social adaptada e necessária à comunicação por apresentar uma rapidez na escrita dos gêneros digitais em que circula”, por essa razão não pode ser desprezada pela escola. Ou seja, é uma forma de utilização da leitura e escrita, adaptada para facilitar a comunicação nesse contexto de prática social. É para diferentes formas de utilização da leitura e da escrita, como, por exemplo, o internetês, que a escola deve capacitar seus educandos, tornando-os hábeis para os mais diferentes tipos de linguagem e comunicação, e concretizando a aprendizagem que se incorporam aos letramentos múltiplos.

A prática social de leitura e escrita (portanto, prática de letramento) realizada pela internet já faz parte da realidade social de boa parte da sociedade atual, até mesmo os mais carentes acessam a internet através de *lan house*, ou seja, essa prática, que faz parte dos múltiplos letramentos e que é vivenciada por boa parte dos alunos, não pode ser simplesmente descartada e desvalorizada pela escola, a principal agência oficial de letramento. Rojo (2009) traz uma importante observação para reflexão nesse sentido:

Podemos dizer que, por efeito da globalização, o mundo mudou muito nas duas últimas décadas. Em termos de exigências de novos letramentos, é especialmente importante destacar as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação (ROJO, 2009, p. 105).

Assim, como confirma Rojo (2009), como a sociedade muito mudou à medida que foi globalizando-se, novas formas de comunicação estão cada vez mais presentes e, conseqüentemente, novas práticas de letramento (letramentos múltiplos) são cada vez mais exigidas. Uma sociedade imersa na globalização exige por necessidades reais sua inserção ativa e permanente nas múltiplas aprendizagens. Portanto, a escola não pode deixar de trabalhar, desenvolver, valorizar e ampliar essas novas práticas de letramento, já que fazem parte do universo dos alunos. Somente assim, a escola poderá preparar melhor seus educandos para que esses tenham mais autonomia diante da sociedade atual e mediante os novos conhecimentos que envolvem saberes múltiplos que lhe são exigidos.

Devido à heterogeneidade das práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade atual, podemos entender que o termo letramento ganha novas dimensões podendo ser utilizado no plural, ou seja, letramentos, passando desta forma a ser a realização da prática de aprendizagem, que ultrapassa o conhecimento apenas da leitura e da escrita, isto é, o letramento escolar, pois, nesta pluralização de sentido, está a caracterizar toda e qualquer ação que engloba práticas sociais das demandas e necessidades da vida e não necessariamente só do âmbito escolar.

Assim, a variedade de práticas de leitura e de escrita que circulam na sociedade, e que são exercidas por todos os agentes que compõem a sociedade e a escola, necessitam interligar-se, articular-se. É por essas nuances que um dos principais objetivos da escola é possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. Para que isso seja possível, Rojo afirma que a educação linguística não pode deixar de trabalhar com os letramentos múltiplos, com os letramentos multissemióticos e com os letramentos críticos e protagonistas.

Como é perceptível, os letramentos múltiplos na escola serão primordiais para a capacitação do educando, no que diz respeito às novas exigências sociais de leitura e escrita. Portanto, faz-se necessário conhecer um pouco mais sobre esse novo conceito, que, como nos confirma Rojo (2009), é muito complexo:

O conceito de letramentos múltiplos é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multissemiose ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu

origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente (ROJO, 2009, p. 108-109).

Assim, são várias as possibilidades de realização de determinadas práticas de letramentos e podem variar de acordo com circunstâncias, como: tempo, espaço, cultura etc. Uma mesma prática de letramento pode variar a depender de como, onde, e de quem a está executando.

Os letramentos múltiplos, por estarem contextualizados numa esfera bem ampla, podem ser entendidos na perspectiva multicultural, ou dos multiletramentos, ou seja, as diferentes culturas, nas diversas esferas (escolar, jornalística, artística, política, filosófica, literária, publicitária, cotidiana, científica), terão práticas e textos em gêneros das mesmas esferas, mas diferenciados.

O Grupo de Nova Londres nos lembra que o elemento de composição “multi” aponta para duas direções: multiplicidade de linguagens e mídias nos textos contemporâneos e multiculturalidade e diversidade cultural. Para eles, a pedagogia dos multiletramentos está centrada em modos de representação (linguagens) muito mais amplos do que somente a linguagem verbal, que difere de acordo com a cultura e o contexto e que têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. Os multiletramentos exigem um tipo diverso de pedagogia, em que a linguagem verbal e outros modos de significar são vistos como recursos representacionais dinâmicos que são constantemente recriados por seus usuários, quando atuam visando a atingir variados propósitos culturais. E isso porque, segundo os autores,

se for possível definir de maneira geral a missão da educação, podemos dizer que seu propósito fundamental é assegurar que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem de maneiras que lhes permitam participar de modo pleno na vida pública, comunitária e econômica [...] A pedagogia do letramento, especificamente, desempenha um papel particularmente importante nessa missão. Tradicionalmente, ela tem significado ensinar e aprender a ler e escrever em papel impresso as formas oficiais e padrão da língua nacional. [...] Em relação ao novo ambiente da pedagogia do letramento, precisamos reabrir duas questões fundamentais: o “o quê” da pedagogia do letramento, ou o que é que os estudantes precisam aprender; e o “como” da pedagogia do letramento, ou o encaminhamento das relações de aprendizagem adequadas. (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000, p. 9, 19).

Entretanto, nos últimos anos, o conceito de Letramento tem passado por algumas reformulações, em face da disseminação/ proliferação das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs. Tal propagação, na visão de Dionísio (2011), tem ocasionado novas práticas de leitura e escrita na sociedade contemporânea. Diante disso, emergiram uma gama de estudos acadêmicos acerca do uso dessas competências linguísticas mediada por artefatos tecnológicos. Esses estudos também abarcam as Teorias do Letramento, trazendo, desse modo, a noção de Múltiplos Letramentos. Há, portanto, diversificados e múltiplos tipos de letramento, o que transcende a perspectiva da limitação às ferramentas linguísticas da escrita.

É, nesse contexto, que se fala em Letramento Digital, Letramento Literário, letramento acadêmico, letramento social, Letramento Visual e tantos outros. Todos esses tipos de letramento trazem à tona novos caminhos para a escolarização da leitura e da escrita, à medida que eles propiciam o ato de ir além do uso dessas ferramentas linguísticas enquanto tarefas escolares, abarcando, dessa maneira, a realidade circundante e as práticas sociais (PERRUISI; CALLAND ROSA, 2005). Isso reflete a essência do conceito de Letramento, como afirma Soares (1998, p. 39), “a ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita”.

Quando falamos em Letramento Visual, por exemplo, é imprescindível abordar o conceito de Multimodalidade. A Multimodalidade refere-se às mais distintas formas e modos de representação utilizados na construção de uma dada mensagem, tais como: palavras, imagens cores, formatos, marcas/ traços tipográficos, disposição da grafia, gestos, padrões de entonação etc. (DIONÍSIO, 2005; 2011). A multimodalidade engloba, portanto, a escrita, a fala e a imagem. Os textos multimodais são aqueles que empregam duas ou mais modalidades de formas linguísticas, a composição da linguagem verbal e não verbal com o objetivo de proporcionar uma melhor inserção do leitor no mundo contemporâneo.

A linguagem utilizada nos manuais é uma unidade de produção verbal coletiva e social que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre seu destinatário. Assim, a facilidade da compreensão e o impacto que essa linguagem causa no leitor é que vão justificar a ação, a usabilidade, o agir com os objetos nos universos variados dos leitores e usuários. Dessa forma, a prática de leitura da mensagem escrita com a prática da compreensão das imagens e

outros recursos visuais, compõem a multimodalidade nos textos, o que facilitará o entendimento do usuário (GASPARETTO SÉ, 2008, p. 1).

Nesse sentido, Dionísio (2011) postula que escrita e imagem são postas em uma perspectiva de articulação/junção, em face do propósito de contribuir para o processamento textual por parte do leitor. Ora, uma dada mensagem pode ser construída com base na linguagem imagética, ou melhor, com base na articulação/integração do plano verbal e visual. Esses diferentes modos de construir e representar uma dada informação ocasionam alterações na forma como as pessoas constroem e atribuem sentido face ao texto, o que, por conseguinte, faz emergir uma nova competência de leitura – competência leitora imagética e/ou visual.

Assim, na atualidade, com as tecnologias emergentes de informação e comunicação uma pessoa multiletrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem. Partindo dessa perspectiva, na sociedade contemporânea, a competência leitora é algo de fundamental importância e como tal deve abranger suas múltiplas modalidades. Dito de outra forma, nessa sociedade marcada pela constante proliferação das Tecnologias da Informação e da Comunicação – TICs, as pessoas devem estar aptas a compreender, ou melhor, a elaborar sentido e significação face aos mais diversos tipos de textos construídos com base nas mais distintas modalidades da linguagem (escrita, oral e, sobretudo, não-verbal/ imagética) (DIONÍSIO, 2011). Tal postura reflete a essência da perspectiva do Letramento Visual.

Logo, não se pretende estipular uma definição única e pronta de letramentos múltiplos, mas sim proporcionar um melhor entendimento desse fenômeno para embasar as práticas pedagógicas que entendem a necessidade de se trabalhar com os letramentos múltiplos, quando se deparam com as diversas exigências da sociedade atual. O que se sabe é que letramentos múltiplos englobam vários tipos de letramento e, por isso mesmo, abarcam uma multiplicidade de habilidades, assim como o letramento digital, que são as habilidades para manusear e utilizar os equipamentos eletrônicos, como veremos no próximo tópico que é dedicado à discussão sobre o letramento digital.

### 1.3 LETRAMENTO DIGITAL

As práticas sociais do letramento digital, nos últimos anos, vêm ganhando uma discussão bem significativa tendo em vista sua inserção nos mais diversos segmentos das práticas sociais diárias. Com o avanço das tecnologias digitais tornar-se-á cada vez mais emergente desenvolver habilidades práticas para sua inserção no mundo digital. A chegada das tecnologias digitais tem transformado muitos hábitos da sociedade nos dias atuais.

Essas transformações, por sua vez, perpassam toda uma geração e atingem o processo de ensino aprendizagem, fazendo com que estudiosos da educação e também da linguagem passem a refletir acerca deste assunto e pesquisar sobre as consequências dessas novas práticas sociais e do uso da linguagem na sociedade. O crescente aumento na utilização das novas ferramentas tecnológicas como: computador, *tablet*, *smartphone*, etc., na vida social tem transformado e exigido novos comportamentos fazendo com que se busquem novas aprendizagens e raciocínios específicos. Em virtude desses novos paradigmas é que alguns estudiosos falam no surgimento de um novo tipo, paradigma ou modalidade de letramento, a que têm chamado de práticas sociais do letramento digital.

Segundo Xavier (2002), a aquisição do letramento digital se apresenta como uma necessidade educacional e de sobrevivência. De acordo com o pesquisador, o letramento digital, que se realiza pelo uso intenso das novas tecnologias de informação e comunicação e pela aquisição e domínio dos vários gêneros digitais, parece satisfazer às exigências daqueles que acreditam na funcionalidade e utilidade que qualquer tipo de letramento pode proporcionar aos indivíduos que o adquirem para agir em uma sociedade, isto é, fazer os indivíduos mais produtivos economicamente, bem como atender aos que postulam o desenvolvimento da capacidade analítica e crítica do cidadão como objetivo maior da aquisição de qualquer tipo de letramento. Este por sua vez, segundo Xavier (2002, p. 36) assim pode ser definido:

*O Letramento digital* implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser *letrado digital* pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no

livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

Nesse sentido, entendemos que os profissionais de educação e linguagem precisam desenvolver estratégias eficazes em seus mais variados espaços educacionais (salas de aula e laboratório de informática, por exemplo) para enfrentar os desafios que estão colocados: letrar e letrar digitalmente o maior número de sujeitos, preparando-os para atuar adequadamente no século do conhecimento e das tecnologias digitais.

Sendo assim, a urgência motivacional dos indivíduos para se apropriarem do letramento digital o quanto antes não é uma simples adequação às demandas econômicas do capitalismo, nem tampouco uma concessão resignada aos apelos políticos dos países poderosos como os Estados Unidos e alguns países da Europa.

De acordo com Xavier (2002), o letramento digital traz consigo uma série de situações de comunicação nunca vividas antes da chegada das inovações tecnológicas computacionais. Os dispositivos informáticos hoje disponíveis na rede digital de comunicação possibilitam a criação de formas sociais e comunicativas inovadoras que só nascem pelo uso intenso das novas tecnologias. Devido a isso, o letramento digital implica o domínio de habilidades específicas para navegar na internet e interagir em seus diversos espaços, e essas habilidades se reportam às particularidades da leitura e da escrita na compreensão das também diferentes linguagens.

De acordo com Coscarelli e Ribeiro (2011, p. 9), o letramento para a utilização das tecnologias pode ser entendido como a “ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”.

Já de acordo com Buckingham (2010), estudos sobre o letramento digital já são realizados há algum tempo e argumentos a favor de um letramento computacional datam dos anos de 1980. Buckingham (2010) afirma, ainda, que, assim como o conceito de letramento não é bem definido, o letramento digital passa por esse mesmo problema, uma vez que não se sabe exatamente o seu objetivo, nem suas implicações. Assim, ao conceituar letramento digital, Buckingham (2010, p. 47) afirma:

No uso contemporâneo, o letramento digital (ou computacional) com frequência equivale a um conjunto mínimo de capacidades que habilitem o usuário a operar com eficiência os *softwares*, ou a realizar tarefas básicas de recuperação de informações. Trata-se de uma

definição essencialmente funcional, uma vez que especifica as capacidades básicas necessárias para realização de certas operações, mas não vai muito além disso”. (BUCKINGHAN, 2010, p. 47)

Apoiando-se nas características do ciberespaço, as práticas e eventos de letramento digital são assim mediadas por um conjunto de gêneros discursivos digitais que instigam o sujeito a lançar mão de novos processos cognitivos ajustáveis à dinâmica de interação desse espaço. O letramento digital vem desvelar “novos” espaços de interação que repercutem na estruturação de “novos” espaços de escrita e, por consequência, na constituição de “novos” gêneros discursivos digitais.

A produção textual escrita sempre teve um espaço destacado no cenário educacional da sala de aula, uma vez que, na maioria das vezes, a dimensão da aprendizagem do educando fica perceptível pela forma como ele escreve. Areladas a essa dimensão da escrita agora se incorporam as práticas do letramento digital, já que com a chegada das novas mídias e tecnologias digitais, faz-se necessário a interação com a escrita digital, quer seja em *smartphone*, *tablet* computador e outros.

Assim, a escola, com o auxílio dos meios de comunicação tradicionais (rádio, TV, jornais, revistas, etc.) e agora modernos (internet, CD, CD-ROM, DVD), ajuda a consolidar a cultura da escrita envolvendo-a com as mídias digitais.

O autor americano David Barton (1998) afirma que, antes de constituir um conjunto de habilidades intelectuais, o letramento digital é uma prática cultural, sócio e historicamente estabelecida, que permite ao indivíduo apoderar-se das suas vantagens e assim participar efetivamente e decidir, como cidadão do seu tempo, os destinos da comunidade à qual pertence e as tradições, hábitos e costumes com os quais se identifica. A capacidade de enxergar além dos limites do código, fazer relações com informações fora do texto falado ou escrito e vinculá-las à sua realidade histórica, social e política são características de um indivíduo plenamente letrado e letrado digitalmente.

Possivelmente, alguém, mesmo sendo alfabetizado e tendo alto nível de letramento, isto é, já dominando a tecnologia da leitura e da escrita e fazendo uso dos privilégios do letramento, seja ainda “analfabeto ou iletrado digital”.

De acordo com Xavier (2002, p. 86):

o letramento digital luta contra a ideia de ensino aprendizagem como preenchimento das mentes vazias do aluno, como bem frisou o pernambucano Paulo Freire quando criou a metáfora da educação bancária para ilustrar essa pedagogia. Segundo esse educador, muitas escolas ainda veem o aluno como um depósito de informações a ser preenchido, uma espécie de banco de dados a ser alimentado por um mestre-provedor de conhecimento.

No letramento digital são reconhecidas uma infinidade de eventos e práticas de letramento, logo destacamos algumas que implicam indubitavelmente o processo de desenvolvimento dos níveis de letramento digital. O domínio dessas habilidades sugere um parâmetro para qualificar os níveis de letramento digital, mas seria infundável classificar as diversas práticas letradas, e logo observamos que é a intensidade e desenvoltura com que essas habilidades são processadas e desenvolvidas pelo usuário que de fato definem o grau de apropriação de letramento digital.

No caso do *fórum* de discussão, utilizado como interface de interação, é possível considerar que seu uso desencadeia o exercício do letramento digital. Todavia se tomado um determinado grupo de usuários, em um determinado tempo e contexto, observa-se que esse exercício pode ser caracterizado como heterogêneo, mediante as diversas habilidades que o fundamentam. Para avaliar o grau desse exercício de letramento digital no *fórum*, é preciso definir quais habilidades são pertinentes aos objetivos traçados para seu uso. O fórum de discussão foi exemplificado aqui porque é uma boa oportunidade para o desenvolvimento das práticas sociais do letramento digital, já que, hoje, grande parte da população, em especial os jovens, tem acesso às redes sociais.

Em virtude dessas novas necessidades comunicacionais que aparecem, o professor precisa estar atento para conduzir essas aprendizagens o que demanda a necessidade constante de o docente se atualizar nos mais diversos conteúdos que se fazem presentes na vida social de seus alunos e é nessa perspectiva que no tópico a seguir discutiremos o letramento do professor que, é a busca constante pela aprendizagem atualizada.

## 1.4 LETRAMENTO DO PROFESSOR

O professor na ação da pesquisa constante e na procura pela renovação de novas práticas, novas metodologias só contribui para os estudos que demonstram a existência de significativa relação entre as práticas de letramento dele e a constituição de uma identidade profissional empoderada, refletida na atuação do sujeito-professor como um agente de letramento.

As práticas de letramento desse sujeito-professor, bem como a observação e a análise da relação que se estabelece entre a construção de sua identidade, enquanto leitor e enquanto profissional docente, é um ótimo exercício no sentido de que haja a consciência de que todos os envolvidos no processo de Letramento possam renovar-se no envolvimento da formação de novos leitores e escritores.

O conhecimento do mundo letrado, as histórias de leitura e escrita dos professores que introduzem o aluno em diversas práticas de uso da língua escrita, parece-nos primordial para que as universidades formem profissionais para as demandas, também contextualizadas, do mundo do trabalho (KLEIMAN; BORGES DA SILVA, 2008).

Os saberes necessários para usar a escrita são de fato muitos e diversificados, e ainda mais o são aqueles necessários para ensinar esse fazer. Não há polêmica em relação à centralidade dos conhecimentos específicos – no caso em questão, conhecimentos linguísticos – para a formação. O processo de letramento na formação do professor de língua inclui a especificidade da matéria pela qual será responsável na escola.

No ensino da escrita, por exemplo, visto que os textos hoje são multimodais, outros campos da comunicação não verbal têm muito a contribuir para compreender criticamente os textos que nos rodeiam.

Embora haja, no campo da Linguística, concepções de texto ampliadas, tais como as propostas pela Linguística Textual (KOCH, 1997; MARCUSCHI, 2002), são poucos os linguistas que, como Gunther Kress (na Inglaterra), têm-se ocupado com a ‘gramática visual’ do texto (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 89), defendendo que a maior transformação no campo da escrita e do letramento é que “[...] já não podemos

mais tratar o letramento (ou a linguagem) como se fosse o único ou o principal ou o mais importante meio de representação e comunicação”.

Há muitas outras modalidades hoje (as novas tecnologias facilitam o uso de imagens, sons, na representação da informação), e nos espaços “[...] onde a escrita está inserida, outras modalidades podem ser mais proeminentes e mais significativas”. Por isso, se defende que as teorias linguísticas são incapazes de “[...] fornecer uma explicação total do que é e o que faz o letramento; a linguagem por si só não nos pode dar acesso ao significado de uma mensagem constituída de forma multimodal” (KRESS, 2003, p. 35).

Todavia, a Proposta de Diretrizes Curriculares tem também uma perspectiva abrangente, pois ressalta que os conteúdos dos Estudos Linguísticos devem, por sua vez, “[...] fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais” (BRASIL, 2001, p. 31). Essa prescrição inibe uma interpretação exclusiva de outras abordagens teóricas na formação de professores, se o que está envolvido é o ensino da língua “como prática social”.

Outro documento que normatiza as ações do professor são o conjunto de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Ele nos informa, de modo mais específico, quais os saberes e as capacidades de uso da linguagem (dentre outras competências e objetivos) que se espera do aluno nos diversos segmentos do Ensino Fundamental e Médio.

Se considerarmos esses objetivos de aprendizagem, na perspectiva do ensino e do professor, podemos inferir, da lista de objetivos e de conteúdos arrolados nos PCNs, que o professor de português tem de saber para poder desenvolver no aluno as capacidades, atitudes e procedimentos de uso da linguagem que o documento considera desejáveis.

Assim, por exemplo, o texto dos PCNs para o 2º ciclo do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) afirma, relativamente à produção textual, que se espera que o aluno seja capaz de escrever “[...] textos considerando suas condições de produção: finalidade; especificidade do gênero; lugares preferenciais de circulação; interlocutor eleito” (BRASIL, 1998, p. 59). Isso implica, na perspectiva do ensino, que é relevante, na formação do professor, a capacidade de atualizar, com base na prática social, seus conhecimentos sobre o funcionamento dos gêneros como elementos orientadores da prática de produção textual dos seus alunos. Para fazer isso, o professor precisa de

amplios e diversificados conhecimentos linguísticos, como, por exemplo, o funcionamento dos textos.

O que significa, em relação aos usos da linguagem, estruturar o ensino com base na prática social. Como isso se diferencia do ensino estruturado em torno dos gêneros relevantes para participar dessa prática social, torna-se um fator interessante.

Assim, o objetivo das atividades de ensino aprendizagem é o ensino de gênero; contudo, faz sentido a didatização desse objetivo, em última instância, linguístico, na escola de ensino fundamental e médio, cujo objetivo maior é a formação de usuários autônomos e competentes da língua escrita. A estruturação do ensino em torno da prática social é uma estratégia de didatização que, na nossa experiência, tem-se mostrado eficiente e relevante na formação de professores, fornecendo um modelo que pode, depois, ser recontextualizado pelo professor na sua esfera de atividade, do ensino escolar.

Os conteúdos necessários para atingir essa competência (estratégias, procedimentos, saberes conceituais) continuam sendo alvo do ensino, mas não estruturam as atividades: ir da prática social ao conteúdo (KLEIMAN, 2007) faz muito mais sentido porque permite que os alunos inscrevam suas vozes na atividade (TINOCO, 2008). O desconhecimento do gênero numa situação de aprendizagem formal pode resultar no revozeamento da palavra de autoridade, num texto dirigido ao professor.

O letramento do professor tem como objetivo uma constante reflexão, acerca de seu ensino, os novos métodos de ensino e ainda a aprendizagem de seus educandos e, no caso do professor de Língua Portuguesa, muito desta reflexão paira sobre os aspectos sociais da língua escrita.

Nesse contexto, assumir como objetivo uma prática de letramento reflete, no contexto do ciclo escolar, adotar na sua prática docente uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de habilidades individuais. Essa escolha implica, ainda, que a pergunta estruturadora/estruturante do planejamento das aulas seja: “quais os textos significativos para o aluno e para sua comunidade”, em vez de: “qual a sequência mais adequada de apresentação dos conteúdos (geralmente, as letras para formarem sílabas, as sílabas para formarem palavras e das palavras para formarem frases)”. Determinar o que seja um texto significativo para a comunidade implica, por

sua vez, partir da bagagem cultural diversificada dos alunos, que, antes de entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos sociais que, central ou periféricamente, com diferentes modos de participação (mais ou menos autônomos, mais ou menos diversificados, mais ou menos, prestigiados), já pertencem a uma cultura letrada. Neste sentido, Kleiman (2007, p. 76) coloca que:

A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Na escola, onde predomina a concepção da leitura e da escrita como competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal: a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.

Numa prática social, há a necessidade de tudo isso e, portanto, sempre surge a oportunidade de o professor focalizar, de forma sistemática, algum conteúdo, ou seja, de apresentar materiais para o aluno chegar a perceber uma regularidade, praticar um procedimento, buscar uma explicação. A partir do momento em que o letramento do aluno é definido como o objetivo da ação pedagógica, o movimento será da prática social para o conteúdo, nunca o contrário, se o letramento do aluno for o objetivo da ação pedagógica.

A prática social é possível quando sabemos como agir discursivamente numa situação, ou seja, quando sabemos qual gênero do discurso usar; por isso, é natural que essas representações ou modelos que viabilizam a comunicação na prática social – os gêneros – sejam unidades importantes no planejamento. Isso não significa, entretanto, que a atividade da aula deva ser organizada em função de qual gênero ensinar. Exemplificamos a diferença: se os discentes estão intrigados pela extinção dos dinossauros, pode ser que seus interesses façam com que se aventurem pela Internet, fazendo pesquisa na rede, lendo hipertextos para desenvolver o poder da leitura na tela, *e-book*, ler verbetes de enciclopédias, visitar um museu de ciências etc. Para realizar essas iniciativas, terão de adquirir familiaridade com a leitura de hipertextos, de verbetes, com a produção de questionários, pois é a familiaridade com esses gêneros que permitirá que eles realizem essas atividades. E o professor poderá, ao guiá-los na leitura e produção de textos pertencentes a esses gêneros, chamar a atenção, explicar, exemplificar as características dos textos, ou da língua, ou das palavras que os formam.

Tudo isso é bem diferente de definir, de antemão que, nesse ano, serão ensinados os textos interativos: *blog*, *e-mail*, texto informativo em forma de hipertexto, verbete e entrevista.

Soares (2005) aponta, que na concepção social da escrita, não é a progressão do mais fácil ao mais difícil o que facilita ou dificulta a aprendizagem, até porque não é possível dizer, com qualquer grau de segurança, o que torna algo fácil ou difícil a um indivíduo.

Se, na prática social, o aluno se depara com textos não simplificados, numa sala de aula, cuja prática social é estruturante, o aluno deveria também depara-se com os textos que circulam na vida social: a facilitação, para que ele consiga vencer os obstáculos que a leitura de tais textos pode apresentar, é o trabalho coletivo: na atividade cooperativa com seus colegas, cada um com seus diferentes saberes, pontos fracos e fortes, sob a orientação do docente.

Além disso, no ensino da produção de textos no contexto de uma prática social, a facilidade ou a dificuldade não depende apenas da relação letra - som, mas sobretudo do grau de familiaridade do aluno com os gêneros mobilizados para comunicar-se em situações dessa prática, por um lado, e com os textos pertencentes a esses gêneros. É neste contexto Soares (2005) afirma que as famosas “dificuldades ortográficas”, sempre tardias na progressão tradicional, podem aparecer em qualquer etapa do processo, desde que sejam apreendidas dentro de um contexto significativo.

E, para levar em conta o dado singular, o professor deve-se engajar numa observação acurada da situação, tentando evitar generalizações e testando suas hipóteses. É justamente porque devemos partir dessa bagagem cultural diversificada dos alunos como participantes de uma cultura letrada que podemos permitir que eles tomem parte, de forma variada, das situações e criem táticas diferentes para lidar com suas limitações ou potencialidades nessas situações diversas. Apesar das práticas homogeneizadoras ensinadas/aprendidas na escola, é importante incentivarmos nossos alunos a aportarem suas compreensões diversas, provenientes exatamente das experiências e aprendizagens extremamente variadas por que passaram, antes mesmo de ocuparem os bancos escolares. A avaliação de todo esse processo abre um campo importante para o professor pesquisar as práticas próprias do grupo a que pertencem seus alunos e para refletir sobre o valor e a necessidade de algumas aprendizagens, que, às vezes, negam a cultura de um grupo ou entram em conflito com ela.

É evidente que o papel do professor muda de perspectiva quando esse se atualiza e fomenta novos ideais, construindo saberes pautados no letramento como prática social. Uma grande vantagem do enfoque socialmente contextualizado é a autonomia que ele ganha no planejamento das unidades de ensino e na escolha de materiais didáticos.

Assim, o professor passa a ser o profissional que decide sobre um curso de ação com base em sua observação e seu diagnóstico da situação. É ele que deverá decidir questões relativas à seleção dos materiais, saberes e práticas que se situam entre o local, o aplicado e o funcional à vida dos alunos e da comunidade e o socialmente relevante, que um dia poderá ser utilizado para melhorar o futuro do próprio aluno e de seu grupo.

Nesta perspectiva, Soares (2005) revela que o professor precisa ter autonomia para decidir sobre a inclusão daquilo que pode e deve fazer parte do cotidiano da escola, porque é legítimo e/ou imediatamente necessário e, por outro lado, sobre a exclusão daqueles conteúdos desnecessários e irrelevantes para a inserção do aluno nas práticas letradas que, parece-nos, persistem por inércia e tradição. Finalmente, é importante também que haja uma negociação daquilo que pode não interessar, momentaneamente, ao aluno, mas precisa ser ensinado pela sua real relevância em nossa cultura e sociedade.

A natureza do objeto a ser ensinado também muda na perspectiva sócio-histórica em virtude da atualização pela qual o professor passa, ou seja, o letramento do professor. Portanto, ao considerarmos as atividades da vida social, percebemos que os gêneros da escrita são aprendidos e produzidos na interação face a face, estando, por isso, firmemente assentados na nossa prática.

Na sala de aula, essa relação imbricada é muito evidente e deve ser encorajada, tanto no professor como no aluno, com a finalidade de ajudar a construir um sentido, ou de introduzir um novo gênero, ou de perceber a gradação de formalidade/informalidade que é determinante em diferentes situações das nossas reais práticas sociais. É nessa perspectiva que tanto alunos como professores devem estar inseridos numa esfera multifacetada de conhecimento no qual os multiletramentos se façam presentes nas mais diversas atividades desenvolvidas. Assim, no próximo tópico há uma discussão toda direcionada para os multiletramentos.

## 1.5 MULTILETRAMENTOS

Pensando em um cenário no qual o conhecimento surge como elemento constitutivo e identificador dos tempos atuais (STEHR, 2000), pode-se dizer que o conhecimento docente exigido na contemporaneidade deveria apresentar uma natureza múltipla, inter/transdisciplinar, situando-se entre fronteiras, demandando das práticas pedagógicas realizadas em salas de aula uma noção de linguagem também múltipla, complexa, uma heteroglossia axiologizada, como diz Faraco (2009), ao interpretar o pensamento bakhtiniano.

Em sua defesa de uma pedagogia de letramentos que valorize a mobilização e o posicionamento crítico em relação às múltiplas linguagens, verbais e não verbais, que os ditos nativos ou imigrantes digitais (PRENSKY, 2010) ressignificam para legitimar e abalar significados cristalizados. A pedagogia dos multiletramentos convoca um processo educativo em que os participantes projetem novos desenhos para o futuro. É nessa atitude responsiva e responsável à vida e na ação do ser humano em processos de transformação que se abrem possibilidades de diálogos entre a pedagogia dos multiletramentos do Grupo de Nova Londres e a filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin.

O termo multiletramentos foi “escolhido para descrever dois importantes argumentos que se colocam diante da ordem cultural, institucional e global emergente: a multiplicidade de canais de comunicação e media e a importância crescente da diversidade linguística e cultural” (CAZDEN, COPE et al., 1996, p. 63).

A partir da premissa de que um novo letramento multimodal é fundamental para a nossa inserção em um mundo onde significados emergem de forma cada vez mais translocal, multicultural e híbrida (COPE; KALANTZIS, 2000), o Grupo de Nova Londres defende que a educação se volte para formação de *designers* de significados capazes de compreender, produzir e transformar significados linguísticos, visuais, de áudio, gestuais e espaciais no processo de desenhar novos futuros sociais no trabalho, na esfera pública e na comunidade.

Por focar a multiplicidade e hibridação de linguagens e culturas convocadas pela sociedade contemporânea em processos de construção de significados assim como as implicações éticas de tais processos no mundo do trabalho, no pluralismo cívico e nos estilos de vida, a pedagogia dos multiletramentos constrói-se no imbricamento entre teoria e ato ético inscritos no existir-evento, representando, portanto, uma alternativa epistemológica para um trabalho docente com as linguagens no sentido de contribuir com a construção de sujeitos capazes de transitar, compreendendo, interpretando e respondendo, a partir de posicionamentos valorados, (a)os discursos produzidos e circulantes nessa sociedade.

Estudos sobre multiletramentos na escola (ROJO; MOURA, 2012) propõem que devemos levar em consideração os variados letramentos presentes nos diferentes contextos culturais, sociais ou profissionais, bem como a natureza das novas tecnologias de comunicação. Na mesma direção, Kalantzis e Cope (2008) sugerem que os significados são construídos, cada vez mais, pela multimodalidade, envolvendo interfaces com padrões visuais (cores, imagens), áudio, significação gestual e espacial.

Tendo como base os estudos do *New London Group*, Rojo (2012) destaca que os multiletramentos, por serem multi, devem atender à multiculturalidade da sociedade globalizada e à multimodalidade presente nessa sociedade. Para a autora, a multiplicidade cultural da população diz respeito à circulação de textos híbridos que exigem vários letramentos no contexto social, implicando “um processo de escolha pessoal e político” (ROJO, 2012, p. 13). Já a multiplicidade semiótica está relacionada aos mais variados recursos utilizados nos textos em circulação social, ou seja, a multimodalidade (ou a multissemiótica) encontrada em forma impressa, em mídias audiovisuais e digitais.

As práticas multiletradas se originaram com “as mudanças sociais, culturais e tecnológicas advindas da era do ciberespaço. Com isso, o cidadão contemporâneo precisa tornar-se aberto à diversidade cultural, respeitar a pluralidade étnica e saber conviver *on-line*” (DIAS, 2012, p. 8). Dessa maneira, a formação de professores(as) envolve ainda a capacidade de lidar com a multimodalidade textual, ou seja, a capacidade de ler, produzir ou assistir a textos tanto orais e escritos quanto digitais ou impressos, que combinem diversos modos semióticos – linguístico, imagético, sonoro, gestual, espacial (WALSH, 2010), e de agir de maneira crítica frente à diversidade nos mais distintos contextos sociais.

A Pedagogia dos Multiletramentos destaca o “reconhecimento da diversidade étnica, linguística, e cultural, assim como das múltiplas maneiras de se (re)construir sentidos pelas igualmente diversas formas e meios de comunicação” (ROCHA, 2010, p. 67), refutando qualquer tipo de relação autoritária e monolítica. Essas relações são desconstruídas ao considerar as questões de caráter axiológico e histórico da linguagem.

Com base nisso, a autora conclui, e aqui coaduna com os pressupostos básicos do multiletramento, que “língua não apenas comunica, ela também inclui, exclui, transmite ideologias, liberta, aprisiona, conscientiza, aliena” (SOUSA, 2011, p. 140), servindo, portanto, a inúmeras práticas sociais dadas por meio das diversas linguagens que circulam nos diferentes gêneros textuais e mídias. A partir desse exemplo, observamos que a pedagogia dos novos letramentos visa a tornar o ensino mais significativo para o aluno, aproximando a escola à vida (ROJO, 2012; ROCHA, 2010).

O termo multiletramentos surgiu no intuito de englobar as atuais discussões referentes às novas pedagogias do letramento e difere do conceito de letramentos por este se referir à multiplicidade e variedade das práticas letradas da nossa sociedade e aquele fazer referência tanto à multiplicidade cultural quanto à semiótica de constituição dos textos (ROJO, 2012).

Essa situação revela que o surgimento de multiletramentos que se utilizam de meios digitais para serem difundidos contribuiu para o surgimento de novos modos de agir no mundo por meio da linguagem. Como resultado, escrever e ler na Internet requerem familiaridade com uma série de novas habilidades e conhecimentos que envolvem engajamento com novas tecnologias e práticas culturais. A difusão do conhecimento e de discursos na Internet possibilitou a construção de outros significados que podem ser interpretados como um desafio para aqueles que não se conectam ao mundo virtual com tanta frequência (GEE, 2010).

A escola, geralmente, prioriza um único tipo de letramento, o modelo autônomo de letramento (STREET, 1995; 1993), sem considerar os muitos outros inseridos em práticas sociais diversas, inclusive os que ocorrem na própria escola, como as conversas no recreio, compras de lanche na cantina e algumas realizações de tarefas em grupo.

Desse modo, a escola precisa mudar a sua concepção de letramento para que possa oferecer oportunidades reais para indivíduos e comunidades que se encontram à

margem da sociedade globalizada. Ou ainda, a escola precisa se engajar em outras práticas sociais letradas, de modo a inserir as formas multimodais de construção de significado da atualidade, conscientizar os alunos dos embates discursivos e das relações de poder e, assim, formar agentes ativos e participantes na mudança do futuro da sociedade (COPE; KALANTZIS, 2000).

Como sabiamente apontado pelos educadores Collins e Halverson (2009), se a escola não começar a adotar uma política séria de inserção de práticas de letramentos digitais bem como de desenvolvimento de capacidades, habilidades e conhecimentos para a participação efetiva nessas práticas, os aprendizados mais valorizados socialmente deixarão a escola para trás. Entretanto, se a escola adotar uma política de acesso aos multiletramentos digitais, poderá possibilitar aos alunos a participação ativa nos embates discursivos da atualidade, proporcionando o que Gee (2000) chama de Carta Magna (Bill of Rights) da educação, ou seja, a luta por direitos mais igualitários para todos. Práticas educacionais sugeridas por Gee não só possibilitariam a inserção de indivíduos no mercado de trabalho, mas também facilitariam a preparação para o conhecimento crítico da linguagem através das variadas práticas de letramento em que os indivíduos se engajariam.

A participação em embates discursivos em esferas públicas na Internet, como conversas em redes sociais e discussões em *fóruns* de leitores motivados por reportagens jornalísticas em *web sites* e *blogs*, agem de forma a promover a conscientização (FREIRE, 1968 e 1996) e a incluir mais pessoas em diálogos importantes na sociedade.

Em um mundo globalizado, digital e de capitalismo rápido, o engajamento em práticas sociais diferenciadas de letramento, incluindo aí os mediados por tecnologias eletrônicas, impõem-se como uma realidade inescapável em uma política de inclusão. Nesse sentido, a missão fundamental da educação é, então, prover oportunidades para os alunos, alargando seus repertórios de letramentos e ajudando-os a agir discursiva e criticamente na mudança do futuro. Nessa perspectiva, a inclusão digital e o engajamento em múltiplas práticas de letramento virtual pode ser um caminho para a transformação social.

No meio digital as interações sociais e a linguagem se reconfiguram; transformam-se as formas de apropriação e difusão do conhecimento; os textos ganham novas possibilidades de formatação e, em consequência, variam os usos e as formas de

apropriação da leitura e da escrita. O letramento, no contexto escolar, aponta, dessa forma, para mais uma necessidade, a dos multiletramentos.

Outra necessidade em relação à responsabilidade da escola, segundo os autores, era a “de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade” (ROJO; MOURA, 2012, p.12). Somada à primeira necessidade, de promoção dos novos letramentos, de caráter multimodal e multissemiótico, pela escola, o grupo apontou o fato de a juventude, há tempos, já lidar com ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social (ROJO; MOURA, 2012, p. 13). Para os autores:

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos [...] (ROJO; MOURA, 2012, p. 08). (ROJO; MOURA, 2012, p. 13).

O ensino de Língua Portuguesa, nessa perspectiva, pressupõe estratégias não apenas para que o aluno possa lidar com os aparatos da tecnologia da informação e da comunicação, mas também que esse conhecimento possa abrir caminho para a construção de outros, por meio da ação/reflexão sobre os gêneros/discursos que, do mesmo modo, servem como objeto de estudo, sejam eles mais característicos dos ambientes digitais ou não.

Da mesma forma que os hipertextos circundam nossas ações cotidianas, conforme assinalou Marcuschi (2007), os textos multimodais, gêneros que reúnem diversas linguagens, fazem-se presentes, circulam em nosso meio, de forma que, em muitas situações do dia a dia, deparamo-nos com eles sem nos darmos conta disso. Os nossos alunos, da mesma maneira, encontram-se às voltas com a multimodalidade, na medida em que, em suas interações sociais, é comum praticarem várias ações ao mesmo tempo, como ouvir música, acessar uma rede social, visualizar, “curtir” e enviar mensagens, ou participar de um bate papo virtual com várias pessoas ao mesmo tempo.

Rajo e Moura (2012) apontam algumas características dos multiletramentos e dos novos hiper(textos) consideradas importantes, por proporcionarem a interação em

vários níveis do usuário (leitor/produtor) com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discursos):

a) Eles são interativos, mais que isso, colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos) [...]; (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO; MOURA, 2012, p. 23).

Essa “(multi)interação” proporciona uma mudança na condição do usuário, que passa de mero consumidor dos produtos culturais para produtor colaborativo.

Os autores ponderam, portanto, sobre o efeito dessas transformações nas práticas escolares de ensino/aprendizagem na área das linguagens e, buscando uma resposta para a questão “por que uma pedagogia dos multiletramentos” (ROJO; MOURA, 2012, p. 26), argumentam que a escola, antes de pensar em disciplinar o uso das TIC, precisa pensar em como tais usos, já bastante frequentes pelos alunos, podem relacionar-se às práticas institucionais de ensino/aprendizagem. Assim, é muito importante que o livro didático, na sua condição interacionista e promovendo circunstância de aprendizagem múltipla, proporcione aos educandos atividades que despertem o desenvolvimento das habilidades dos multiletramentos. No próximo tópico, há uma abordagem sobre o livro didático para discussão sobre esse suporte tão importante para a escola.

## **1.6 LIVRO DIDÁTICO**

O livro didático é um instrumento importante para auxiliar o docente em sua vivência cotidiana, um apoio que contribui para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, auxiliando o professor na construção do seu planejamento didático com o intuito de favorecer o andamento das aulas.

Esse material, o livro didático, importante para a escola, alunos e professores, criado em 1929, é distribuído pelo PNLD para todas as escolas públicas do ensino fundamental e médio no país. O PNLD é um programa do ministério da Educação e tem como objetivo adquirir e distribuir livros didáticos gratuitamente. Esse programa é realizado através do Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação (FNDE) órgão ligado ao Ministério da Educação (MEC), com o intuito de assegurar que os livros

entregues sejam de qualidade. Assim, o PNLD criou, em 1996, uma comissão para avaliar pedagogicamente as obras inscritas. Essa comissão foi coordenada pela Coordenação Geral de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos - Comdipe - da Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação. (BEZERRA, 2003).

O PNLD, desde sua criação até hoje, tem passado por algumas alterações e um fator significativo na sua recente história é que a escolha do livro didático deve ser feita em conjunto com os professores fazendo com que seus principais interessados tenham contato com a política da escolha e questões tais como a qualidade dos livros adquiridos e as próprias condições políticas e operacionais que envolvem escolha, aquisição e distribuição dos livros. A partir 1996, o MEC efetivou um conjunto de medidas sistemáticas para que o Livro Didático (LD) fosse avaliado e que diferentes setores envolvidos com sua produção pudessem debater suas perspectivas, características, qualidades e funções. Esse é um grande avanço, pois, anteriormente a essa discussão, muitos volumes eram adquiridos sem que houvesse questionamento sobre a qualidade das obras (FNDE, 1997, p. 15-16).

Mesmo sem o questionamento da qualidade do LD, desde 1990, estudos e investigações referentes à produção didática denunciavam a falta de uma qualificação mais significativa dos livros: obras desatualizadas, caráter discriminatório, incorreções conceituais. Assim, a partir de 1990, o MEC faz suas primeiras interferências participando mais diretamente das discussões sobre a qualidade do livro escolar. Dessa forma, alguns critérios foram estabelecidos a fim de favorecer e enriquecer os conteúdos. Critérios tais como: os livros não poderiam expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação; não poderiam induzir ao erro ou conter erros graves relativos ao conteúdo da área, como, por exemplo, erros conceituais. Essa avaliação passou a ser realizada em livros de diversas áreas, gerando uma classificação primeira, que previa quatro situações: excluídos, não recomendados, recomendados com ressalvas e recomendados.

Tendo em vista essas mudanças ocorridas no contexto do programa, o PNLD passa por desafios que exigem novas perspectivas para atuação. Assim, os livros adquiriram uma melhor qualidade contribuindo para a concretização de um ensino melhor.

Objetivando uma melhoria para o cenário pedagógico do livro didático, o PNLD passa por reformulação no sentido de superar os limites pedagógicos oriundos de um processo de transição entre diferentes paradigmas educacionais. Esta reformulação implica uma revisão. Desta forma, novas exigências foram requeridas e essas foram representadas, então, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDB - e pelo Parâmetros Curriculares Nacionais que contemplam novas abordagens e perspectivas.

Segundo Reinaldo (2001), essas novas perspectivas sinalizam uma melhora significativa na qualidade do ensino das escolas brasileiras. No que se refere ao livro didático de português, essas novas perspectivas orientadas pelos PCNs para o ensino de produção de texto, por exemplo, sinalizam que “a leitura das várias seções relacionadas com o ensino da escrita nos PCNs de Língua Portuguesa (1997, 1998) permite-nos situar a orientação desse documento como predominantemente sociointeracionista de inspiração discursiva, o que significa a introdução de um novo paradigma no ensino de produção de texto. São evidências de utilização desse modelo teórico passagens como as que retratam a preocupação com os elementos constitutivos da base de orientação, tendo em vista a construção de representações pelo produtor aprendiz relativas à situação comunicativa e ao gênero textual a ela correspondente”. (REINALDO, 2001, p. 94).

A LDB também promove perspectivas bem significativas, pois segundo Batista,

A LDB promove, no contexto da educação brasileira, por um lado, a valorização da experiência extraescolar pela escola; por outro, cria instrumentos, para que a escola possa ter maior valor para o cotidiano do aluno, favorecendo, assim, a atribuição de importância à dimensão social dos conteúdos dos processos educacional escolar. Expandem-se, desse modo, as possibilidades de aprendizagem dos alunos, por meio de: (a) inclusão, dentre as incumbências da escola, da elaboração e execução de proposta pedagógica própria; (b) obrigatoriedade do estabelecimento de estratégias de recuperação para os alunos com menor rendimento escolar e (c) possibilidade de aceleração de estudos, para alunos com atraso escolar, e de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação da aprendizagem”. (BATISTA, 2003, p. 42).

De acordo com Batista (2003, p. 126) “para que o MEC atue de modo mais significativo na promoção de um ensino de melhor qualidade, é necessário ampliar a concepção do livro didático, possibilitando que a oferta de materiais inscritos se

diversifique e se enriqueça”. Dessa forma, é preciso dispor de um livro didático diversificado e flexível, sensível à variação das formas de organização escolar e dos projetos pedagógicos. Assim, no próximo tópico, apresentaremos uma abordagem sobre o livro didático de língua portuguesa de forma a discutir a sua necessidade em apresentar atividades que promovam a aprendizagem que estejam conectadas com as necessidades real, tecnológica e, sobretudo, contextualizada com práticas sociais.

## **1.7 LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

O livro didático de Língua Portuguesa em sua estrutura tem passado por mudanças para atender aos objetivos pedagógicos educacionais. Assim, dessa forma, nas últimas décadas, podem ser percebidas algumas mudanças nas perspectivas de ensino de LP.

Segundo Bezerra (2001), o Livro Didático de Língua Portuguesa, da maneira como se apresenta hoje – com textos, vocabulário, interpretação, gramática, redação e ilustração – surgiu no fim dos anos 60, consolidando-se na década de 70. Nos anos 60, de acordo com Fregonesi (1997), havia dois tipos de materiais didáticos: uma antologia, com coletânea de textos sem indicações metodológicas nem exercícios, e uma gramática, com exercícios, elaborada especialmente para os alunos. Esse mesmo autor destaca que os conteúdos programáticos que deveriam ser observados para a produção dos livros didáticos foram inicialmente estabelecidos pela Portaria Ministerial nº 170, de 17/07/42, a qual estabeleceu o Programa Oficial de Língua Portuguesa.

Nessa época, ensinar a língua significava, basicamente, ensinar teoria gramatical. Em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº 4.024, de 10/12/61, os programas para o ensino de língua portuguesa tomaram um novo rumo: as “Instruções” - Amplitude e Desenvolvimento do Programa de Português, que apresentavam recomendações para o desenvolvimento de atividades relativas à expressão escrita e à gramática expositiva.

As mudanças mais expressivas, porém, aconteceram a partir de 1971, com a entrada em vigor da Lei nº 5.692, que alterou, inclusive, o nome da disciplina de Língua Portuguesa para Comunicação e Expressão. A concepção que regia a maioria das

propostas educacionais era a behaviorista; acreditava-se que a aprendizagem acontecia por meio de numerosas e insistentes repetições. As práticas pedagógicas priorizavam as estruturas isoladas; acreditava-se que, dessa forma, se estaria desenvolvendo tanto a expressão oral quanto a escrita. Os livros didáticos, assim, conquistaram o seu auge; os manuais traziam uma infinidade de exercícios com o objetivo de fazer os alunos reproduzirem modelos; ao professor cabia apenas controlar a “aprendizagem”.

De acordo com Fregonesi (1997), nos anos 60, a concepção de texto predominante limitava-se ao texto literário, uma vez que trabalhava com a expressão do belo. Deviam-se dessa forma, os alunos imitarem, na escrita, os modelos consagrados.

A partir dos anos 70, influenciado pelos estudos da Linguística Estrutural e também da Teoria da Comunicação, começam a vigorar novas concepções para o texto, por exemplo. A concepção de texto no LD começa a se ampliar, com a inserção, ao lado do texto literário, de textos jornalísticos e de histórias em quadrinho.

Neste caso, de acordo com Antunes 2010, a ênfase se direcionava muito para elementos da comunicação: emissor, receptor, mensagem, código, canal e referente, que prevalecendo até metade dos anos 80, quando começa a concorrer com uma concepção de texto de caráter pragmática, que leva em conta critérios de coerência, coesão, situacionalidade, informatividade, aceitabilidade, etc.

Em decorrência dessa análise, baseado nos estudos de Bakhtin, compreendeu-se que os textos orais e escritos que se produzem, e através dos quais há interação social, organizam-se em torno de características mais ou menos estáveis, que configuram os gêneros discursivos, devendo, portanto, as atividades relativas ao ensino aprendizagem de textos se orientarem a partir dessa concepção.

Com o surgimento de novos paradigmas de análise da linguagem, que levam em consideração sua inserção em contextos sociais e suas diversas formas de representação e manifestação, passou-se a rejeitar o dogmatismo do ensino da gramática tradicional, totalmente descontextualizada e fragmentada. Essas mudanças podem ser constatadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP), que se concentram nas atividades de produção e compreensão de textos, visando a permitir a expansão das possibilidades do uso da linguagem, relacionadas às quatro habilidades básicas: falar, escutar, ler e escrever (PCNLP, 1998), como já mencionado anteriormente.

De acordo com os Anais do II Seminário de Pesquisa do NUPEPE (2005, p. 98):

Com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa os livros didáticos atuais estão fundamentados basicamente na teoria dos gêneros textuais/discursivos e sugerem que o trabalho com a língua materna, no que se refere ao ensino de recursos expressivos da linguagem, tanto oral quanto escrito, desenvolva o conhecimento necessário para que os participantes envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem saibam adaptar suas atividades linguísticas, com sucesso, aos eventos sociais, comunicativos de que já participam e também para participarem de novos. Parece-nos que não há um estudo aprofundado, de modo que os alunos possam distinguir as características de tipo e de gênero.

Tendo como referência esses critérios, Marcuschi (2007) destaca alguns aspectos a serem observados pelos autores de livros didáticos de língua portuguesa: i) adoção do texto como unidade básica de ensino; ii) produção linguística tomada como produção de discursos contextualizados; iii) noção de que os textos se distribuem num contínuo de gêneros estáveis, com características próprias e são socialmente organizados, tanto na fala quanto na escrita; iv) atenção para a língua em uso, sem se fixar no estudo da gramática como um conjunto de regras, mas destacando a relevância da reflexão sobre a língua; v) atenção especial para a produção e compreensão do texto escrito e oral; vi) explicitação da noção de linguagem adotada, com ênfase no aspecto social e histórico; vii) clareza quanto à variedade de usos da língua e à variação linguística.

Rangel (2002) menciona que esse “controle” do ensino de LP através dos gêneros garante que o livro didático contribua para o alcance dos objetivos do ensino de língua portuguesa: o discurso, a língua oral, a variação linguística, a textualidade, as diferentes gramáticas de uma mesma língua, dentre outros. É no sentido de apresentar um livro didático de língua portuguesa mais próximo da realidade atual relacionada ao uso das tecnologias digitais que, no próximo tópico, conceituaremos os objetos educacionais digitais - recursos que acompanham o livro didático de língua portuguesa.

## 1.8 OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS

Novas tecnologias da informação e comunicação são descobertas e inseridas frequentemente em nossa sociedade. Como afirmamos anteriormente, muitas delas são adequadas ao contexto escolar. Como tudo que é novo pode causar uma estranheza, muitos educadores podem ter certo receio ou até manter uma resistência quanto à utilização dessas novas tecnologias educacionais como apoio pedagógico, quer seja por falta de conhecimento, quer seja por não conseguirem adequá-las à sua ação educativa.

Diante desse desafio, propõe-se apresentar ao profissional da educação os Objetos Educacionais Digitais - OEDs - e indicar a sua possibilidade de uso como um recurso que pode enriquecer o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Para isso, será destacada a importância de o educador contextualizar as suas metodologias de ensino à sua realidade.

Como já foi dito anteriormente, o Edital do PNLD – 2016 (p. 5) descreve e entende por objetos educacionais digitais: vídeos, imagens, áudios, textos, gráficos, tabelas, tutoriais, aplicações, mapas, jogos educacionais, animações, infográficos, páginas web e outros elementos tratados por meio de um conjunto de objetos educacionais digitais destinados ao processo de ensino aprendizagem. Também, segundo o edital, esses objetos devem ser apresentados nas categorias audiovisual, jogo eletrônico educativo, simulador e infográfico animado; ou congregar todas ou algumas dessas categorias no estilo hipermídia, devendo cada objeto ser identificável individualmente, armazenável em mídia e passível de disponibilização em ambiente virtual.

Na visão de Caiado e Gomes (2016), os OEDs são materiais didáticos que surgem com a intenção de deixar as atividades didáticas mais interativas e, como tal, são objetos de aprendizagem desenvolvidos para serem utilizados em meio digital, sendo possivelmente um recurso digital.

Assim, esses objetos educacionais digitais são instrumentos tecnológicos que se integram ao livro didático com o intuito de promover uma interação maior entre alunos, conteúdos e o próprio livro didático, causando impacto no processo de ensino aprendizagem. Ainda de acordo com Caiado e Gomes (2016), os OEDs deveriam ser

meio de aprendizagem, contendo atividades de fato interativas e não apenas atividades tradicionais, podendo até mesmo ser denominados de objetos interativos de aprendizagem.

É importante ressaltar que a interatividade dos OEDs não se dá apenas por se tratar de um material multimídia, ou seja, para que eles sejam vistos como materiais interativos, faz-se necessário, essencialmente, que todas as atividades contidas neles apresentem dinamismo, alta capacidade de reflexão por parte do aluno, além de envolver o discente com o conjunto de habilidades relacionadas às tecnologias digitais. Assim, as atividades não podem ser mecânicas, tampouco simples a ponto de serem respondidas com um simples *click*, caracterizando-as como falsas atividades interativas. E é nesse sentido que aqui fazemos ou propomos algumas indagações. Os OEDs podem ser considerados recursos digitais que contribuem para as práticas sociais do letramento digital?

Leffa (2006) define os objetos de aprendizagem como qualquer recurso tecnológico que possa assistir a aprendizagem, atingindo um objetivo de ensino e tornando-se uma unidade de aprendizagem. Com isso, um OA pode auxiliar um educador na exposição de um conteúdo em sala de aula.

Nesse sentido, ao ensinar um novo conhecimento ao aluno, é interessante que o professor lhe explique a importância daquele novo conteúdo e o porquê da relevância da sua aprendizagem. Com essa sensibilização, o aluno certamente se empenhará em aprender, e um objeto de aprendizagem pode ser inserido nesta etapa da aprendizagem.

Levar os alunos para a sala de tecnologia da escola, ou até mesmo, indicar uma “tarefa *on-line* para a casa” poderá ser uma novidade para os alunos. E esses, atentos às novas metodologias e desafios que o professor está propondo, podem contribuir no processo da aprendizagem.

Leffa (2006) indica que, infelizmente, muitos dos objetos de aprendizagem ainda não são de conhecimento público. Ele supõe que a grande maioria desses recursos desconhecidos faz parte de um bloco maior de conhecimento (estão dentro de apostilas, disciplina ou cursos) e não foram devidamente identificados, o que os tornam inacessíveis.

Wiley (2006) chega a questionar se a ideia de OAs não estaria adiante de seu tempo e, por essa mesma razão adiante de uma teoria que pudesse explicá-la. Também para Poissant:

Acredito que no futuro teremos desenvolvido as teorias, as tecnologias correspondentes, ferramentas e infra-estrutura capazes de gerar e produzir verdadeiros “objetos de aprendizagem”. Usaremos então esse termo de um modo realmente significativo (POISSANT, 2006, s.n.p.)

Ainda de acordo com Wiley (2006), há também os detratores, para quem os OAs são apenas manobras de marketing de algumas empresas para vender seus produtos, investindo muito em propaganda e entregando pouco em termos de resultados. Assim sendo, parece haver uma desconfiança na academia de que os OAs estariam vinculados a abordagens mais mecanicistas, levando à incubação de imagens dantescas, onde milhares de alunos estariam trabalhando isolados diante de computadores, fazendo suas atividades. Essa desconfiança, se confirmada, seria fatal para o futuro dos OAs, considerando o paradigma socioconstrutivista que domina as teorias de aprendizagem no momento.

Moran (2000) afirma que “o professor, tendo uma visão pedagógica inovadora, aberta, que pressupõe a participação dos alunos, pode utilizar algumas ferramentas simples da Internet para melhorar a interação presencial-virtual entre todos”. Ainda, segundo Moran (2000, p. 112), “não cabe dar uma receita de como utilizar os objetos de aprendizagem na ação pedagógica de um professor, tampouco assegurar que esses recursos tecnológicos sejam milagrosos e que possam substituir toda a ação do professor em sala de aula”.

Considerando que a produção de textos escritos é um eixo de ensino significativo dentro do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, apresentaremos, no tópico a seguir, uma discussão sobre esse eixo, tendo em vista que esta pesquisa se propõe a analisar as atividades de produção de textos em OEDs.

## **1.9 PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS**

A produção de textos escritos é um eixo da língua materna que deve ser ensinado e desenvolvido em sala de aula e o desencadeamento desse ensino se dá através dos gêneros textuais discursivos. Sendo assim, vamos, primeiramente, discutir

um pouco acerca dos gêneros textuais antes de começar a discussão sobre a própria produção textual. Segundo Marcuschi (2008)

o estudo dos gêneros textuais é hoje uma área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros 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 os gêneros como entidades, cujos limites e demarcação se tornam fluidos”. (MARCUSCHI 2008, p. 151).

Ainda de acordo com Marcuschi, “é impossível não se comunicar verbalmente por um gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto”. Isso porque toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Daí a centralidade da noção de gênero textual no trato sociointerativo da produção linguística”. Nessa perspectiva, ele acrescenta que gêneros textuais são:

os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

No que se refere à produção textual, essa tem seu espaço na aula de língua portuguesa, pois é o momento em que os discentes têm produzido seus textos. Sabemos que a produção textual, de alguma forma, ainda, em algumas escolas, é realizada de maneira a visualizar critérios que apontam para o mecanicismo quando o foco deveria ser a informatividade, a discursividade, entre outros. Em detrimento de valores outrora bastante valorizados, os aspectos mais visualizados na produção textual acabam sendo os de cunho meramente gramatical, e nesse sentido, professor e aluno já assumiram o contrato de se fixarem no erro, naquilo que precisa ser corrigido. É assim que, na correção dos textos, cada um só tem olhos para os erros, para aquilo que constitui alguma violação. Na visão de Antunes (2010) avaliar uma redação se reduz ao trabalho de apontar erros, de preferência aqueles que se situam na superfície da linha do texto. Nessa perspectiva de apenas focalizar o erro, professor e aluno perdem a oportunidade de perceberem também o que já foi aprendido, o que já pode ser testado como competência desenvolvida.

Ao produzir um texto, o aluno precisa dominar estratégias de organização e planejamento de texto; para tanto, faz-se necessária a elaboração de esquemas topicalizados, ou seja, o uso do pré-texto ou texto prévio que auxiliará o aprendiz a expor suas ideias, primeiramente de forma esquemática, para então, construí-lo de forma clara, com argumentos consistentes e que atendam à proposta. Antunes (2003, p. 54) aborda que o texto escrito não é somente a codificação de ideias ou de informações através de sinais gráficos. Para ela, o ato de escrever supõe etapas interdependentes e intercomplementares, e a primeira delas implica o planejamento, para, em seguida, ser executada a escrita propriamente dita, e então, a revisão e a reescrita. É no planejamento que ocorre a escolha dos critérios de ordenação das ideias, ou aquilo que será relevante no texto: a finalidade de sua escrita e como estruturá-lo de maneira adequada.

Já conforme Marcuschi (2008), o texto é o resultado de uma ação linguística e suas fronteiras são determinadas pelo mundo em que ele está inserido. Ressalta, ainda, que o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico. É possível se dizer que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo.

A escola assume uma grande responsabilidade ao manter e controlar a aprendizagem com o propósito de superar a crise da expressão escrita dos alunos. Uma atribuição que deve ser tomada pela escola é fazer com que os alunos tenham acesso a uma aprendizagem mais significativa, traçando estratégias que promovam a melhoria da expressão escrita e que contribuam para a resolução das dificuldades que os alunos enfrentam quando escrevem textos. Uma das finalidades fundamentais da escola é ensinar o aluno a ler e a escrever. No entanto, a prática pedagógica tem revelado um resultado relativamente insuficiente ao desenvolvimento da capacidade de escrever dos alunos.

Uma configuração linguística só é um texto quando consegue provocar sentido. Marcuschi (2008) considera que os problemas ortográficos ou sintáticos não atrapalham a compreensão se o texto estiver inserido numa cultura e circular entre indivíduos que a dominam. A textualidade não depende de regras sintáticas ou ortográficas e sim das condições cognitivas e discursivas. Ainda segundo Marcuschi (2008), um texto se dá numa complexa relação interativa entre a linguagem, a cultura e os sujeitos históricos

que operam nesses contextos. Assim, um texto se fundamenta sobretudo pela sua discursividade, inteligibilidade e articulação que ele põe em movimento.

Por isso mesmo, na produção de um texto, deve-se, então, planejar não só o momento da escrita, mas todo o processo de pré-escrita, assim como o momento relativo à sua organização, assim como os dados relativos à situação de interlocução nos quais se incluem o texto e seu produtor. Koch (2002, p.15) afirma que o sujeito “ao estar firmado em um lugar de interação, faz vir à tona uma entidade psicossocial de caráter ativo”.

A atividade da escrita pressupõe a interação e o uso da linguagem. Segundo Antunes (2010), não há linguagem sem a utilização da escrita, da fala, da escuta e da leitura. A escrita deve ocorrer de uma maneira que sejam percebidas a atividade interativa de expressões, intenções, crenças, manifestações verbais ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, interagindo com ele. Desse modo, a condição prévia para o êxito da atividade de escrever é ter o que dizer, pois as palavras medeiam e fazem ponte entre quem fala e quem escuta, entre quem escreve e quem lê. O fato de saber o que dizer em determinada situação caracteriza-se pela capacidade do conhecimento linguístico inerente a cada pessoa.

A escrita, portanto, é uma forma de atuação social entre dois ou mais sujeitos. Conforme os PCN (2000, p. 24):

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

A prática crescente da competência para a escrita ocorre no decorrer do contato diário com a escrita e a leitura, e do exercício de cada evento, com as regras próprias de cada tipo e de cada gênero textual. Antunes (2010, p.116) expõe que “a escrita é uma forma de atuação social entre dois ou mais sujeitos que realizam o exercício do dizer. Tudo isso significa dizer que a escrita da escola deve ser a escrita de textos”. Por isso, é extremamente relevante que o professor trabalhe com os alunos os mais diversos gêneros textuais.

Antunes (2010) observa que os textos dos alunos se apresentam com imensas dificuldades, não apenas linguísticas, e, no entanto, a escola continua não priorizando a produção de textos ou não priorizando a exploração das regularidades discursivas. Continua a comentar que os alunos não sabem escrever, que são vergonhosos seus textos. Ou seja, a escola continua agindo como se nada dissessem esses textos, ignorando os sinais que se evidenciam nas atividades de avaliação. Nessa trilha, é preferível apresentar as “fórmulas” a considerar as possibilidades de interpretação e as maneiras de elaboração do texto.

Por isso mesmo, Antunes (2010) afirma que os elementos de textualização cercam todos os critérios do texto (intertextualidade, informatividade, coerência, coesão) e todos os processos e as estratégias na construção sequencial do texto. Dessa forma, pode-se afirmar que um conjunto de palavras, para ser um texto, precisa, de alguma forma, estar encadeado, articulado, concatenado, promovendo a sua coesão e, em parte, a sua coerência.

A *priori*, o próprio texto não aceita definição pronta, inacabada. Até porque ele vai depender das concepções que se adotam para o que é língua e, conseqüentemente, sujeito. Segundo propõe Koch (2002), por exemplo, na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto lógico do pensamento (representação mental). Na concepção de língua como código, como mero instrumento de comunicação, e de sujeito como predeterminado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando para este o conhecimento do código, já que o texto, uma vez decodificado, é totalmente explícito. Ainda de acordo com Koch (2002), na concepção interacional dialógica da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores, construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação, e os interlocutores, sujeitos ativos que, dialogicamente, nele se constroem e são construídos. Este trabalho está respaldado na concepção de língua como interacional dialógica na qual a interação social é a principal condição para a aprendizagem e a facilitação dela. Assim sendo, faz-se necessário que o docente promova condições interacionistas no sentido de desencadear uma melhor aprendizagem nas atividades, no caso aqui específico, nas produções de textos escritos,

para que os textos produzidos apresentem sentido, discursividade e que sejam compreendidos por estarem simplesmente contextualizados.

Assim, Marcuschi (2008) faz saber que o sentido de um texto, qualquer que seja a sua situação comunicativa, não depende tão somente da estrutura textual em si mesma. Os objetos de discursos a que o texto faz referência são apresentados, em grande parte, de forma lacunar, permanecendo muita coisa implícita. O produtor de um texto pressupõe, da parte do leitor/ouvinte, conhecimentos textuais situacionais e enciclopédicos. Entrelaçados a esses eixos, encontra-se, de forma muito sincronizada, o contexto situacional permanente no texto, o qual interliga o percurso discursivo, inferindo as ideias dialogicamente nele percebidas. Nessa perspectiva, Koch (2002) afirma que o contexto é como um conjunto de todas as propriedades da situação social que são sistematicamente relevantes para a produção, a compreensão ou o funcionamento do discurso e de suas estruturas.

A escrita é uma atividade processual, ou seja, uma atividade durativa, um percurso que se vai fazendo pouco a pouco, ao longo de nossas reflexões, de nosso acesso a diferentes fontes de informação. O pouco êxito conseguido com a escrita de textos na escola se explica muito pela visão estática e pontual da escrita, como se escrever fosse apenas um ato mecânico de fazer alguns sinais sobre a folha de papel e, assim, um ato que começa e termina no intervalo de tempo que foi dado para se escrever. As dicas de como redigir um texto — como escolher um bom começo, fazer um belo tópico frasal, evitar períodos longos, não repetir demais uma única palavra, evitar chavões — não são suficientes para a construção de um texto efetivo na sua comunicação e dialógico idealmente. Tampouco garantem a permissão para o encadeamento e a articulação coerente e satisfatória para o texto.

Para Marcuschi (2008), o texto não é feito apenas de palavras e, portanto, não é composto apenas do material linguístico que aparece em sua superfície. Nele, o significado de uma parte depende das outras com que se relaciona. O seu significado global não é o resultado da mera soma de suas partes, mas de certa combinação geradora de sentidos.

A produção de um texto, de alguma forma, acaba sendo uma maneira de reorganizar o pensamento e o universo interior da pessoa. A escrita não é apenas uma oportunidade para que se mostre, comunique, mas também para que se descubra o que é, o que pensa, o que quer, em que acredita, etc. Tudo isso porque todo ato de escrita pertence a uma prática social. Ninguém escreve por escrever. A escrita tem sempre um sentido e uma função. Levar esses princípios em consideração vai implicar uma avaliação multidimensional bem mais ampla e bem mais mobilizadora também, pois será constantemente recriada e mobilizará estratégias, recursos e instrumentos diversificados, diferentemente da maneira com que ela ocorre nas práticas atuais.

Portanto, as atividades de produção e recepção de textos merecem destaque no ensino da língua portuguesa, pois os alunos precisam produzir textos correspondentes aos diferentes usos sociais da escrita, ou seja, que contemplem aquilo que se vivencia fora da escola.

Além disso, deve-se proporcionar aos mesmos, a escrita de textos de gêneros textuais os quais possuam uma função social determinada.

Para ocorrer de fato um progresso na escrita, o ideal é que se crie com os discentes a prática do planejamento, do rascunho e da revisão, de maneira que a primeira versão de seus textos tenha sempre um caráter de produção provisória, só assim, os alunos podem construir e aprimorar cada vez mais seus textos.

A seguir, apresentaremos os aspectos metodológicos. Momento em que descrevemos como se deu o desenvolvimento dessa pesquisa.

## **CAPÍTULO 2 - ASPECTOS METODOLÓGICOS**

Esta pesquisa foi de cunho qualitativo, um estudo de caso, na qual se faz uma análise dos objetos educacionais digitais junto ao livro didático do ensino fundamental de língua portuguesa, mais especificamente as propostas de atividades de produção textual contidas neles.

O estudo de caso, segundo Ludke e André (1986, p. 17) estuda um único caso, o estudo de caso deve ser aplicado quando o pesquisador tiver interesse em pesquisar uma

situação singular, particular. Assim, esta pesquisa tem como projeção estudar as nuances, uso e legitimidade dos objetos educacionais digitais quanto aos seus aspectos das propostas de produção de textos escritos no livro didático do ensino fundamental em língua portuguesa.

Dessa forma, trata-se de um fenômeno novo, pois os objetos educacionais digitais são os novos objetos didáticos de aprendizagem compostos por materiais multimídias que acompanham o livro didático de português do ensino fundamental – anos iniciais, conforme é descrito no edital do PNLD 2015.

No primeiro momento, foi realizada uma pesquisa sobre os objetos educacionais digitais na qual fizemos um levantamento dos teóricos que discutem sobre este fenômeno e fizemos também uma abordagem geral no Programa Nacional do livro didático para saber como os objetos educacionais digitais estavam sendo colocados pelo programa nacional do livro didático, logo podemos constatar que ainda são poucos os pesquisadores que discutem, especificamente, os objetos educacionais digitais. Esses foram criados com o intuito de serem ferramentas tecnológicas. Após esse momento de levantamento dos teóricos e abordagem do Programa Nacional do Livro Didático, realizamos uma entrevista com três (3) professoras pesquisadoras e avaliadoras do Programa Nacional do Livro Didático, a fim de obter mais informações sobre os objetos educacionais digitais e a produção de textos escritos nos DVDs, o que muito contribuiu para a conceituação e caracterização dos OEDs e a análise das propostas de produção de textos escritos objetivando investigar se essas ferramentas poderiam desenvolver práticas sociais do letramento digital.

Em seguida, fizemos uma análise das entrevistas realizadas. Nessa análise, realizamos um cruzamento entre as respostas das três professoras, apresentando um diálogo com o discurso de alguns pesquisadores que foram utilizados na fundamentação teórica.

As entrevistas foram realizadas da seguinte forma: horário previamente marcado, as professoras responderam, presencialmente, a seis (06) perguntas semiestruturadas, que foram gravadas em *smartphone* e depois transcritas literalmente. As professoras entrevistadas foram designadas por P1, P2 e P3. Abaixo, transcrevemos as perguntas propostas para as entrevistadas:

- 1) Como você define os Objetos Educacionais Digitais?

- 2) Na sua opinião, de que forma os Objetos Educacionais Digitais contribuem para o desenvolvimento de práticas sociais de letramento digital?
- 3) Qual a importância dos OEDs para a sua inserção nos livros didáticos de Língua Portuguesa?
- 4) Como os OEDs podem contribuir para as práticas da produção de textos escritos?
- 5) Os OEDs, especificamente, no eixo da produção de textos, nos livros didáticos de Língua Portuguesa, contribuem para o letramento digital?
- 6) Os OEDs podem ser caracterizados como ferramentas tecnológicas?

### **Perfil das professoras entrevistadas**

#### **P1**

A professora entrevistada que vamos denominar de P1 possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (2000), doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2011) e Pós-doutorado pela Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 (2016). É professora Adjunto II, do Departamento de Letras, da Universidade Federal de Pernambuco e coordenadora do PIBID Letras Português (UFPE). É membro da equipe brasileira do Projeto CAPES-COFECUB "Representação do Discurso Outro e discursividade escrita: estudo comparativo em francês, espanhol e português brasileiro". Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, e atua principalmente nos seguintes temas: livro didático e formação do professor

#### **P2**

A professora entrevistada que vamos denominar de P2 possui graduação em Comunicação Social pela Universidade Federal de Pernambuco (1989), mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (1994) e doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1999). Atualmente, é professora adjunto da Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência na área de Linguística,

com ênfase em Aquisição da Linguagem, atuando principalmente nos seguintes temas: aquisição da linguagem, manhês, ensino-aprendizagem, subjetividade e interação.

### **P3**

A professora entrevistada que vamos denominar de P3 é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE; Mestre em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE; Graduada em Letras pela Universidade Católica de Goiás - UCG. Professora/Pesquisadora da Universidade Católica de Pernambuco. Membro - colaboradora do Centro de Estudos em Educação e Linguagem - CEEL - da UFPE. Pesquisadora do NEHTE - UFPE. Tem experiência como docente há mais de 20 anos, no Ensino Fundamental e Ensino Superior, na área de Linguística e Educação, com ênfase em Língua Portuguesa. Realiza pesquisas relacionadas aos seguintes temas: letramento, multiletramentos e Língua Portuguesa, multiletramentos e TDIC, letramento digital, gêneros emergentes (gêneros digitais), notação escrita digital, novas tecnologias digitais da informação e comunicação na educação, práticas pedagógicas aliadas às novas TDIC, variação linguística. É credenciada como Membro do GT Linguagem e Tecnologias da ANPOLL.

Nossa pesquisa, também, investigou coleções de língua portuguesa do ensino fundamental e seus respectivos objetos educacionais digitais. A escolha pelas coleções dos livros didáticos do ensino fundamental se deu em virtude de não encontramos coleções do ensino médio, pois em 2015 não foram aprovadas coleções tipo1, ou seja, livros que venha acompanhados de material multimídia. Após a análise documental dos livros, analisamos o *corpus* obtido nos OEDs, especificamente, as atividades de produção de textos escritos.

A análise do *corpus* foi realizada numa perspectiva qualitativa, pois, na condução da pesquisa qualitativa, de acordo com Ferreira (2011, p. 60): "O autor busca a compreensão dos fenômenos após o levantamento e análise da perspectiva interior do objeto de estudo."

Para coleta dos dados selecionamos quatro DVDs (OEDs), analisamos 3 atividades de 2 DVDs e realizamos uma análise, a partir da fundamentação teórica escrita, se essas atividades dos OEDs contribuiriam ou não para o letramento digital dos alunos. As três atividades analisadas foram das coleções do 4º ano do ensino fundamental de língua Portuguesa.

Para a análise do *corpus* elencamos, *a posteriori*, três (3) categorias, a saber:

- 1) Categoria 1 - *Eixo de ensino no qual a atividade digital foi inserida* - essa categoria faz uma análise sobre o eixo de ensino, no livro didático, no qual a atividade do OED foi inserida, ou seja, identificamos se a atividade de produção escrita apresentada no objeto educacional digital é verdadeiramente uma produção escrita ou aparece, apenas, como pretexto para se trabalhar com tecnologia digital.
- 2) Categoria 2 – *Caracterização e Análise da atividade de produção de textos escritos propostas nos objetos educacionais digitais* – nessa categoria, caracterizamos e analisamos as atividades de produção de textos escritos propostas nos objetos educacionais digitais.
- 3) Categoria 3 - *Contribuição da atividade de produção de textos escritos para o letramento digital* - nessa categoria refletimos e analisamos se as atividades selecionadas nos OEDs contribuem, ou não, para as práticas sociais do letramento digital.

As estratégias de ação para esta pesquisa contemplaram as seguintes etapas:

- 1) Revisão da literatura sobre os novos objetos educacionais digitais.
- 2) Realização de entrevistas com professoras pesquisadoras que participaram da avaliação do Programa Nacional do Livro Didático.
- 3) Análise das entrevistas.
- 4) Análise documental dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa Coleção Tipo 1 – que possuíam OEDs<sup>2</sup>.
- 5) Seleção e análise das atividades de produção de textos escritos dos livros Coleção Tipo 1, em seus OEDs, a partir de três categorias.

---

<sup>2</sup> Coleções tipo 1 são todas as coleções que vêm acompanhadas de objetos educacionais digitais. Caso o OED seja reprovado, a coleção passa a ser tipo 2, ou seja, o livro pode ser aprovado mesmo que seu OED tenha sido reprovado.

### **CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DO *CORPUS***

Mediante a entrevista que foi realizada com as três professoras avaliadoras do Programa Nacional do livro didático, as quais denominamos de P1, P2 e P3 e que responderam a seis questões sobre os objetos educacionais digitais, fizemos uma análise qualitativa apresentando os resultados de suas respectivas entrevistas. Assim, apresentamos a seguir uma discussão acerca do que as pesquisadoras nos responderam para fundamentar a nossa pesquisa. A colaboração das professoras entrevistadas foi de suma importância, tendo em vista que se trata de uma pesquisa sobre um fenômeno novo - que são os objetos educacionais digitais - os quais são avaliados pelas próprias professoras entrevistadas no PNLD. Dessa forma, foi bem interessante realizar esta análise em que se discute de maneira objetiva, a relação entre o livro didático de língua portuguesa, os objetos educacionais digitais e suas práticas associadas ao letramento digital.

#### **Análise das entrevistas das professoras (P1) (P2) e (P3) sobre os Objetos Educacionais Digitais - Perguntas e Respostas**

##### **1) Como a senhora define os objetos educacionais digitais?**

##### **P1**

P1 é a primeira professora pesquisadora que nos responde sobre os objetos educacionais digitais. Assim, questionamos como ela define os objetos educacionais digitais e ela nos respondeu que os OEDs *são uma novidade tanto para os editores de*

*livros como também para os autores do livro didático, os avaliadores do livro didático e os professores na escola.* Explica que os objetos educacionais digitais da forma como estão colocados ainda estão bem rudimentares, pois eles transferem para o meio digital aquilo que poderia ser feito no impresso. Segundo a pesquisadora, os objetos educacionais digitais só continham atividades de preencher lacunas, ou seja, são as antigas atividades de ligar uma coluna a outra, o que fez com que a pesquisadora considerasse a avaliação dos objetos educacionais digitais como uma catástrofe. Com relação à pergunta propriamente dita, a pesquisadora afirma que os objetos educacionais digitais surgem com o intuito de serem “*instrumentos didáticos que extrapolam o impresso e permitem o diálogo com diversas linguagens que consequentemente extrapolam o elemento gráfico ou a oralidade porque vai trazer a imagem e o som e etc*”. P1 nos responde, ainda, que a função dos objetos educacionais digitais é *promover um favorecimento na aprendizagem dos diferentes eixos de ensino de língua portuguesa.*

## **P2**

Já segundo P2, os objetos educacionais digitais, objeto de estudo, análise e verificação desta pesquisa, *são bastante delimitados pois não havia uma proposta clara quando do seu lançamento*, pois, apesar de eles terem sido pensados como algo para complementar, dinamizar e interagir de forma a promover práticas sociais no desenvolvimento de sua prática, o que se viu como resultado, no LDP, foi bem simples, ou seja, *o aluno acessaria o material e seria algo para didatizar o conteúdo*. Os objetos educacionais digitais, segundo P2, chegam à esfera Educacional em virtude da própria demanda tecnológica e pela renovação que a escola precisa para acompanhar a revolução tecnológica, no sentido de discutir essa inovação e inserindo-a em práticas sociais na vivência dos alunos

Mas, conforme afirma P2, *os objetos educacionais digitais assumem uma postura bem gramatical*, pois neles são valorizadas as tradicionais atividades de preencher lacunas. Essa afirmação de P2 só corrobora o discurso de Caiado e Gomes (2016) quando dizem que os OEDs não se estruturam apenas por se tratar de um material multimídia, ou seja, para que eles sejam vistos como materiais interativos, faz-se necessário essencialmente que todas as atividades contidas neles apresentem

dinamismo, alta capacidade de reflexão por parte do aluno, além de envolver o discente com todo um conjunto de habilidades das tecnologias digitais.

Segundo P2, em virtude dessa *lânguida demanda é que os objetos educacionais digitais não foram aprovados porque não houve inovação, pois aquilo que se faria no exercício manual se repetiria no objeto digital, ou seja, os OEDs nada mais eram do que um sub uso do que o digital poderia oferecer.*

P2 segue afirmando: [...] *eram propostas muito pobres tecnologicamente comparado com o que nós temos de joguinhos, por exemplo, que não tem intuito de ensino, eram muito pobres, eram pouco .... pouco desafiadores.*

Desta forma, quando perguntado para P2 como ela definiria os objetos educacionais digitais, ela respondeu que *os objetos educacionais digitais são ferramentas de didatização do conteúdo, uma vez que estão inseridos no meio educacional*, mas a pesquisadora acredita que essa didatização não deveria repetir o que se faria no livro ou o proposto pelo LDP, mas que fossem jogos que despertassem a imaginação dos alunos, o fazer tecnológico, utilizado na construção de língua. Sobre esta pergunta, finalizou respondendo que *os jogos que não são voltados para o ensino, ensinam mais do que aqueles que são voltados para o ensino, que são ditos didatizados.*

### **P3**

P3, que é a nossa terceira pesquisadora entrevistada sobre os objetos educacionais digitais, também segue corroborando as palavras de P2. Assim, quando questionamos para P3 o que ela entende por objetos educacionais digitais, a pesquisadora nos respondeu que *os OEDs são os novos objetos didáticos interativos de aprendizagem e que se caracterizam como materiais multimídia, tais como: jogos educativos, vídeos, imagens e outros.* Segundo P3, *os OEDs podem auxiliar no desenvolvimento do conhecimento.* A professora acrescenta ainda que *os OEDs são ferramentas tecnológicas e assim sendo devem apresentar uma interatividade no sentido de dinamizar as atividades do livro didático promovendo nestas circunstâncias práticas do letramento digital.* P3 chama a atenção ainda que *os OEDs se fazem necessários no espaço escolar tendo em vista a necessidade de trabalhar e desenvolver aprendizagem no que se refere à tecnologia digital.*

**2) Na sua opinião de que forma os objetos educacionais digitais contribuem para o desenvolvimento de práticas sociais de letramento digital?**

**P1**

Ao ser questionada sobre de que forma os objetos educacionais digitais contribuem para o desenvolvimento de práticas sociais do letramento digital, P1 destacou *a importância da inserção das tecnologias digitais na escola e argumentou que não temos apenas o escrito, mas o áudio, o movimento, a imagem e tudo isto pode ser trabalhado ao desenvolver atividades com os objetos educacionais digitais.*

**P2**

Quando perguntado de que forma os objetos educacionais digitais contribuem para o desenvolvimento de práticas sociais do letramento digital, P2 respondeu que *os objetos digitais contribuem sim, no entanto, os objetos educacionais digitais que estão, especificamente, voltados para o ensino não contribuem para o letramento digital.* Assim, podemos perceber que esta resposta de P2 está bem alinhada com a resposta da pergunta anterior, quando afirmou que os jogos que não são voltados para o ensino, ensinam mais do que aqueles que são voltados para o ensino, que são ditos didatizados.

**P3**

Quando perguntamos sobre a contribuição dos objetos educacionais digitais para o desenvolvimento de práticas sociais digitais, P3 nos responde que não necessariamente, mas “poderiam contribuir”, caso eles desenvolvessem nos discentes três características que já são próprias dos nativos digitais, a saber: autonomia, a auto-organização e o gerenciamento. Segundo P3, essas três situações podem ser desenvolvidas a partir de propostas geradoras de conflitos cognitivos altamente motivadoras, de forma que a autonomia aponta para a ressignificação e reelaboração, fazendo com que o educando se insira no meio digital através da interação; a auto-organização aponta para o conhecimento que se constrói de forma personalizada,

individual e também coletiva, e o gerenciamento, situação na qual o aluno se desenvolve através de suas interações.

### **3) Qual a importância dos OEDs para a sua inserção nos livros didáticos de Língua Portuguesa?**

#### **P1**

Perguntamos para P1 qual a importância dos objetos educacionais digitais para sua inserção no livro didático de língua portuguesa. P1 afirma que considera muito importante a presença dos objetos educacionais digitais no livro didático de língua portuguesa, pois os alunos estão inevitavelmente inseridos no mundo das tecnologias digitais, o que exige uma discussão aprimorada sobretudo dentro da escola.

#### **P2**

Quando questionada sobre a importância dos objetos educacionais digitais para sua inserção nos livros didáticos de Língua Portuguesa, P2 nos respondeu que a importância de envolver os objetos educacionais digitais nos livros didáticos se dá em virtude de estarmos vivendo um momento em que a tecnologia se faz presente em todas as esferas sociais, logo esta precisa estar sobretudo dentro da escola norteando práticas sociais para uso real. P2 acrescentou ainda que considera mais importante que aproveitássemos o que já existe da tecnologia real e a levássemos para a sala de aula do que criar algo específico para isso, ou seja, se é para usar que seja usado o *WhatsApp*, o *Twitter*, o *Instagram* a favor do processo de ensino e aprendizagem e ainda de forma a desenvolver nos discentes habilidades relacionadas às práticas sociais.

Como podemos verificar, P2 é a favor e considera a tecnologia digital uma grande aliada para o desenvolvimento de práticas do letramento digital, no entanto, essa tecnologia não pode ser uma simulação camuflada de interatividade nas atividades realizadas. Assim, a pesquisadora coaduna com as ideias de Moran (2000, p. 89) quando afirma que “o professor, tendo uma visão pedagógica inovadora, aberta, que pressupõe a participação dos alunos, pode utilizar algumas ferramentas simples da Internet para melhorar a interação presencial-virtual entre todos”.

**P3**

P3 foi questionada sobre a importância dos objetos educacionais digitais para sua inserção nos livros didáticos de Língua Portuguesa e ela afirmou que os objetos educacionais digitais não têm importância diante do livro didático de Português, pelo menos, da forma como foram concebidos, como estão sendo colocados. Ela fundamenta esse pensamento argumentando que os objetos educacionais digitais como prever o edital do Programa Nacional do livro didático são uma espécie de apêndices, isto é, podem ser retirados que não farão falta ou não alterarão a avaliação da coleção. Segundo P3, isto é um ponto negativo porque contribui muito para a falta de esforço no que se refere à construção e elaboração dos objetos educacionais digitais. Como podemos perceber, tanto P2 quanto P3 apontam para o mesmo pensamento da pergunta em foco, pois P2 já dissera que da forma como foram colocados, da forma como estão, não há importância. P2 faz até um questionamento, ou seja, será que precisamos de objetos educacionais digitais voltados especificamente para a sala de aula? Nesse sentido é que P2 afirma que o mais importante é aproveitar o que já temos de tecnologia real.

**4) Como os OEDs podem contribuir para as práticas da produção de textos escritos?****P1**

Questionamos para P1 como os objetos educacionais digitais podem contribuir para as práticas da produção de textos escritos e a pesquisadora respondeu que não há estudos que façam uma relação entre produção de textos escritos e objetos educacionais digitais e isso, segundo ela, se dá pela forma como os objetos educacionais digitais estão sendo colocados, pois ainda são muito frágeis.

**P2**

Sobre os objetos educacionais digitais *versus* produção textual, questionamos P2 como os objetos educacionais digitais podem contribuir para as práticas da produção de textos escritos e pesquisadora foi bem coerente no seu discurso argumentando que da

maneira como estão organizados não contribuem, em contrapartida apresentou argumentos de que os objetos educacionais digitais só serão interessantes para a prática de ensino de produção de texto se for real. Acrescentou, ainda, que as tentativas de objetos de ensino preparados para sala de aula não deram certo. Nessa perspectiva, P2 considera mais importante que o aluno saiba lidar, manusear com os textos da multimídia, que o aluno entenda como a língua se comporta na multimídia, que o aluno saiba lidar com a escrita digital. Dessa forma, ele vai estar envolvido com materialidade linguística e, conseqüentemente, letramento digital.

### **P3**

Ao ser questionada sobre a contribuição dos objetos educacionais digitais para a prática da produção de textos escritos P3, afirma que “podem contribuir”, ou seja, não necessariamente contribui. P3 afirma ainda uma questão muito importante quando diz que os alunos - crianças jovens e adultos - estão lendo e escrevendo mais, o que faz com que novas habilidades e competências sejam desenvolvidas. A pesquisadora considera muito importante que as práticas de uso dos alunos no meio digital sejam envolvidas com interlocutores reais. P3 segue afirmando da importância de trabalhar com hipertextos; destaca ainda que os objetos educacionais digitais devem ser contemplados em suas atividades de textos escritos com a multimodalidade que é tão presentes nas práticas digitais.

### **5) Os OEDs, especificamente, no eixo da produção de textos, nos livros didáticos de Língua Portuguesa, contribuem para o letramento digital?**

### **P1**

Uma pergunta muito importante para o desenvolvimento desta pesquisa é: os objetos educacionais digitais especificamente no eixo da produção de textos escritos no livro de língua portuguesa contribuem para o letramento digital. Quando questionamos a nossa pesquisadora P1 sobre essa pergunta, ela afirmou categoricamente que os objetos educacionais digitais são muito insignificantes, insuficientes e, portanto, não contribuem tendo em vista sua falta de contextualização com a real necessidade de que os alunos precisam para, de fato, desenvolver práticas sociais do letramento digital.

**P2**

Perguntamos para P2 se os objetos educacionais digitais, especificamente, no eixo da produção de textos escritos, nos livros didáticos de Língua Portuguesa, contribuem para o letramento digital e a pesquisadora, categoricamente, respondeu que não. Não contribuem, pois P2 acredita que o uso real é que pode contribuir para as práticas do letramento digital. Acrescentou que o mercado editorial brasileiro não sabe construir, produzir esse material. É nitidamente perceptível, na fala de P2, a vivência com o uso e a aplicabilidade dos objetos educacionais digitais para que possam desenvolver habilidades e práticas sociais nos discentes. Assim ela deixa bem claro que os objetos educacionais digitais, da forma como são elaborados são bastante simples, pouco complexos, bem insuficiente para através de seu uso inserir alunos nas práticas do letramento digital, pois os objetos educacionais digitais estão bem aquém do grande aparato tecnológico, que já utilizamos. Os alunos já fazem uso no mundo digital de coisas bem mais complexas do que os objetos educacionais digitais e isso faz com que eles se tornem simples e ultrapassados com relação ao tempo moderno que estamos vivendo.

**P3**

Questionamos para P3 os Objetos Educacionais Digitais especificamente no eixo da produção de textos escritos nos livros didáticos de Língua Portuguesa contribuem para o letramento digital. Neste questionamento, P3 se volta para a qualidade dos objetos educacionais digitais e responde-nos que da forma como estão os objetos educacionais digitais, não podem contribuir em todos os eixos e *a priori* na produção textual para o letramento digital, pois explica que são poucas as atividades relevantes, interessantes, que, de fato, possam desenvolver no educando práticas para o letramento digital. A maior parte das atividades aponta para o que podemos chamar de atividades mecânicas ou tradicionais que são aquelas pouco criativas sem nenhuma complexidade que exija uma desenvoltura no aprendiz para uma aprendizagem plena e significativa e uma vez possuindo essas características não contribui para a autonomia e o gerenciamento daqueles que são nativos digitalmente.

## **6) Os OEDs podem ser caracterizados como ferramentas tecnológicas?**

### **P1**

Ao ser questionada se os objetos educacionais digitais podem ser caracterizados como ferramentas tecnológicas, P1 afirmou que podem, mas não só! Ela reafirma que os objetos educacionais digitais podem ser caracterizados como ferramentas tecnológicas se estiver dentro do contexto de ensino e sobretudo envolvidos com as tecnologias digitais e não apenas disfarçados de uma espécie de multimídia.

### **P2**

Por fim, perguntou-se se os objetos educacionais digitais podem ser caracterizados como ferramentas tecnológicas. Seguindo a mesma linha de raciocínio da resposta anterior, P2 afirmou que não. Pois considera a tecnologia dos objetos educacionais digitais bem inferior em comparação com a tecnologia que já utilizamos. Argumentou que a tecnologia está muito avançada e os alunos já usam tecnologia digital bem mais moderna do que o que se faz nos objetos educacionais digitais.

P2 segue afirmando que, provavelmente, os alunos não vão querer fazer as atividades porque são bobas, ultrapassadas, desinteressantes e não apresentam complexidade que possam criar conflitos cognitivos e desenvolver no discente o aprendizado das habilidades digitais. Argumentou, também, que os objetos educacionais digitais não dialogam com um interlocutor, pois não apresentam interatividade, o que pode deixar o aprendiz desmotivado com seu uso, pois ele já lida com complexidade bem maior e mais interessante no que se refere às tecnologias digitais, pois baixam aplicativos, usam as redes sociais, sabem usar aparelhos eletrônicos etc. Assim, por serem muito simples, os objetos educacionais digitais não podem ser considerados como ferramentas tecnológicas, principalmente quando comparados com a tecnologia que já utilizamos no dia a dia.

### **P3**

A pesquisadora P3 também é bem categórica em afirmar que os objetos educacionais digitais ainda não podem ser caracterizados como ferramenta tecnológica, pois da maneira como foram construídos, são apenas apêndices que não apresentam uma contribuição para a reflexão das práticas digitais.

Realizaremos a análise das atividades de produção de textos escritos de dois (2) OEDs, os quais denominaremos pelas siglas: OED1; OED2.

Iniciaremos pela análise da proposta de atividade de produção de texto escrito – O Bilhete, atividade do OED do 4º ano do Ensino Fundamental e dividiremos essa análise em três categorias, a saber:

- 1) Categoria 1: Eixo de ensino no qual a atividade digital foi inserida
- 2) Categoria 2: Características da atividade de produção de textos escritos propostas nos objetos educacionais digitais
- 3) Categoria 3: Contribuição da atividade de produção de textos escritos para o letramento digital.

## **ANÁLISE DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS – OED1**

### **Categoria 1: Eixo de ensino no qual a atividade digital foi inserida**

A atividade de produção de texto escrito - o bilhete - não está inserida no eixo de ensino adequado “produção escrita” no objeto educacional digital.

Além do mais, observamos que a atividade se configura como um pretexto para se trabalhar com a produção textual, uma vez que, no percurso do desenvolvimento da atividade, o Objeto Educacional Digital não oportuniza uma aprendizagem significativa por apresentar um conteúdo fragmentado, sem interatividade. Desta forma, podemos entender que os objetos educacionais ainda são bastante insignificante para desenvolver práticas de aprendizagem para as tecnologias digitais. Eles não apresentam uma complexidade que exija um raciocínio do aluno para este se envolva com aprendizagem no mundo digital. As atividades dos objetos educacionais digitais mesmo sendo em

mídias digitais ainda apresentam uma abordagem muito voltada para os aspectos gramaticais da língua portuguesa o que pouco diferencia do livro didático impresso.

O aluno, por sua vez, não se desenvolve cognitivamente ao realizar as referidas atividades. Essas tampouco desenvolvem práticas sociais do letramento digital. Segundo Xavier (2004), o Letramento digital implica realizar práticas de escrita diferentes das formas tradicionais de letramento. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

Nesse sentido, podemos afirmar categoricamente que o aluno já tem práticas muito superiores a essa que os objetos educacionais digitais oferecem enquanto material didático e tecnológico. A professora entrevistada P2 corrobora essas ideias quando argumenta que: “os alunos já fazem uso no mundo digital de coisas bem mais complexas do que os objetos educacionais digitais e isso faz com que eles se tornem simples e ultrapassados com relação ao tempo moderno que estamos vivendo”. P2 considera a tecnologia dos objetos educacionais digitais bem inferior em comparação com a tecnologia que já utilizamos. Ela afirma que a tecnologia está muito avançada e os alunos já usam tecnologia digital bem mais moderna do que o que se faz nos objetos educacionais digitais.

Efetivamente, o letramento Digital não é contemplado no desenvolvimento dessa atividade, pois está muito insignificante e sem atratividade.

Para que os objetos educacionais digitais possam desenvolver práticas sociais de letramento digital é necessário que as atividades sejam reais e não apenas “padronizadas”, o que não configura conflito cognitivo e, conseqüente, aprendizagem, frente à realidade que o aluno já vivencia no mundo real das tecnologias digitais.

## **Categoria 2: Caracterização e Análise da atividade de produção de textos escritos nos objetos educacionais digitais**

Figura 01: Sumário de Objetos Educacionais Digitais

SUMÁRIO DE OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS	
▶ Tecnologias educacionais na sala de aula: novas formas de ensinar e de aprender com a cultura digital	
▶ Música na escola	
<b>Unidade 1 – Na ponta da língua</b>	
▶ Expressões e ditos populares	18
<b>Unidade 2 – Português de muita gente</b>	
▶ Elementos das Histórias em Quadrinhos (HQ)	45
<b>Unidade 3 – Histórias da cultura popular</b>	
▶ O flautista de Hamelin	75
▶ Vaca Estrela e Boi Fubá (Música na escola)	78
<b>Unidade 5 – Lixo que não é lixo</b>	
▶ Reportagem	128
▶ Canção das frutas (Música na escola)	135
<b>Unidade 6 – Amazônia em perigo</b>	
▶ Itó Hüge (Música na Escola)	148
▶ Divulgação científica	151
<b>Unidade 7 – No reino da imaginação</b>	
▶ Resenha crítica	180
▶ Coesão textual – Texto literário	191

Fonte: OED1

Na figura acima, podemos perceber o sumário dos objetos educacionais digitais (DVD). Após o título da Unidade, encontramos as atividades digitais as quais aparecem precedidas por dois ícones, que se encontram localizados na lateral esquerda.

Ao clicar no primeiro ícone, o aluno tem acesso às atividades digitais propostas. Escolhemos a proposta da produção escrita “O bilhete” para realizar a primeira análise, como veremos na imagem a seguir.

Procuramos, nesta análise, descrever a atividade passo a passo, explicando o objetivo dos objetos educacionais digitais e como o aprendiz deve executar suas ações para realização da atividade.

Figura 02: Criando Bilhetes

The image shows a web browser window with the title 'Criando bilhetes' and the URL 'file:///D:/oeds/html/por066/index.html'. The main content area is a form titled 'CRIANDO BILHETES' with a copyright symbol. The form has the following elements:

- A text input field labeled 'DATA'.
- Two radio buttons: 'DATA NO INÍCIO' (selected) and 'DATA NO FINAL'.
- A text input field labeled 'DESTINATÁRIO'.
- A large text area labeled 'MENSAGEM'.
- A text input field labeled 'DESPEDIDA'.
- A text input field labeled 'ASSINATURA'.
- Three buttons on the right side: 'VISUALIZAR', 'VOLTAR', and 'REINICIAR'.

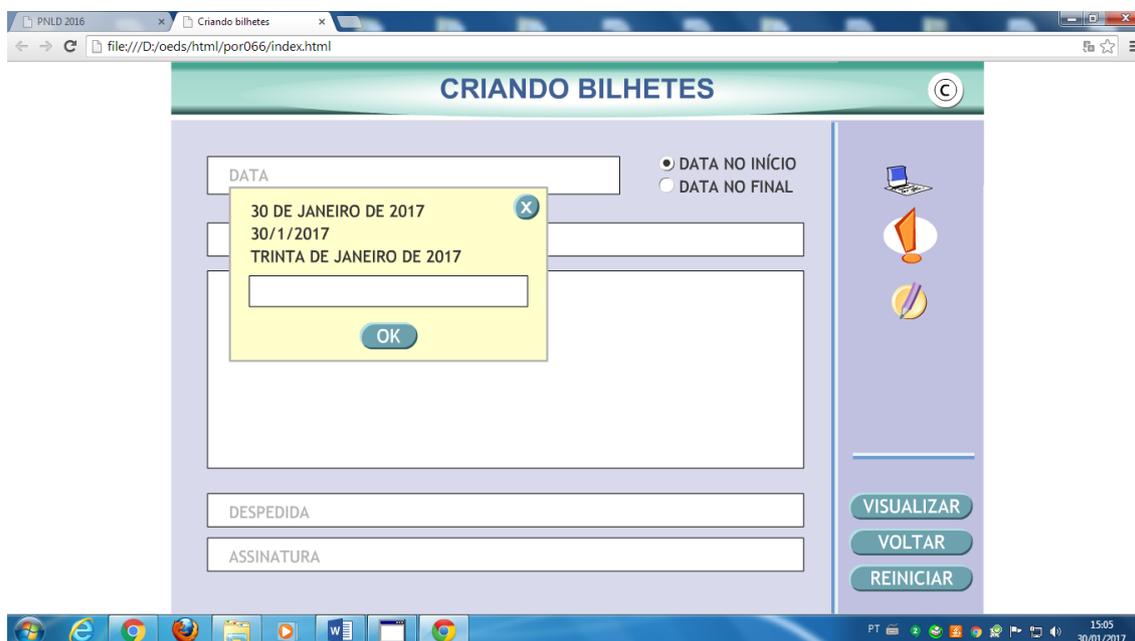
The browser's taskbar at the bottom shows various application icons and the system tray with the date '30/01/2017' and time '15:05'.

Fonte: OED1

Na figura 2, acima, o aluno tem contato com um modelo de bilhete que deve ser seguido. Nesse sentido, há vários retângulos – relacionados ao formato organizacional do gênero bilhete - a serem preenchidos com: a data, o destinatário, a mensagem, a despedida e a assinatura.

Para o aluno escrever nos retângulos, visando à produção do bilhete, ele precisa seguir um procedimento estipulado pelo Objeto Educacional digital. Não há oportunidade, em momento algum, para o discente desenvolver sua criatividade, espontaneidade, pois a atividade obriga-o a seguir passos bem mecânicos, sem opção de escrita e sem atratividade, mas isso será explicado e exemplificado, passo a passo, na descrição das atividades a seguir.

Figura 03: Criando Bilhetes - A



Fonte: OED1

Na figura 3, acima, a atividade do OED1, exige que o aluno preencha o retângulo “data”, ao clicar neste campo, o Objeto Educacional digital já indica qual a data que deve ser escolhida e o aluno não tem autonomia para colocar datas passadas ou futuras, pois a atividade do OED traz o dia no qual a atividade será desenvolvida somente. Esse fato é preocupante, pois, conforme afirma P2, “os alunos não vão querer fazer as atividades porque são ultrapassadas, desinteressantes e não apresentam complexidade que possam criar conflitos cognitivos e desenvolver no discente o aprendizado das habilidades digitais”. P2 argumentou, também, que “os objetos educacionais digitais não dialogam com um interlocutor, pois não apresentam interatividade, o que pode deixar o aprendiz desmotivado com seu uso, pois ele já lida com complexidade bem maior e mais interessante no que se refere às tecnologias digitais, pois baixam aplicativos, usam as redes sociais, sabem usar aparelhos eletrônicos etc”.

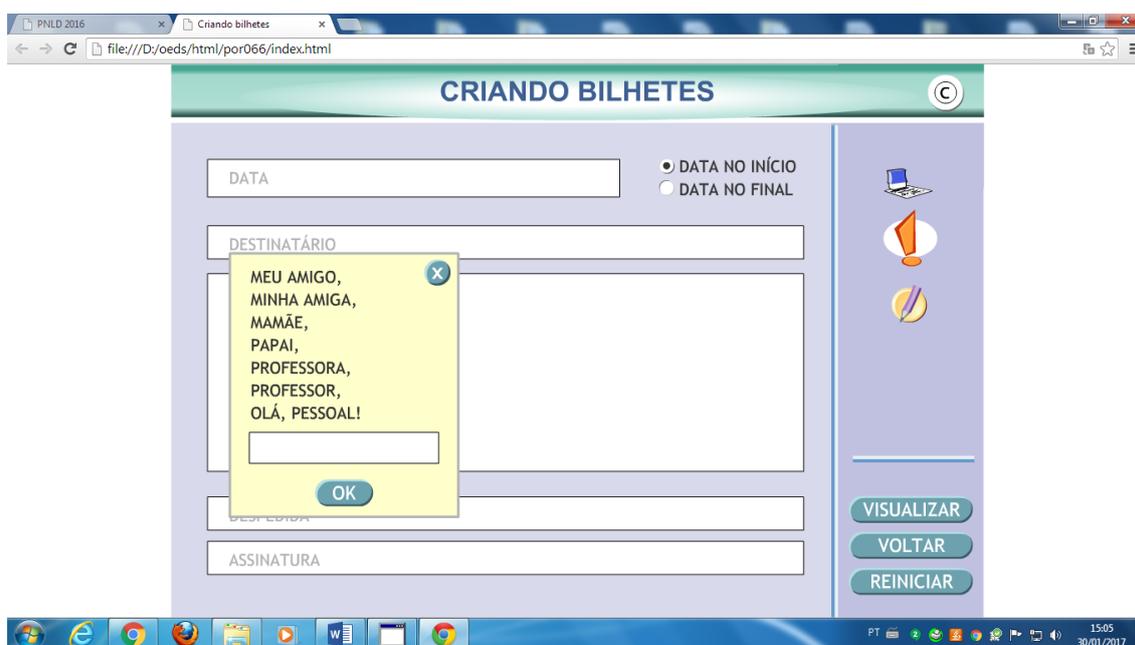
O aprendiz apenas obedece a um comando pronto, o que torna a atividade bem descontextualizada na interação com o aluno.

Nessa perspectiva, essa proposta de atividade de produção textual torna-se ineficaz, uma vez que não há produção concreta do aluno. Podemos até afirmar que os

objetos educacionais digitais da forma como estão organizados apresentam pseudo produção textual, pois não há envolvimento do aluno com a elaboração dos textos. Estes são apresentados pelo OED de forma mecânica, vez que envolve os alunos com prática sociais do letramento digital. A atividade da escrita pressupõe a interação e o uso da linguagem. Segundo Antunes (2010), não há linguagem sem a utilização da escrita, da fala, da escuta e da leitura. A escrita deve ocorrer de uma maneira que sejam percebidas: a atividade interativa de expressões, intenções, crenças, manifestações verbais ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, interagindo com ele. Desse modo, a condição prévia para o êxito na atividade de escrever é ter o que dizer, pois as palavras medeiam e fazem ponte entre quem fala e quem escuta, entre quem escreve e quem lê. O fato de saber o que dizer em determinada situação caracteriza-se pela capacidade do conhecimento linguístico inerente a cada pessoa. A proposta de atividade de produção de textos escritos precisa ser pensada, planejada e sobretudo deve despertar senso crítico.

O que percebemos é que, da forma como as atividades de produção escrita nos objetos educacionais digitais são colocadas, torna o processo de ensino-aprendizagem ineficaz pela maneira estática como a produção textual é trabalhada.

Figura 04: Criando Bilhetes - B



Fonte: OED1

Na figura 04, acima, o aluno, uma vez já tendo preenchido a “data” passa para a próxima etapa, que é preencher o “destinatário”; nesse caso, o próprio Objeto Educacional digital já indica quem deve ser o “destinatário”, dando as seguintes opções para o aluno: um amigo, mãe, pai, professor, pessoal.

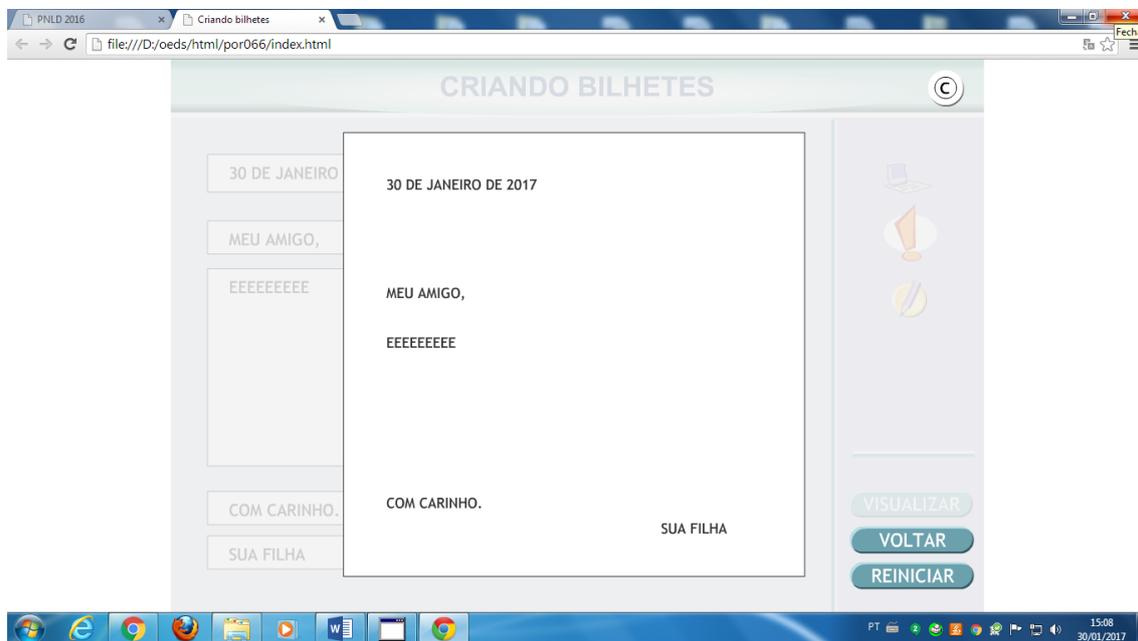
O aluno fica circunscrito a esses destinatários somente, entre os que o Objeto Educacional digital apresenta. Assim, insistimos em afirmar que os objetos educacionais digitais apresentam uma escassez tanto no que se refere às propostas de atividade de produção de textos escritos quanto para as práticas sociais do letramento digital, a partir das referidas atividades, ou melhor, pode-se afirmar que nem proposta de produção textual essas atividades podem ser consideradas, como propõem os objetos educacionais digitais.

Segundo os PCNs de Língua Portuguesa do ensino fundamental, o aluno deve ser levado a produzir textos através de gêneros e, para isso, ele deve não apenas ser um escritor competente, mas um leitor competente também, capaz de criticar e reformular seu próprio texto.

A produção textual, na sua essência, exige um conjunto de elementos que a especificam com características próprias, tais como: organização e seleção de ideias, desenvolvimento de raciocínio crítico, encadeamento dos argumentos habilidades essas que em nenhum momento são solicitados aos aprendizes nos OEDs.

Todos os procedimentos da escrita devem apresentar comunicabilidade, coerência, de forma a encontrar no texto o próprio lugar da interação, pois a prática crescente da competência para a escrita ocorre no decorrer do contato diário com a escrita e a leitura, e do exercício de cada evento, com as regras próprias de cada tipo e de cada gênero textual. Segundo a professora entrevistada P3, “os OEDs podem contribuir para as práticas de produção de textos escritos, mas novas habilidades e competências, então, precisam ser desenvolvidas. Com relação a isso, considero que as práticas de uso dos alunos no meio digital envolvem interlocutores reais, contextos únicos de produção, gêneros discursivos digitais relativamente novos, que passam por transmutação na transposição para o meio digital e interação”. P3 segue afirmando que “os hipertextos digitais também deveriam ser trabalhados, tendo em vista que sua leitura e/ou produção fará com que os aprendizes levem em consideração questões relacionadas à coesão e à coerência”.

Figura 05: Criando Bilhetes - C



Fonte: OED1

Na figura 05, acima, o aluno é convocado a produzir o texto do bilhete. Esse é o único momento de construção real do aluno, que o Objeto Educacional Digital oportuniza nesta atividade.

Segundo Marcuschi (2008) reduzir o trabalho com textos às características dos gêneros textuais limita a produção. Por isso é de extrema importância que os alunos conheçam e saibam reconhecer as estruturas prototípicas dos gêneros textuais e tenham consciência de suas flexibilidades. O ensino é mais produtivo quando os alunos exploram o trabalho linguístico utilizado no texto, as escolhas, seus efeitos de sentido, sua intenção e as possibilidades e consequências dos sentidos que permitem que o leitor construa.

No nosso entendimento, esta proposta de produção de texto escrito configura-se apenas como um pretexto para contemplação e abordagem do eixo de ensino “escrita” no OED, pois podemos perceber que, de fato, a escrita acontece de maneira muito rudimentar, uma vez que não promove interação com o aluno, “formatando” ou “engessando” as condições de produção.

Figura 06: Criando Bilhetes - D

PNLD 2016 x Criando bilhetes x  
file:///D:/oeds/html/por066/index.html

### CRIANDO BILHETES

DATA  DATA NO INÍCIO  
 DATA NO FINAL

DESTINATÁRIO

UM BEIJO.  
UM ABRAÇO.  
ATÉ LOGO.  
COM CARINHO.

OK

DESPEDIDA

ASSINATURA

VISUALIZAR  
VOLTAR  
REINICIAR

PT 15:06 30/01/2017

Fonte: OED1

Na figura 06, acima, o aluno deve preencher o campo “despedida” e, assim como nos demais, a escolha se dá mediante aquilo que o objeto educacional digital oferece, pois também não há espaço para a criatividade e espontaneidade do aluno, o preenchimento se dá de forma fragmentada e afastando o discente das práticas sociais reais da interatividade.

Figura 07: Criando Bilhetes - E

PNLD 2016 Criando bilhetes

file:///D:/oeds/html/por066/index.html

### CRIANDO BILHETES

DATA  DATA NO INÍCIO  
 DATA NO FINAL

DESTINATÁRIO

MENSAGEM

SEU AMIGO  
SUA AMIGA  
SEU FILHO  
SUA FILHA

OK

ASSINATURA

VISUALIZAR  
VOLTAR  
REINICIAR

PT 15:07 30/01/2017

Fonte: OED1

Por fim, como podemos perceber, há, na figura 07, acima, um retângulo com um campo para preenchimento, que é destinado à “assinatura”, mas aqui, também, o aluno é induzido a escolher uma das opções que o Objeto Educacional Digital oferece: seu/sua amigo/amiga, seu/sua filho/filha, dessa forma, o discente, ao escolher “uma opção de assinatura”, conclui a última etapa da atividade.

Figura 08: Criando Bilhetes - G



Fonte: OED1

Após o preenchimento de todas as etapas da proposta de atividade de produção de texto escrito, que, nesse exemplo analisado, é o bilhete, o Objeto Educacional Digital apresenta opções para que o aluno configure seu texto. Assim, o discente pode colocar uma borda no texto, pode escolher a cor que quiser para o pano de fundo, colocar uma imagem na página. Essas ações finalizam a atividade propondo a personalização do bilhete, o que achamos interessante para o aluno, pois, no meio digital, eles estão acostumados e gostam muito de personalizar blogs, e-mails. Visualizamos, também, nessa proposta do OED, a oportunidade do trabalho com a multimodalidade, em uma atividade tão padronizada como foi essa.

### **Categoria 3: Contribuição da atividade de produção de textos escritos para o letramento digital**

É perceptível que essa atividade não contempla as nuances que uma produção textual deve ter, ou ainda, não apresenta a habilidade para a aprendizagem do letramento digital já que se trata de uma atividade no Objeto Educacional digital.

Da forma como as atividades são construídas exigindo compreensão elementares que estão na superficialidade do texto, além de não desenvolver o aluno para as

estratégias de metacognição no que se refere à produção textual, também não desenvolve-o para sua inserção no mundo digital. O aluno ao responder a atividade não tem contato com outras mídias, os *links*, por exemplo. Atividades como estas só corroboram o que as três professoras entrevistadas afirmaram sobre os objetos educacionais digitais, ou seja, de sua fragilidade e descontextualização, de fato, ainda, são muito frágeis e não apresentam atividades contextualizadas com práticas sociais digitais.

Segundo Coscareli (2010, p.47) “No uso contemporâneo, o letramento digital (ou computacional) com frequência equivale a um conjunto mínimo de capacidades que habilitem o usuário a operar com eficiência os *softwares*, ou a realizar tarefas básicas de recuperação de informações. Trata-se de uma definição essencialmente funcional, uma vez que especifica as capacidades básicas necessárias para realização de certas operações, mas não vai muito além disso.”

De acordo com P3, “os OEDs poderiam contribuir para o desenvolvimento de práticas sociais de letramento digital, se desenvolvessem, no educando, três (3) características básicas dos nativos digitais: a autonomia, a auto-organização e o gerenciamento, que podem ser desenvolvidas a partir de propostas geradoras de conflitos cognitivos, altamente motivadoras”. P3 segue acrescentando que “a autonomia refere-se às ressignificações, reelaborações e transgressões intencionais que o aluno poderá realizar no meio digital para interagir; a auto-organização diz respeito à construção do conhecimento personalizada, individual e coletiva ao mesmo tempo; e o gerenciamento, por parte do aluno e não do professor, do tempo e do espaço nas interações”.

A segunda análise realizada refere-se à proposta de atividade de produção de texto escrito - Criando a Receita - atividade do OED do 4º ano do Ensino Fundamental, analisamos a atividade nas três categorias propostas:

- 1) Categoria 1: Eixo de ensino no qual a atividade digital foi inserida
- 2) Categoria 2: Características da atividade de produção de textos escritos propostas nos objetos educacionais digitais
- 3) Categoria 3: Contribuição da atividade de produção de textos escritos para o letramento digital.

## **ANÁLISE DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS – OED2**

### **Categoria 1: eixo de ensino no qual a atividade digital foi inserida**

A atividade de produção de texto escrito “A receita” não está inserida no eixo de ensino adequado - produção de texto escrito - no Objeto Educacional Digital. Ela insere-se no eixo análise linguística no LDLP. Outro fato observado foi que o livro impresso, dos alunos, não contempla o ícone indicador de OED para a realização da atividade. Esse ícone aparece, somente, no material digital do professor.

Observação relevante é a de que a atividade da Máquina de Textos Divertidos não tem como objetivo a produção de textos, mas sim o ensino da gramática gamificado, pois no processo de desenvolvimento da atividade, observamos que as solicitações envolvem o uso de substantivos, adjetivos e numerais. Esta é mais uma atividade em que os aspectos gramaticais da língua são muito valorizados e isso camufla os objetos educacionais digitais conferindo sua descontextualização e mecanicismo para os aspectos do letramento digital.

## **Categoria 2: Caracterização e Análise da atividade de produção de textos escritos nos Objetos Educacionais Digitais**

A proposta de produção de texto escrito “A receita” direciona maior atenção para o eixo análise linguística e não produção escrita como seria seu propósito. Trata-se de uma atividade “camuflada” de produção textual que contempla regras gramaticais. Durante todo o percurso da atividade, quando são dadas as dicas para que o aluno escolha uma opção, o que podemos perceber é que a atividade requer o uso de substantivo, substantivo próprio, singular, plural e os numerais. As questões relacionadas à produção do texto escrito não são contempladas.

Figura 09: Criando a Receita - A



Fonte: OED2

Na figura 09, acima, temos uma experiência de gameificação de uma atividade que, aparentemente, seria de produção de texto escrito. O autor solicita que o aluno

marque a opção de título e a potência desejada, conforme figura 09. Assim, essa solicita que o aprendiz escolha uma das opções que está no lado esquerdo da figura e clique em iniciar. Ao clicar, o aluno tem acesso a outra etapa da atividade, a qual analisaremos a seguir.

Figura 10: Criando a Receita - B

The screenshot shows a web browser window with the URL `file:///E:/oeds/html/por031/index.html`. The main content is a form titled "RECEITA DELICIOSA" with a copyright symbol. On the left, a box says "Complete os quadros. Se tiver alguma dúvida, selecione !". Below this are gears and a green arrow button. The form has seven rows, each with a grammatical category and an input field with a red exclamation mark icon:

Substantivo; uma comida de sua preferência que dá nome a essa receita.	<input type="text"/>	!
Substantivo próprio; seu primeiro nome.	<input type="text"/>	!
Substantivo masculino singular; nome de uma bebida.	<input type="text"/>	!
Substantivo feminino plural; nome de alimento.	<input type="text"/>	!
Substantivo feminino singular; nome de utensílio de cozinha.	<input type="text"/>	!
Substantivo masculino singular; nome de fruta ou legume.	<input type="text"/>	!
Numeral menor que 12.	<input type="text"/>	!

At the bottom of the form is a button labeled "VISUALIZAR TEXTO" with a magnifying glass icon. The browser's taskbar at the bottom shows the time as 20:26.

Fonte: OED2

Na figura 10, começamos a observar os equívocos presentes na atividade. Primeiramente, o título “Receita deliciosa” indica que o aluno produzirá um texto que, ao final, seja considerado uma receita gostosa, inclusive o título final da atividade “visualizar o texto” nos leva a crer que, após preencher os retângulos, o aluno teria o texto pronto. Porém, ao ler o enunciado que antecede o campo a ser preenchido, percebemos que a solicitação gira em torno de aspectos gramaticais. Para completar, caso o aluno não consiga responder a cada campo pelas dicas que são sugeridas, ele pode clicar no ponto de exclamação ao lado dos retângulos e o OED apresentará outras sugestões, bem específicas.

Mais uma vez podemos perceber que a produção textual não é real, pois a atividade da forma como foi organizada pode ser considerada como pretexto para

trabalhar a gramática, pois, em momento algum, são exigidos do aluno o conhecimento da organização textual. No percurso da atividade, o que pudemos perceber é a valorização da gramática normativa, em todas as dicas que são dadas para o aluno há análise gramatical, conforme demonstra figura 11.

Figura 11: Criando a Receita - C

The screenshot shows a web browser window with the URL `file:///E:/oeds/html/por031/index.html`. The main content area is titled "RECEITA DELICIOSA" and contains a list of grammatical categories with corresponding text input fields:

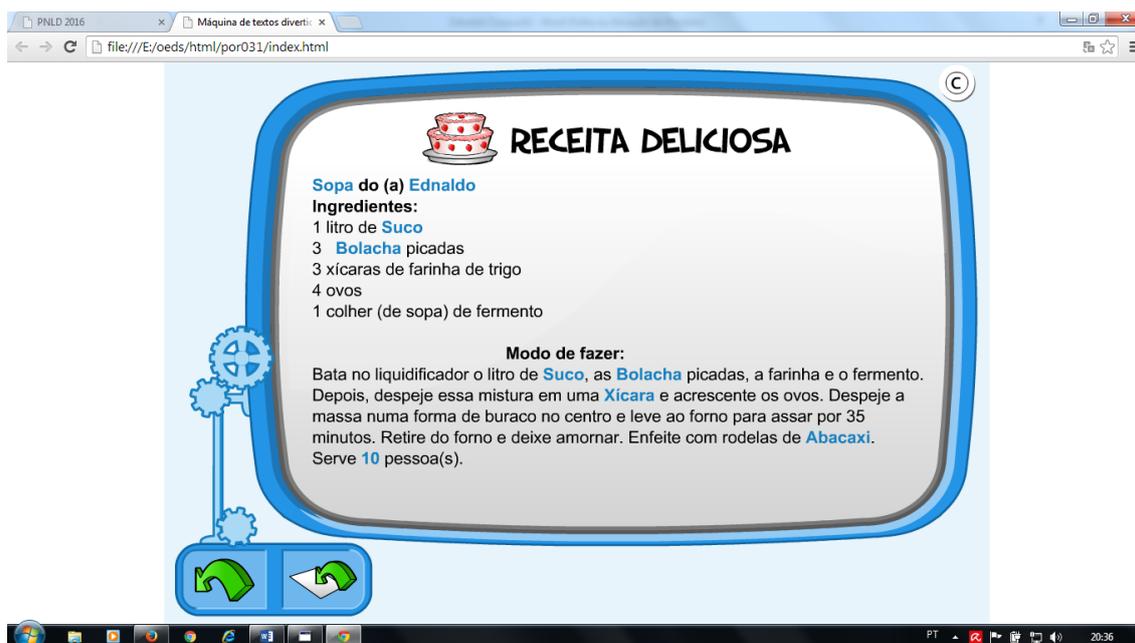
Grammatical Category	Text Input
Substantivo; uma comida de sua preferência que dá nome a essa receita.	Sopa
Substantivo próprio; seu primeiro nome.	Ednaldo
Substantivo masculino singular; nome de uma bebida.	Suco
Substantivo feminino plural; nome de alimento.	Bolacha
Substantivo feminino singular; nome de utensílio de cozinha.	Xicara
Substantivo masculino singular; nome de fruta ou legume.	Abacaxi
Numeral menor que 12.	10

At the bottom of the main content area, there is a button labeled "VISUALIZAR TEXTO". On the left side, there is a sidebar with a box that says "Complete os quadros. Se tiver alguma dúvida, seleccione" and a "VISUALIZAR TEXTO" button with a green arrow icon.

Fonte: OED2

Segundo P3, os OEDs tornam-se desinteressantes por valorizar demais os aspectos gramaticais da língua. Os elementos da textualidade não se enfatizam. Conforme P3, os OEDs deveriam trabalhar, nas atividades de produção de textos escritos, à multimodalidade presente nas práticas digitais, lidar com as múltiplas semioses vivenciadas em gêneros discursivos digitais, todas ao mesmo tempo, no mesmo lugar, no mesmo contexto devem ser habilidades desenvolvidas na interação midiática; as redes colaborativas, como os *wikes*, que também podem auxiliar na apropriação de habilidades requeridas para produção de textos escritos no meio digital.

Figura 12: Criando a Receita - D



Fonte: OED2

Após o preenchimento de todos os retângulos da atividade, é solicitado que o aluno clique em “visualizar texto”. Nesta última etapa, encontramos o texto pronto, de acordo com as dicas que o aprendiz escolheu. Vale lembrar que todo preenchimento realizado pelo aluno se deu a partir das opções sugeridas pelos objetos educacionais digitais, pois em momento algum houve espontaneidade para criação livre, uma vez que a atividade não deixa espaço para isso. De acordo com Antunes (2003), ao produzir um texto, o aluno precisa dominar estratégias de organização e planejamento de texto; para tanto, faz-se necessária a elaboração de esquemas topicalizados, ou seja, o uso do pré-texto ou texto prévio que auxiliará o aprendiz a expor suas ideias, primeiramente de forma esquemática, para então, construí-lo de forma clara, com argumentos consistentes e que atendam à proposta.

### **Categoria 3: contribuição da atividade de produção de texto escrito para o letramento digital**

A proposta de produção de texto escrito “A receita” da forma como foi construída nessa atividade não promove letramento digital, tendo em vista sua concepção ao privilegiar aspectos gramaticais, sua simplicidade – na realização da atividade. Atividades dessa natureza não ampliam, tampouco aguçam a habilidade para manuseamento das tecnologias digitais. De acordo com Coscarelli e Ribeiro (2011, p. 9), o letramento para a utilização das tecnologias pode ser entendido, como a “ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever).”

A terceira análise realizada refere-se à proposta de atividade de produção de texto escrito - Criando a Sequência Narrativa - atividade do OED do 4º ano do Ensino Fundamental. Analisamos a atividade nas três categorias propostas:

- 1) Categoria 1: Eixo de ensino no qual a atividade digital foi inserida
- 2) Categoria 2: Características da atividade de produção de textos escritos propostas nos objetos educacionais digitais
- 3) Categoria 3: Contribuição da atividade de produção de textos escritos para o letramento digital.

#### **Categoria 1: eixo de ensino no qual a atividade digital foi inserida**

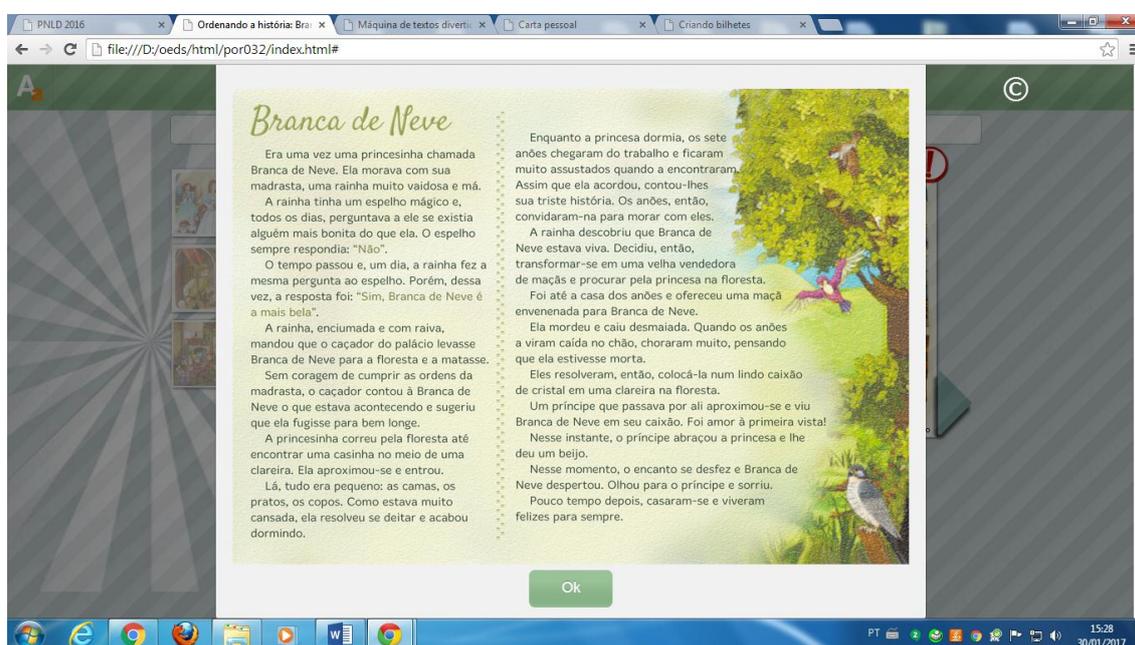
A atividade “Sequência Narrativa Branca de Neve” também não está inserida no eixo de produção de textos escritos do LDLP. Porém, ela encontra-se inserida em uma seção intitulada “Pensando sobre o gênero”, o que consideramos adequado para a proposta do OED.

Nesta atividade, em momento algum, o aluno escreve ou digita, apenas arrasta uma figura para dentro de um quadro com o intuito de criar uma sequência narrativa, de acordo com a estória anteriormente lida. Portanto as habilidades requeridas para a prática textual não são exigidas, tampouco desenvolvidas.

## **Categoria 2: Caracterização e Análise da atividade de produção de textos escritos nos objetos educacionais digitais**

A atividade “Sequência Narrativa Branca de Neve” possui as seguintes características: apresentação de um conto de fadas que deve ser lido pelo aluno, ordenação de cenas da história, feedback ao aluno.

Figura 13: Criando a Sequência Narrativa - A



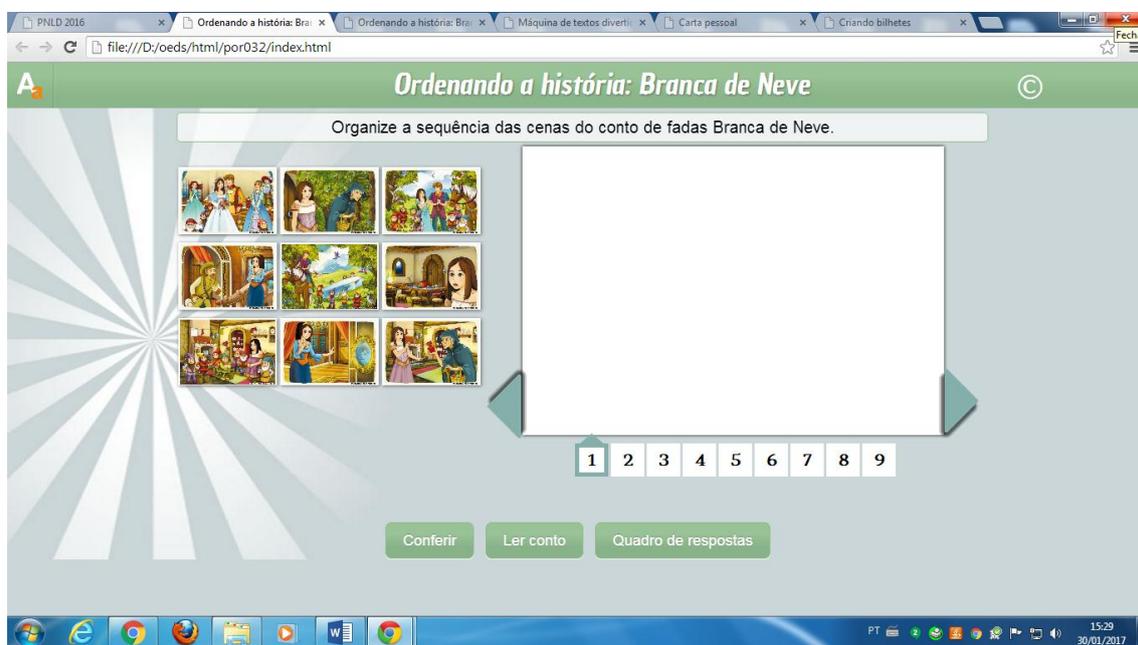
Fonte: OED2

Na figura 13, temos uma atividade que privilegia o ensino da sequência narrativa. Ela apresenta o conto de fadas Branca de Neve, que deve ser lido pelo aluno,

conforme ilustra a figura 13, e depois solicita ao aluno que sequencie as cenas (ilustrações), objetivando a organização da narrativa, conforme figura 14.

Podemos afirmar que houve uma tentativa de letrar visualmente o aluno, o que nos pareceu interessante, porque a leitura de imagens é requerida, atualmente, no cotidiano de nossos alunos e a escola deve trabalhar com isso. A partir das cenas individuais - ilustrações - emerge a coerência na sequência da narrativa do conto de fadas em tela.

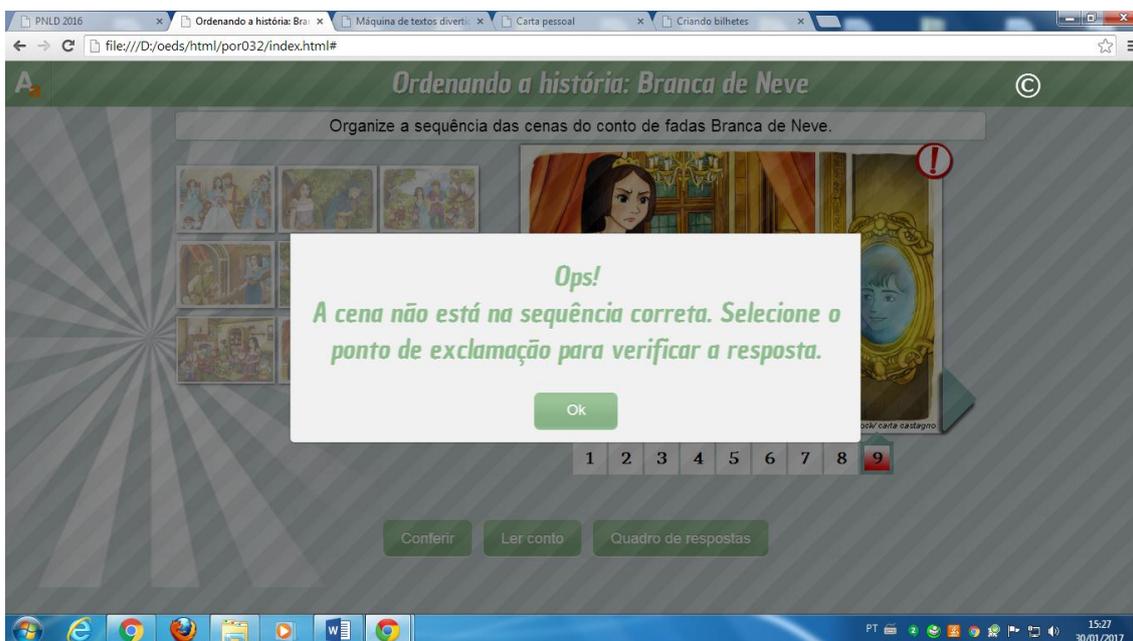
Figura 14: Criando a Sequência Narrativa - B



Fonte: OED2

Após ter feito a leitura de Branca de Neve, o aluno tem contato com a próxima etapa, conforme demonstra a figura 14, na qual ele precisa, apenas, arrastar uma dessas figuras que estão no lado esquerdo para este quadro branco, no centro, construindo a ordem da sequência da história Branca de Neve que acabara de ler. Ao arrastar a figura para o centro, o aluno pode clicar na opção “conferir”, que está abaixo, para obter a resposta; se a sequência estiver na ordem errada, o Objeto Educacional Digital solicita que o aluno clique no ponto de exclamação que há ao lado para obter a resposta correta e se o aluno respondeu corretamente aparece uma mensagem de parabéns e a atividade é encerrada, conforme demonstra a figura 15.

Figura 15: Criando a Sequência Narrativa - C



Fonte: OED2

O que podemos analisar, também, é que o Objeto Educacional Digital apresenta as atividades em forma de games e enquanto atividade gameficada, ele precisa dar um *feedback* para o “jogador”.

Corroborando essas ideias, trazemos a fala de P3, “os objetos educacionais digitais em nada, ou muito pouco contribuem para o letramento digital. As atividades, basicamente, eram de preencher lacunas, marcação de alternativas corretas ou correspondência de 1ª com 2ª coluna”. Outra observação muito importante de P3 diz respeito aos *feedbacks*: “os *feedbacks* após as atividades propostas para acerto e erro são muito ineficientes, repetitivos e não motivam o aluno”.

**Categoria 3: contribuição da atividade de produção de texto escrito para o letramento digital.**

A proposta de produção de texto escrito na sequência narrativa Branca de Neve não apresenta nada novo ou tecnológico, trata-se de um jogo muito simples e sem atratividade, portanto, podemos afirmar categoricamente que esta atividade não contribui para as práticas sociais do letramento digital.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Mediante as análises que fizemos dos objetos educacionais digitais e também das entrevistas com as três professoras pesquisadoras, pudemos constatar a fragilidade que os objetos educacionais digitais apresentam no que se refere ao desenvolvimento de práticas sociais do letramento digital. As propostas de atividades de produção de textos escritos ainda são bem rudimentares e não contemplam ou exigem habilidades que coloquem o aprendiz na condição de letrado digitalmente.

Trata-se de uma mídia DVD, a qual é chamada de OED, e que acompanha o livro didático (coleção impressa) com o intuito de deixar as atividades mais interativas, dinamizando-as. De alguma forma, podemos dizer que os objetos educacionais digitais são mídias digitais, pois a realização das atividades se dá através de cliques, mas isso é o que acontece de mais tecnológico nos OEDs. As propostas de atividade de produção de textos escritos nos OEDs se caracterizam como atividades mecânicas descontextualizadas e, por sua vez, insuficientes para promover práticas do letramento digital.

Os objetos educacionais digitais no geral se configuram como uma postura muito simples tal qual é oriunda da coleção impressa, pois conforme pudemos constatar nos objetos educacionais digitais não são exigidas habilidades que despertem aprendizagem para as tecnologias digitais. Mesmo os OEDs sendo recursos midiáticos que acompanham o livro didático, eles não ultrapassam o limite da coleção impressa. Em contato com a versão digital, o aluno executa as mesmas ações realizadas no livro impresso, este por sua vez destaca com maior especificidade os aspectos gramaticais da Língua Portuguesa. Os aspectos da discursividade, informatividade e, sobretudo, da

produção de textos escritos não são enfatizados e essas características deixam o OED com aspecto bem tradicional e isso é perceptível nas atividades de arrastar a figura para ordenar uma sequência narrativa.

Atendendo à expectativa da nossa pesquisa, no objetivo geral, fizemos uma investigação dos objetos educacionais digitais, especificamente no eixo de produção de textos escritos, nos livros didáticos de língua portuguesa, sempre analisando se eles contribuem para as práticas do letramento digital. Dessa forma, pudemos constatar que os objetos educacionais digitais da forma como estão colocados, da maneira como foram construídos não contribuem para o letramento digital, pois se trata de um material muito simples e sem nenhuma complexidade. O aluno apenas obedece aos comandos simples que são ordenados pelos objetos educacionais digitais. Esses não apresentam interatividade tendo em vista que suas atividades são muito distantes da realidade do aprendiz.

A descontextualização é uma prática constante ao responder as atividades nos objetos educacionais digitais, as atividades são soltas e desconcatenadas com a vivência do aluno, que, ao perceber este distanciamento com a realidade, pode sentir-se desmotivado. As atividades são pouco criativas, pois apenas solicitam habilidades muito simples do aluno como por exemplo arrastar uma figura para organizar uma sequência narrativa. Logo após essa simples execução, a atividade informa se o educando acertou ou não e atividade está concluída. Frente às tecnologias digitais com que os alunos já têm contato, os objetos educacionais digitais com essas características não poderiam nem ser reconhecidos com material digital, no entanto, há de se considerar que se trata de um material midiático em que o aluno executa a atividade na tela por meio de clique sendo possivelmente um recurso digital.

Quanto aos objetivos específicos, caracterizamos os objetos educacionais digitais e isso foi necessário tendo em vista de se tratar de um fenômeno novo, pois poucos teóricos ainda discutem esta questão. Assim, Caiado e Gomes (2016) caracterizaram os objetos educacionais digitais como materiais didáticos que surgem com a intenção de deixar as atividades didáticas mais interativas e, como tal, são objetos de aprendizagem desenvolvidos para serem utilizados em meio digital, sendo possivelmente um recurso digital

A proposta dos objetos educacionais digitais é que eles fossem interativos no sentido de ser um atrativo a mais para estimular o aprendiz na utilização do livro didático, e dessa forma, em contato com essa mídia, o aluno pudesse desenvolver habilidade para as práticas sociais do letramento digital. Constatadamente, isso não acontece, talvez no futuro os objetos educacionais digitais, ao passarem por uma nova roupagem e após serem repensados, possam apresentar maior interatividade e contextualização significativa que permita ao educando uma aprendizagem real.

As atividades de produção de textos escritos nos objetos educacionais digitais não são reais. O que podemos constatar é que os objetos educacionais digitais ao solicitar a possível produção textual, enfatizam os aspectos gramaticais, esses sim são valorizados. Além do mais, os objetos Educacionais digitais não dão oportunidade para que o aluno, concretamente, produza seu texto, pois o OED lhe tira a autonomia e dá-lhe algumas instruções, as quais devem ser seguidas e facilmente as atividades são respondidas.

Quanto ao nosso problema de pesquisa que foi “os objetos educacionais digitais, especificamente no eixo da produção de textos escritos, nos Livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental - anos iniciais, contribuem para o Letramento Digital? Mediante a nossa investigação, a conclusão a que chegamos é que os objetos educacionais digitais especificamente no eixo produção de textos escritos não contribuem para o letramento digital e essa falta de contribuição se dá porque as atividades não são reais. Na realidade, a produção de textos escritos nos OEDs nem acontece, uma vez que o aluno não a concretiza. Aos objetos educacionais digitais faltaram criatividade, dinamismo e contextualização. A falta dessas características nos faz afirmar categoricamente o quanto esses materiais precisam ser repensados reformulados e sobretudo contextualizados com reais práticas sociais do letramento digital.

A expectativa é que, no futuro próximo, esses objetos educacionais digitais possam ser repensados, construídos de forma a promover a interatividade, maior atratividade na execução da atividade e que possamos continuar no desenvolvimento de novas pesquisas, no doutorado, em outros eixos de Ensino de Língua Portuguesa.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo, Parábola Editorial, 2010.
- BATISTA, A.A.G. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: MEC. SEF. 2001.
- BARTON, D & HAMILTON, M. **Local Literacies: Reading and writing in one community**. London, Routledge, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio: língua portuguesa** linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000.
- BUCKINGHAM, David. **Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010.
- COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In : COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (orgs.). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte : Ceale ; Autêntica, 2005.
- FREITAS, M. T. A.; COSTA, S. R. (orgs.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- GOMES, L. F. **Hipertextos Multimodais: Leitura e Escrita na Era Digital**. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.
- KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 4. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.
- KOCH, Ingedore. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LEFFA, Vilson J. Nem tudo que balança cai: Objetos de aprendizagem no ensino de línguas. *Polifonia*. Cuiabá, v. 12, n. 2, p. 15-45, 2006.
- LEFFA, Vilson J. *Nem tudo que balança cai: Objetos de aprendizagem no ensino de línguas*. **Revista Polifonia**, v. 12, n. 2, pp. 15-45, 2006, Cuiabá, MT. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/obj\\_aprendizagem.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/obj_aprendizagem.pdf). Acesso em 28 out. 2011.
- LEFFA, V. J. O texto em suporte eletrônico. *DELTA - Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 17, n. especial, p. 121-136, 2001.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. 1ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. 138p.

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARCUSCHI, B.; CAVALCANTE, M. Atividades de Escrita em Livros Didáticos de Língua Portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (orgs.). **Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2005. p. 237-260.

MATTAR, João. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010. 182p.

MATTAR, João. **Guia de Educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning: Portal Educação, 2011.

MORAN, José. *O que é educação a distância*. **Revista Informática na Educação: Teoria & Prática**, v. 3, n.1, UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, pp. 137-144, 2000, Porto Alegre, RS. Versão on-line. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/inov.htm>. Acesso em: 19 nov. 2011.

POISSANT, Yves. Response to “On the inanimate nature of learning objects”, 2006. Disponível em <<http://opencontent.org/blog/archives/244>>. Acesso em março de 2006.

RANGEL, E. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

ROJO, R. (org.). **A Prática da Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCN's**. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (orgs.). **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (orgs.). **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Tradução: Marcos Bagno. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VAL, M. G. C.; MARCUSCHI, B. (orgs). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania.** Belo Horizonte; Autêntica, 2005.

XAVIER, A. C. Identidade docente na era do letramento digital: aspectos técnicos, éticos e estéticos. Disponível em <<http://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Antonio-Carlos-Xavier.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2011.

XAVIER, Antônio C. S. **O Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital.** Tese de Doutorado, Unicamp: inédito, 2002.

XAVIER, Antônio C. S. **O Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo**

WILEY, D. A. On the inanimate nature of learning objects. 2006. Disponível em <<http://opencontent.org/blog/archives/244>>. Acesso em março de 2006.

WILEY, D. A. Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. In WILEY, D. A. (Org.) *The Instructional Use of Learning Objects: Online Version*, 2000. Disponível em <<http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>>. Acesso em fevereiro de 2006.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

#### **Entrevista com a professora (P1) sobre os Objetos Educacionais Digitais.**

##### **1) Como você define os objetos educacionais digitais?**

Essa nomenclatura Objeto Educacional digital até onde eu sei ela aparece a partir da avaliação do livro didático, de que forma uma vez que o Ministério da Educação lança edital para que as coleções do livro didático, elas passam a ser avaliadas, elas exigem objeto Educacional digital. Há livros que não se escrevem com os objetos educacionais digitais mas aí eles abrem a possibilidade de que as obras ofereçam além do livro impresso também materiais que seriam digitais, então eu não lembro exatamente o ano em que os objetos educacionais digitais surgiram. Eu acredito que tenha sido no PNLD de 2013, se não me engano. Então o Edital deve ter sido lançado no final de 2010 e início de 2011. Eu não me recordo, mas de qualquer modo foi no PNLD 2013 de modo que processo de avaliação iniciou-se em 2011 e a divulgação saiu em 2010 e aí são os livros de 2013. É quando começam dentro do programa do livro didático esses instrumentos que passam a ser avaliados por PNLD. Essa exigência nos objetos educacionais digitais é uma novidade, ao meu ver, tanto para os editores de livros, os autores de livro didático como para os avaliadores do livro didático e também para os professores na escola. Então eu diria que estas três instâncias a partir desse momento embora a sociedade seja digital porque isso é irreversível, nós estamos imersos mesmo nessa espécie de cybercultura, nessa denominação que hoje se utiliza para isso né? E aí a gente vai ver nas escolas e nesse caso eu trago minha experiência como coordenadora do PIBID que é programa institucional de bolsa de iniciação à docência aqui na UFPE, eu coordeno até o momento juntamente com a professora Ângela e o que a gente observa que nós fizemos até um diagnóstico a partir de um grande questionário que nós aplicamos nas escolas, e como os alunos das escolas públicas e os professores.... e perguntando como é que eles liam, porque assim, dentro deste projeto que há de leitura

de linguagens diversas que é o Projeto PIBID é, o que acontece, é que a leitura extrapola a partir de uma visão da multimodalidade. A multissemiose quer dizer a leitura não é só a leitura do impresso. Há várias formas de linguagem que o aluno ler algumas que ele precisa aprender a ler e outras ele vai aprendendo pela própria e a prática inclusive fora da escola porque os meninos eles baixam vídeos assistem aos vídeos ouvem músicas e a ferramenta do celular é usada praticamente por todos os alunos na escola. Esses meninos têm acesso à tecnologia, hoje não funciona mais a ideia de que um jovem, uma criança de um meio menos favorecido socialmente não têm essa tecnologia isso não é verdade porque eles têm! Porque o celular possibilitou isso. Porque eu estou fazendo essa volta pra dizer tudo isso? Porque uma vez que o PNLD instituiu avaliação dos objetos educacionais digitais e abre os materiais didáticos a possibilidade dos objetos educacionais digitais entrarem na escola e serem avaliados, as coisas começam a mudar. Quando digo que começa a mudar é que isso implica no esforço de autores de livros didáticos nas propostas de atividades para trabalhar a leitura, a escrita, a oralidade, os conhecimentos linguísticos utilizados dessa ferramenta. O que acontece na primeira avaliação do PNLD? Foi uma catástrofe! O que é eu chamo de catástrofe? A forma de aproveitamento desse tipo de Tecnologia, de exploração mesmo do que vem a ser a multimídia... o que a gente observou é que muitos objetos educacionais digitais, eles estavam transferindo para o meio digital aquilo que poderia ser perfeitamente no impresso, por exemplo, atividade de preencher lacunas que o aluno clicar, vai transferir uma palavra, aquelas antigas atividades de ligar uma coluna a outra. Ele estava fazendo isso no objeto Educacional digital por meio de cliques e de mover elementos e isso foi muito mal avaliado pelo PNLD porque o importante é que essas atividades pudessem realmente extrapolar as dimensões que esse tipo de recurso possibilita. Então raras foram as atividades interessantes realmente proveitosa que pudessem extrapolar a dimensão do impresso. Então vamos voltar para a noção do que seja os objetos educacionais digitais, pelo conhecimento que tenho até hoje, os objetos educacionais digitais são frágeis e precisam de investimento que não é só colocar um monte de coisas e fazer atividades que poderiam ser feitas no impresso. A gente tem que pensar em termos de ensino de língua portuguesa de modo que esses objetos favoreçam a aprendizagem a leitura a escrita. Eu vi algumas coisas interessantes no ensino médio por exemplo, eles colocaram um poema de Gregório de Matos e colocar um grupo de hip hop para fazer o recital daquilo, ali trabalhar as figuras, trabalhar aliteração,

assonância promover uma construção de sentido que realmente a multimídia seja explorada porque ali você tem a expressão do corpo, você tem a música, você tem a dança, a entonação que possibilita a leitura do poema. Não ser só palavras escritas que são lidas oralmente em sala e é só um exemplo. Fechando os objetos educacionais digitais são instrumentos didáticos que extrapolam impresso e permite o diálogo com diversas linguagens que consequentemente extrapola o elemento gráfico ou a oralidade porque vai trazer a imagem e o som através dessa dinâmica de que em tese porque é que eu estou dizendo entendi; Porque isto ainda não funciona efetivamente dentro da escola ainda mais na escola pública. Porque nós sabemos que o livro didático nem é utilizado na escola pública, infelizmente os professores, às vezes, não utilizam os objetos educacionais digitais. Então eu diria que são instrumentos que têm a função de favorecer a aprendizagem dos diferentes eixos de ensino da língua portuguesa, eles vêm complementar, eles vêm completar, eles são eu não digo nem completar eu acho que com o passar do tempo ele não vai ser visto como completo complementar. Hoje ainda é visto como complementar ainda no fundamental porque não tem mais volta, os meninos estão imersos na multimídia eles estão imersos nesse tipo de linguagem pelas redes sociais, pelo uso da internet.

**2) Na sua opinião de que forma os objetos educacionais digitais contribuem para o desenvolvimento de práticas sociais de letramento digital?**

Eu acho que essa contribuição na instância digital ela pode se dar na mesma forma que a gente tenta realizar o texto na sala de aula levando um texto impresso permitindo letramento que não é o letramento digital, seria o letramento mesmo do impresso, vamos dizer assim ou dos manuscritos ou do letramento escolar dito letramento escolar que com o tempo ele vai englobar esse letramento digital naturalmente. Com relação ao letramento digital, a minha visão é que ele é importantíssimo, ele não pode ser desprezado dentro da escola embora um professor ele pode dar aula só com giz no quadro-negro, se ele não tiver recurso nenhum, ele consegue dá aula mas não é essa escola que a gente espera, a gente espera da escola que ela tenha outros tipos de recursos e que ela possa dialogar conquistar acontecendo na realidade e o que está acontecendo na realidade vamos dizer assim ele é expresso e manifestado nas diferentes mídias. Então eu acho que é o seguinte a gente precisa educar, eu acho que do ponto de vista da linguagem do ponto de vista da língua portuguesa, os recursos, quais são os

recursos de produção de sentido dentro desse letramento digital? que eu não tenho só o escrito, mas eu tenho o movimento, imagem, eu tenho uma série de outros recursos que me possibilita produzir sentido, então como é que vai trabalhar e isso dentro da escola, entende? para desenvolvimento das habilidades da escrita, leitura, oralidade e nisso tudo a gente tem um conhecimento linguístico perpassando todos esses eixos. Então eu acho que... eu nunca produzir material digital, mas o que eu penso é que eles têm uma função importantíssima para contribuir na construção de sentido desse leitor, desse produtor de texto.

### **3) Qual a importância dos objetos educacionais digitais para sua inserção no livro de didático de língua portuguesa?**

Olha eu acho que no momento ele ainda é importante, vamos voltar para o livro didático. O livro didático ainda importante, ele é importante porque a gente sabe que tem que focar o professor, a gente sabe que o professor dá muita aula não tem tempo de preparar aula, existe uma questão chamada mercado de livro didático aí que é ele está inclusive no programa das escolas e é uma realidade. A gente não pode negar a essência do livro didático, então pode ser que futuramente o livro didático não exista ou o professor tenha a capacidade, não vou fazer futurologia aqui porque eu não tenho condições de fazer isso, mas aí eu lembro da posição de Wanderley Geraldi que ele continua sendo contra o livro didático por uma série de razões, mas o livro didático, eu não sou contra o livro didático e ele é uma realidade, ele existe e a gente precisa analisar e precisa saber uma forma mais efetiva de trabalhar esse material em sala de aula daí a necessidade de formar o professor que o livro didático não pode dar aula no lugar do professor. Isso é uma questão né? partindo dessa ideia de que o livro didático é uma realidade a gente não pode negar não estou aqui para dizer que é contra ou a favor ele existe e precisa ser estudado analisado certo isso é uma questão, então se ele é esse elemento tão... tão visado no ensino da língua portuguesa os pais compram ou o governo fornece sendo da escola pública, as escolas trabalham com material didático, livro didático, se elas não usam livros didáticos mais pegam como referência para montar seus materiais, suas fichas. Há escolas que trabalham com fichas ou apostilagem então eu acho diante disso é importante a presença dos objetos educacionais digitais considerando isso certo, a gente não pode desconsiderar agora o que é que temos que ter cuidado que também é o mesmo cuidado do livro didático, a gente não pode deixar que

o objeto Educacional digital inibe a capacidade de criação e de recriação do professor em relação àquela atividade que o livro didático apresenta para o meio digital porque se não nós vamos correr o risco de um objeto Educacional digital dá aula no lugar do professor e o objeto Educacional digital não pode dá aula no lugar do professor. O professor pode também recriar aquele objeto pode dar sua nuance no sentido da interpretação de como conduzir aquilo dali do mesmo modo que acontece na atividade do impresso, por isso que eu acho que o professor tem que ter formação que ainda é uma carência, os currículos do curso de letras essa questão da discussão sobre a tecnologia, sobre as outras linguagens que extrapolam o impresso, entende; independentemente de ser texto e hipertexto é texto... é texto na verdade todo o texto e hipertexto mesmo quando não havia internet a possibilidade de se transmitir esse transitado e você transitar de um texto para o outro de um autor que se refere ao outro que faz você ir para o outro autor isso é uma forma de hipertexto. Eu não posso ter um click sem o hiperlink mas eu vou por outra questão de relação ou quando eu tenho uma referência a uma obra vou em busca dessa obra, os hiperlinks eles surgem para facilitar nossa vida por uma questão de evolução tecnológica porque eu posso lendo um artigo que tem lá embaixo um clique para um site eu estou lendo digitalmente eu clico já tenho acesso ao vídeo, a uma imagem, a um texto, entende; então eu digo isso porque a gente tem que ter cuidado porque tudo que é novo seduz e aí a gente fica naquela excitação que agora tudo é diferente, a gente tem que voltar e tudo é uma continuidade apenas vai se diferenciando, temos que ter cuidado então por isso que eu digo é texto a gente pode chamar de hipertexto e textual do texto é uma nota de uma nota de rodapé ela pode ser um link para me levar a outro texto, embora não seja por meio de um clique.

#### **4) Como os objetos educacionais digitais podem contribuir para as práticas da produção de textos escritos?**

Olha não conheço estudos ainda sobre isso, certo, que analise mesmo se esses objetos vão influir na produção textual, tem muito estudo sobre produção textual, mas não sobre contribuição desses objetos educacionais para a produção de texto. Pelo modo como os objetos estão sendo colocados ainda é frágil. Então o que eu posso dizer já que seu foco são os objetos educacionais digitais do livro didático, não conheço pesquisa que

trabalha com isso e até onde eu sei com relação ao que esse material oferece que ainda é muito..... não é..... vamos dizer assim..... não é não é interessante significativo sabe? Isso precisa ser mais explorado do ponto de vista de favorecer a escrita, você tem mais trabalho com a leitura.

**5) Os objetos educacionais digitais especificamente no eixo da produção de textos escritos no livro didático de língua portuguesa contribuem para o letramento digital?**

No atual estado, eu acho que ainda é muito insignificante! Não é suficiente, não podemos dizer que contribui de forma suficiente, fora isso a gente tem que entender o seguinte: uma coisa é o objeto outra coisa é como o professor vai utilizar esse objeto. Ele vai ser usado na sala de aula? Eu não posso dizer contribui, pode contribuir mas eu não posso dizer porque é preciso que este livro didático seja trabalhado em sala de aula caso ele contém atividades que são significativas do ponto de vista do que se consegue para uma metodologia do letramento digital.

**6) Os objetos educacionais digitais podem ser caracterizados como ferramentas tecnológicas?**

Também, mas não só! Ele pode ser uma ferramenta se ele estiver dentro do contexto do ensino, mas ele pode ser também o resultado de uma produção se os alunos vão produzir o texto que mobiliza o conhecimento digital, Entende? Então ele também pode ser visto dessa forma, mas não é só! No contexto do ensino-aprendizagem da língua, ele é uma ferramenta, agora ele pode ser também o resultado de uma atividade que os alunos produziram. Aí não seria um objeto Educacional digital mas um objeto digital que os alunos produzissem. Se eles conseguem produzir uma home page, uma fanpage, pode ser um objeto digital que eles produzam.

## APÊNDICE B

### **Entrevista com a professora (P2) sobre os Objetos Educacionais Digitais.**

#### **1) Como a senhora define os objetos educacionais digitais?**

Quando é que a gente começou a pensar nos objetos digitais de aprendizagem? como é que isso entrou no ensino? isso entrou no ensino por causa da demanda tecnológica mesmo, então a escola precisa se renovar e com o pontapezinho do MEC começou a exigir que os livros didáticos tivessem objetos digitais de aprendizagem e esses objetos poderiam ser joguinhos, infográficos. Não havia antes uma delimitação, não havia muita clareza do que se queria, se lançou a proposta e aí eu lembro muito da fala da Roxane Rojo porque ela foi uma das idealizadoras disso, né de centrar no edital do MEC.....meio que.... vamos ver o que o mercado editorial é capaz de fazer, então não havia uma clareza do que seriam esses objetos de ensino digital. E aí como é que é isso se materializa nos livros didáticos? primeira vez que analisei livros didáticos com objeto digital foi na avaliação para o ensino médio, e aí o que é que acontece? o edital pedia na época né que o jogo ou objeto digital qualquer fosse de acesso ao aluno. O aluno acessaria, seria algo para didatizar o conteúdo. E aí a proposta era que o aluno tivesse acesso a esse material e esse material serviria de objeto didático para o professor. O que foi que aconteceu? os objetos que vieram foram os objetos voltados para o ensino gramatical, eram os velhos conteúdos gramaticais, as velhas atividades de preencher lacunas, então você tinha a frase e o aluno ia escolher a resposta correta para completar aquela frase, ou seja, não precisaria de um objeto virtual, tanto é que na avaliação se rejeitou esse material. Então esses materiais digitais não foram aprovados porque não houve nenhuma inovação. O que eu faria no quadro, o que eu faria no exercício manual, eu faria no objeto digital, ou seja, era um sub uso do que o digital poderia oferecer. Inclusive eram propostas muito pobres tecnologicamente comparado com o que nós temos de joguinhos, por exemplo, que não tem intuito de ensino, eram muito pobres, eram pouco .... pouco desafiadores, aí o MEC previamente não adotou nada. Só que também se pensava nesse objeto de ensino digital não só como o jogo. Quando se

pensou em ter satélite .... que a gente chama de material satélite.... se pensou também nesse objeto de ensino digital para dar conta da oralidade. Então se esperava que ... como eu não posso ter um inventário oral no livro didático porque é orar então eu teria um DVD, eu teria um fragmento de falas, fragmentos, inclusive, eu lembro de um DVD em que você clica na região do país e no livro apareceria o jeito de falar daquela região, o sotaque daquela região, então é quando se pensou originalmente nesse nesses objetos didáticos. Se pensou como um material complementar como se fosse uma espécie de inventário, inventário de dados orais e como se materializa isso, não fizemos inventário de dados orais e fizeram esses exercícios para o ensino de análise linguística e quando era a produção de texto era como se fosse o professor dando aula. Então aparecia o filme, o professor explicava como era o gênero, como se materializava, tinha um exemplo real do gênero e acabou e isso era concebido como objeto de ensino digital que também não é! Então eu acho que não há uma clareza do que vem a ser objeto de ensino digital. Eu acho por exemplo.... o que eu acho interessante como objeto de ensino digital? objeto de ensino digital de fato seria uma ferramenta de didatização, mas de didatização que não fosse repetir o que eu faço em tempo real, mas por ser jogos, eu acho a coisa mais interessante desses objetos, mas jogos que mexessem com a questão tecnológica e promovessem uma construção de língua, entendeu? Aí sim eu acho que funcionaria, mas o modelo até hoje, eu acho que não temos nenhum modelo interessante de objeto de ensino digital. Eu acho que os jogos que não são voltados para o ensino, ensinam mais do que aqueles que são voltados para o ensino que são ditos didatizados.

**2) Na sua opinião, de que forma os objetos educacionais digitais contribuem para o desenvolvimento de práticas sociais do letramento digital?**

Ah, eu acho que os objetos digitais contribuem, mas não os de ensino. Eu acho que o que a gente tem como objeto de ensino digital não contribui para o letramento digital, mas os objetos digitais que não são voltados para o ensino, que não tem como proposta imediata serem para o ensino: jogos diversos de uma maneira geral, eles contribuem para o letramento digital mas os específicos não, porque os específicos têm na cabeça um modelo real de ensino quando ele tenta fazer com que aquele conteúdo seja entendido, aí ele começa a pecar porque ele vai trazer práticas que precisam de uma nova modelagem.

**3) Qual a importância dos objetos educacionais digitais para sua inserção nos livros didáticos de língua portuguesa?**

Porque nós estamos vivendo uma fase na nossa cultura em que a tecnologia dialoga com a gente o tempo inteiro, assim como o telefone, o smartphone, mas eu não sei se a gente precisa ter objetos educacionais digitais voltado para isso. Eu pessoalmente acho mais interessante aproveitar o que existe da tecnologia real e trazer ela para sala de aula como a gente faz com o gênero e não ter que produzir algo para a sala, por isso é simulação, é que nem por exemplo, eu não vou ler a notícia real vou simular a notícia no livro didático, inventar uma notícia para ela ser estudada, pronto! Eu acho que é por aí.... Então se é para usar, vamos usar WhatsApp vamos usar o twitter, vamos usar o Instagram.

**4) Como os objetos educacionais digitais podem contribuir para as práticas da produção de textos escritos?**

Eu acho que os objetos educacionais digitais como eles são apresentados hoje.... eu acho que.... o objeto de ensino digital só é interessante para a prática de ensino de produção de texto se ele for real porque hoje todas as tentativas de objetos de ensino preparados para sala de aula como aquele objetivo, não deram certo pelo menos do que a gente teve acesso. Agora saber lidar com os textos da multimídia, eu acho mais interessante, saber ver como a língua se comporta na multimídia é mais interessante, saber produzir textos, escrita digital.... eu acho que o letramento digital passa por aí, tá entendendo, e é lógico que se eu estou lidando com letramento digital. Eu Estou lidando com materialidade linguística então ele vai saber usar a língua naquele aplicativo.

**5) Os objetos educacionais digitais especificamente no eixo da produção de textos escritos nos livros didáticos de língua portuguesa contribuem para o letramento digital?**

Não! Os que a gente teve acesso não. Não contribuem! Eu acho que é o uso real que contribui e aí eu posso puxar esse uso real e levar para a escola e discutir ele e ver como as pessoas usam. Eu acho que a nossa sociedade por exemplo nosso mercado editorial brasileiro e a escola Brasileira de modo geral a gente não sabe construir esse material. Esse produto a gente ainda não sabe como fazer.

**6) Os objetos educacionais digitais podem ser caracterizados como ferramenta tecnológica, por quê?**

Quais? Os que já existem? não! Eu acho que estão bem aquém da tecnologia. A tecnologia está muito mais avançada. Os meninos vão querer muito mais está mexendo no Twitter, no Instagram e jogos aplicativos interessantes para faixa etária deles do que querer fazer o joguinho de língua portuguesa que é chato que é um saco, é bobo que é infantil, porque eles são infantis! Eles são bobos, eles não correspondem a um interlocutor, estás entendendo? É como se nós tivéssemos engatilhando. É pouco complexo, a gente lida com complexidade muito maior. Eu acho mais interessante o menino trabalhar com avatar de um jogo real do que o livro didático criar um Avatar para ensinar verbo.

## **APÊNDICE C**

### **Entrevista com a professora (P3) sobre os Objetos Educacionais Digitais.**

**1) Como a senhora define os objetos educacionais digitais?**

Eu penso que os OEDs – objetos educacionais digitais - são os novos objetos didáticos interativos de aprendizagem que configuram-se nos materiais multimídias, incluindo: jogos educativos, infográficos animados, vídeos, imagens que podem auxiliar no desenvolvimento do conhecimento como meio de aprendizagem. Essas ferramentas

tecnológicas deveriam chegar para dinamizar as atividades do livro didático podendo promover assim interatividade e letramento digital.

Devido à crescente demanda e cobrança da sociedade e pesquisadores pelo trabalho com tecnologia digital na escola, o MEC, a partir do Programa Nacional do Livro Didático, abriu espaço em seus editais para obras denominadas Tipo 1 (conforme prevê o edital de 2015), para que os autores de LD tivessem a oportunidade de levar para a sala de aula o trabalho eficaz com a tecnologia digital nos diferentes eixos de ensino da Língua Portuguesa: leitura, produção de textos escritos, oralidade e análise linguística.

## **2) De que forma os objetos educacionais digitais contribuem para o desenvolvimento de práticas sociais do letramento digital?**

Os OEDs poderiam contribuir para o desenvolvimento de práticas sociais de letramento digital, se desenvolvessem, no educando, 3 características básicas dos nativos digitais: a autonomia, a auto-organização e o gerenciamento, que podem ser desenvolvidas a partir de propostas geradoras de conflitos cognitivos, altamente motivadoras.

A autonomia refere-se às ressignificações, reelaborações e transgressões intencionais que o aluno poderá realizar no meio digital para interagir; a auto-organização diz respeito à construção do conhecimento personalizada, individual e coletiva ao mesmo tempo; e o gerenciamento, por parte do aluno e não do professor, do tempo e do espaço nas interações.

## **3) Qual a importância dos objetos educacionais digitais para sua inserção nos livros didáticos de língua portuguesa?**

Atualmente, da maneira como foram concebidos, da forma como estão e após avaliar coleções do Tipo 1, ousou afirmar que os OEDs não têm importância para os LDP. Por quê? Primeiramente, o edital do PNLD do Ensino Fundamental prevê que se a coleção não for aprovada como Tipo 1, poderá ser aprovada como Tipo 2, ou seja, exclui-se o DVD, denominado de OED, exclui-se o ícone representativo de atividade digital das páginas do LDP e aprova-se a obra sem os OEDs. Isso significa que eles são entendidos,

atualmente, como apêndices, que podem ser retirados que não farão falta ou não alterarão a avaliação da coleção – ponto a meu ver muito negativo e que colabora para a falta de esforço na elaboração e construção do OED.

Porém, quando defini, na pergunta anterior, os OEDs como os novos objetos didáticos interativos de aprendizagem que podem auxiliar no desenvolvimento do conhecimento como meio de aprendizagem é porque reconheço que há real necessidade do trabalho reflexivo, que demande conflito cognitivo e, conseqüentemente, aprendizagem com a tecnologia digital na escola. E se estamos entendendo, em um primeiro momento, a maior parte dos alunos como nativos digitais e boa parte dos docentes como imigrantes digitais, a presença dos OEDs nos LDP poderia fazer toda diferença para o letramento digital dos aprendentes – sejam eles alunos ou professores.

Por fim, acredito que o trabalho a partir das TDICs é fundamental no mundo contemporâneo. Elas fazem parte do cotidiano dos alunos e dos professores também; e esse trabalho só acontecerá com responsabilidade e eficácia se estiver inserido nos currículos escolares e for planejado, assim, a tecnologia digital, dificilmente será vista como um apêndice, que pode ser retirado, sem restrições.

#### **4) Como os objetos educacionais digitais podem contribuir para as práticas da produção de textos escritos?**

Boa pergunta, Ednaldo.

Eu creio que os OEDs podem contribuir para as práticas de produção de textos escritos, aliás considero que a partir da popularização da tecnologia digital móvel, os nossos alunos – crianças, jovens, idosos – estão lendo e escrevendo mais. De forma diferente e, talvez, complementar à leitura e à escrita no impresso, mas quantitativamente maior. Novas habilidades e competências, então, precisam ser desenvolvidas. Com relação a isso, considero que as práticas de uso dos alunos no meio digital envolvem interlocutores reais, contextos únicos de produção, gêneros discursivos digitais relativamente novos, que passam por transmutação na transposição para o meio digital e interação, que considerei em pesquisa anterior (CAIADO, 2011) como a palavra chave do nosso século, as redes sociais estão aí para confirmar isso.

Os hipertextos digitais também deveriam ser trabalhados, tendo em vista que sua leitura e/ou produção fará com que os aprendizes levem em consideração questões relacionadas à coesão e à coerência.

Outro aspecto que deveria ser trabalhado nos OEDs nas atividades de produção de textos escritos diz respeito à multimodalidade presente nas práticas digitais, lidar com as múltiplas semioses vivenciadas em gêneros discursivos digitais, todas ao mesmo tempo, no mesmo lugar, no mesmo contexto devem ser habilidades desenvolvidas na interação midiática; as redes colaborativas, como os *wikes*, também podem auxiliar na apropriação de habilidades requeridas para produção de textos escritos no meio digital. Enfim, o lautor: leitor/autor - fala mais alto nas práticas de produção de textos escritos no meio digital.

**5) Os objetos educacionais digitais especificamente no eixo da produção de textos escritos nos livros didáticos de língua portuguesa contribuem para o letramento digital?**

Como estão, os OEDs, em todos os eixos, não podem contribuir para o letramento digital. Só algumas poucas atividades são relevantes, a maioria constitui-se em atividades tradicionais com uma nova roupagem, maquiadas. Sendo assim, não contribuem para a autonomia, o gerenciamento, a motivação daqueles que já são nativos digitais e já experienciaram diversas práticas instigantes e reflexivas no meio digital. Mas poderiam contribuir, e muito, se as habilidades e competências direcionadas para o meio digital, algumas já mencionadas, estivessem presentes nas atividades dos OEDs.

Tecnicamente, poderiam contribuir se não houvesse a possibilidade da obra de Tipo 1, por exemplo, ser aprovada sem os OEDs. Poderia contribuir se os OEDs não viessem, necessariamente, em um DVD. Esse “suporte”, DVD, por si só, foge às práticas de uso dos interlocutores.

**6) Os objetos educacionais digitais podem ser caracterizados como ferramenta tecnológica, por quê?**

Como ferramentas digitais interativas, que sejam meio de aprendizagem no espaço digital, conforme conceituamos você e eu, ainda não. Como ferramentas que chegam para dinamizar os LD podendo promover o letramento digital, também não. Acredito, então, que os OEDs da forma como estão, e não da maneira como foram concebidos, são apêndices, que em nada contribuem para a reflexão e práticas digitais.