



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA**

GILBERLÂNIA SOARES DA SILVA

**TDIC E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DOS GÊNEROS DIGITAIS
PRESENTES EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

CAJAZEIRAS - PB

2019

GILBERLÂNIA SOARES DA SILVA

**TDIC E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DOS GÊNEROS DIGITAIS
PRESENTES EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

**Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao
Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa, do
Centro de Formação de Professores da Universidade
Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras -
como requisito de avaliação para obtenção do título de
licenciado em Letras.**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rose Maria Leite de Oliveira

CAJAZEIRAS - PB

2019

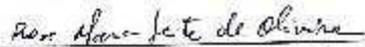
GILBERLÂNIA SOARES DA SILVA

**TDIC E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DOS GÊNEROS
DIGITAIS PRESENTES EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

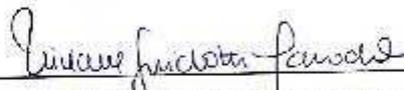
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras – como requisito de avaliação para obtenção do título de licenciado em Letras.

Aprovado em: 03/04/2019.

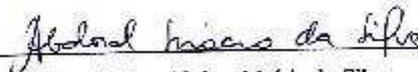
Banca Examinadora:



Prof.^a Dr.^a Rose Maria Leite de Oliveira
(UAL/CFP/UFCG - Orientadora)



Profa. Dra. Viviane Guidotti Machado
(UAE/CFP/UFCG - Examinador 1)



Prof. Esp. Abdoral Inácio da Silva
(UAL/CFP/UFCG - Examinador 2)

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

S586t	<p>Silva, Gilberlânia Soares da. TDIC e ensino de língua portuguesa: análise dos gêneros digitais presentes em livros didáticos do Ensino Fundamental II / Gilberlânia Soares da Silva. - Cajazeiras, 2019. 56f. : il. Bibliografia.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira. Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa) UFCG/CFP, 2019.</p> <p>1. Inovação educacional. 2. Tecnologia digital. 3. Livro didático. 4. Gêneros digitais. 5. Língua portuguesa - ensino. 6. Novas tecnologias - ensino de língua portuguesa. I. Oliveira, Rose Maria Leite de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.</p>
UFCG/CFP/BS	CDU - 37.091.3

*A Deus, pelo dom da vida;
Ao meu filho Arthur e minha filha Mel Camille,
por serem tão pequenos e já cheios de sonhos!
Mãe sempre lutará por vocês!
A minha família, por me apoiarem sempre.*

PARA SEMPRE MINHA ETERNA
DEDICAÇÃO.

AGRADECIMENTOS

A Deus, toda minha gratidão, sem Ele eu não sou nada, não sou ninguém, apenas pela Sua misericórdia e graça eu existo. Obrigada Deus amado por se fazer presente em minha vida, por guiar meus passos e por não me deixar cair, obrigada por ser o pilar que me sustenta e por me dá forças para seguir.

Aos meus filhos tão amados e amáveis, Arthur e Mel, tenho certeza que vocês são um propósito de Deus na minha vida, por vocês mamãe consegue ser forte, ter foco, força e fé, por vocês mamãe é capaz de tudo. E por vocês mamãe vai alcançar voos altos.

Às minhas irmãs, Dayanne e Gerusa, obrigada por terem me apoiado nos momentos difíceis, obrigada por cuidarem dos meus filhos enquanto eu me ausentava para ir à universidade, nunca me esquecerei do apoio de vocês.

Aos meus pais, agradeço pelo dom da vida. Obrigada mainha e painho por terem me dado uma educação, por terem sido os melhores pais, mesmo com pouco recurso financeiro, vocês nos deram o melhor, obrigada, meus amores.

Às minhas amigas, Tamires, Aline, Flavia, Raryssa, obrigada por vocês existirem e por compartilhar seus momentos comigo, quão abençoada sou por ter vocês. Sabemos dos sonhos e das lutas que cada uma enfrenta, porém, acreditamos na vitória e temos os nossos planos de viagens juntas. Cada passo dado significa a aproximação dos nossos objetivos, obrigada, meninas, por torcerem tanto por mim. Eu amo vocês.

Aos professores do curso de letras da UFCG o meu eterno agradecimento, vocês me deram algo que dinheiro nenhum compra, que é o conhecimento. Obrigada por cada ensinamento, por cada contribuição. Em especial a minha orientadora, Rose Leite, obrigada por ter me apoiado mesmo quando o tempo pareceu ser curto, mesmo quando muito ainda se tinha a desenvolver. Obrigada por ser a ponte que me levará ao meu objetivo, agradeço imensamente pela atenção e disponibilidade, você é o perfil de profissional que quero ser, obrigada.

Por fim, agradeço aos meus colegas de curso, obrigada pela união e colaboração, foi muito bom ter conhecido cada um de vocês.

RESUMO

A sociedade perpassa por processos de evolução e de transformação em todos os campos que a cerca, algumas mudanças acontecem de forma gradativa, outras, porém, surgem velozmente modificando significativamente a sociedade, como é o caso, por exemplo, dos avanços tecnológicos. Desta forma, reconhecendo a importância das Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação (TDIC) e a importância do ensino acompanhar as demandas atuais, as políticas públicas educacionais desenvolveram aparatos que melhor norteiam os professores para implantação destes recursos no ensino, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Programa Nacional do Livro Didático- PNLD, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), empenhados na popularização do uso dos recursos digitais nas escolas. Deste modo, este trabalho se justifica por reconhecermos o processo de mudança que ocorre no meio escolar advindo das novas tecnologias digitais, e por percebermos a importância do ensino acompanhar as relações tecnológicas atuais em favor de um uso mais dinâmico da língua. Assim, esta pesquisa tem como intuito analisar os gêneros digitais presentes no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais e como objetivos específicos: discutir sobre as novas tecnologias no ensino de Língua Portuguesa (LP), descrever se e como os gêneros textuais digitais estão presentes no livro, propor reflexões para o professor sobre o uso da ferramenta *podcast* nas aulas de LP. Para tanto, nos embasamos nas contribuições de Marcuschi (2002- 2012), Freitas (2006), Soares (2003), Lorenzi & Pádua (2012), Rojo (2012), PCN (1997), PNLD (2016), BNCC (2017), Lakatos (2010), etc. e tomamos como *corpus* para análise dos dados o Livro Didático Português Linguagens de Cereja e Cochar (2014- 2015). Quanto a metodologia, esta pesquisa é de cunho bibliográfico por tratar de estudos realizados por meio de livros, textos escritos e digitais acadêmicos. Além de ser uma pesquisa de método descritivo, de natureza qualitativa, uma vez que a pesquisa qualitativa permite maior familiaridade entre o ambiente a ser analisado e o pesquisador. Nossas análises sugerem que o professor não deve esperar apenas a inclusão das TDICs no livro didático, e sim seguir as propostas sugeridas pela BNCC e demais políticas educacionais, para que cada vez mais o ensino contemple o letramento digital, pois o livro didático ainda precisa de melhorias.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Ensino de LP. Livro didático.

ABSTRAT

Society goes through processes of evolution and transformation in all of its fields. Some changes happen in a gradual way, others, however, come quickly changing society significantly, as it is the case, for example, of technological advances. In this way, recognizing the importance of Digital Information and Communication Technologies (DICT) and the importance of aligning teaching with current demands, educational public policies have developed devices that better guide teachers to implement these resources in education, as is the case of Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (National Curricular Basis), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (National Textbook Program), and Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (National Curriculum Parameters), which are committed to popularizing the use of digital resources in schools. Thus, this work is justified by our consciousness of the changing process that occurs in the school environment coming from new digital technologies, and because we also realize the importance of making teaching to meet the current technological relations for the sake of more dynamic use of the language. The purpose of this research is to analyze the digital genres present in the textbook of Portuguese Language for Final Years. Its specific objectives are: to discuss about new technologies in the teaching of Portuguese Language (PL), to describe if and how digital textual genres are present in the book, propose reflections to teachers about the use of the podcast tool in PL classes. In order to do so, we rely on the contributions of Marcuschi (2002-2012), Soares (2003), Lorenzi & Pádua (2012), Red (2012), PCN (1997), PNLD, Lakatos (2010), etc. and we took as corpus for data analysis the Textbook Português Linguagens, by Cherry and Cochar (2014-2015). As for the methodology, this research is of a bibliographic character because it deals with studies carried out through books, academic written and digital texts. Besides being qualitative and descriptive method research, since qualitative researches allow more familiarity between the environment to be analyzed and the researcher. Our analysis suggests that the teacher should not only expect the inclusion of DICTs in the textbook but follow the proposals suggested by the BNCC and other educational policies, so that teaching will increasingly contemplate digital literacy since textbooks still need improvements.

Keywords: Digital technologies. Portuguese Language Teaching. Textbook.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	-	Captura de tela podcast.....	32
Figura 2	-	Captura de tela.....	32
Figura 3	-	Unidade 1.....	37
Figura 4	-	Unidade 2.....	38
Figura 5	-	Unidade 3.....	39
Figura 6	-	Unidade 4.....	40
Figura 7	-	Caia na rede.....	41
Figura 8	-	<i>Self</i>	42
Figura 9	-	Recurso digital.....	43
Figura 10	-	Inflamação tecnológica.....	44
Figura 11	-	Marionete em crise.....	45
Figura 12	-	O celular como arma pedagógica.....	46
Figura 13	-	Gravidez na adolescência em números.....	47
Figura 14	-	Redes sociais A.....	48
Figura 15	-	Redes sociais B.....	49
Figura 16	-	Atividade.....	50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CFP	Centro de Formação de Professores
LD	Livro Didático
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
HQs	Histórias em Quadrinhos
TDIC	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAL	Unidade Acadêmica de Letras
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A EMERGÊNCIA DO TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS	18
2.1 NOVAS TECNOLOGIAS, GÊNEROS DIGITAIS E MULTILETRAMENTOS	22
2.2 O QUE REGEM OS DOCUMENTOS NACIONAIS SOBRE O USO E REFLEXÃO ACERCA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA	26
2.3 O PODCAST ENQUANTO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O TRABALHO COM A LÍNGUA	31
3 METODOLOGIA	34
3.1 QUANTO A NATUREZA DA PESQUISA	34
3.2 SOBRE O CORPUS DA PESQUISA E ENCAMINHAMENTOS PARA ANÁLISE	34
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	37
4.1 CONTEXTUALIZANDO A OBRA.....	37
4.2 UM OLHAR SOBRE OS GÊNEROS DIGITAIS	38
5 PROPOSTA DE TRABALHO COM AS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA A PARTIR DO PODCAST	53
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	56

1 INTRODUÇÃO

A sociedade perpassa por processos de evolução e de transformação em todos os campos que a cerca. Algumas mudanças acontecem de forma gradativa, outras, porém, surgem velozmente modificando significativamente a sociedade, como é o caso, por exemplo, dos avanços tecnológicos.

A tecnologia, de forma avassaladora, passou a influenciar, a determinar e a transformar a vida e a cultura dos povos que a utiliza. Sobre isso, Marcuschi (2010, p. 16) diz que “a Internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo. Se bem aproveitada, ela pode tornar-se um meio eficaz de lidar com as práticas pluralistas sem sufocá-las”, ou seja, a internet sendo utilizada de forma sistemática pode aumentar as possibilidades de ensino, abrangendo, além da prática da leitura e escrita, o campo do letramento digital e multiletramento no processo de ensino e aprendizagem.

Fazendo um breve percurso acerca da tecnologia no ensino, podemos constatar que a escrita foi a primeira revolução tecnológica no campo educacional, uma vez que a comunicação entre a humanidade acontecia, sobretudo, através da oralidade. Com o surgimento da escrita, a comunidade passou por mudanças tanto na vida social como também no discurso e no modo de pensar.

Posteriormente houve o surgimento da impressão, que, de acordo com Freitas (2006, p. 11) “[...] foi movendo as palavras do mundo do som para o espaço visual e foi fixando-as aí de uma maneira mais rígida do que a escrita havia feito”. Assim, os textos impressos permitem uma leitura silenciosa, rápida e individual, além de fixar no papel as conclusões que a escrita reconstituía da palavra oral no espaço visual.

Outra grande revolução no campo educacional foi o avanço das novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) devido principalmente à utilização massiva da internet. Vale salientar que as mudanças tecnológicas abrangem os aspectos sociais, econômicos e políticos, assim, determinam novas formas de práticas letradas, ocasionando, dessa forma, o surgimento de vários gêneros textuais no contexto digital.

Diante disso, a prática desenvolvida a partir das novas tecnologias aumentam as possibilidades para o trabalho com a leitura e a escrita nas escolas, por isso é importante que editores, professores, coordenadores e demais envolvidos no processo de ensino estejam emergidos nas tecnologias digitais, para que seja alcançado o sucesso didático- pedagógico em face desse modelo de ensino que deixa de focar apenas na semiose escrita, para então

envolver as mídias digitais e novos letramentos abrangendo textos híbridos, os quais podem conter imagens estáticas ou em movimento, bem como sons, ícones, etc, cada vez mais presentes na sociedade contemporânea.

Tudo isso ainda é um desafio para as instituições escolares, por isso a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sugere que, nos anos finais do Ensino Fundamental II, as instituições preservem o compromisso de estimular a reflexão, contribuindo com o desenvolvimento do aluno para um pensamento crítico em relação ao conteúdo e a multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, e que a escola também incorpore as linguagens, bem como seu modo de funcionamento e que a educação esteja voltada para os usos democráticos da tecnologia e para o uso mais consciente na cultura digital.

Acerca desse panorama, podemos citar também o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, que, através da distribuição de obras didáticas nas escolas públicas, contribui para a inserção de obras digitais nos ambientes escolares. Muitas editoras lançaram livros totalmente digitais, com ou sem o livro impresso, acompanhando CDs e o uso de outros meios tecnológicos, como os *smartphones*, *ostablets*, os *laptops*, computadores etc, promovendo, assim, o processo de inserção digital em espaço escolar.

Como vemos, a inserção tecnológica nas escolas está amparada pelas políticas públicas acima citadas como a BNCC e o PNLD, e ainda podemos mencionar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), empenhados na popularização do uso dos recursos digitais nas escolas. Enfatizamos que o professor, como mediador, exerce importante papel para o desenvolvimento das competências comunicativas do aluno e que, a partir do letramento, o educando aprimora a prática de leitura e escrita, pois o letramento introduz o contexto social e/ou cultural em que os alunos estão inseridos ao conhecimento que eles vão adquirir na escola.

De acordo com Soares (2003, p. 38), o letramento é “o resultado da ação de ‘letrar-se’”, ou seja, seria, além do aprendizado da leitura e da escrita, a apropriação dessas. Da mesma forma acontece com os usos da tecnologia, não basta apenas conhecer, mas sim apropriar-se dela, para que assim o indivíduo seja considerado letrado, isto é, o sujeito letrado é aquele que utiliza da leitura e da escrita, socialmente, de maneira constante.

A prática do letramento no cenário digital desenvolve-se através de ferramentas e suportes tecnológicos novos. Sobre isto, Lorenzi e Pádua (2012, p. 37) dizem que “a presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais, elas fazem parte do nosso cotidiano e, assim como a tecnologia da escrita, também devem ser adquiridas”. Desta forma, entendemos que o

acesso a diferentes culturas amplia a visão de conhecimento dos alunos, pois permite o contato com diversos modelos de textos, produzidos com distintas semioses, permeados na maioria das vezes pelas novas tecnologias, efetivando assim, os multiletramentos.

De acordo com Rojo (2012), o conceito de multiletramento pode ser entendido como a multiplicidade cultural que origina gêneros híbridos de diferentes letramentos e a multiplicidade semiótica de formação dos textos. Ainda segundo a autora, as multimodalidades ou multisemioses relacionam-se também às formas de linguagem não verbal, como imagens, animações, sons, escrita, entre outros, o que as torna multimodal.

Assim, a prática do letramento e multiletramento acarretam o surgimento de inúmeros gêneros textuais, que no contexto tecnológico são chamados de gêneros textuais digitais. Os gêneros textuais, segundo Marcuschi (2002, p. 19), são “[...] fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social, [e] contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia”, isto é, são os gêneros que organizam e orquestram toda interação humana através da linguagem, seja na fala e/ou na escrita, ou melhor, as atividades comunicativas nas diversas instâncias da sociedade se dão a partir dos gêneros; logo, os gêneros exercem extrema funcionalidade em meio à sociedade.

Em se tratando dos gêneros no contexto digital, Marcuschi (2010, p. 15) afirma que “os gêneros emergentes nessa nova tecnologia são relativamente variados, mas a maioria deles tem similares em outros ambientes, tanto na oralidade como na escrita.” Como, por exemplo, o gênero carta que no meio digital configura-se como o e-mail.

Como vemos, o cenário atual está repleto de novas tecnologias e conseqüentemente dos gêneros de mídias digitais. Desta forma, como os gêneros digitais estão presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II? As TDIC estão presentes nos referidos livros didáticos? Em caso positivo, como se desenvolve o processo para os novos e múltiplos letramentos? Essa inserção contribui para o desenvolvimento de sujeitos ativos e participativos no processo de ensino aprendizagem?

Buscando responder a essas perguntas, temos como objetivo geral: analisar os gêneros digitais presentes em obras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais e como objetivos específicos: discutir sobre as novas tecnologias no ensino de Língua Portuguesa (LP); descrever se e como os gêneros textuais digitais estão presentes no livro; e propor reflexões para o professor sobre o uso da ferramenta *Podcast* nas aulas de LP.

Para tanto, nos embasamos nas contribuições de Marcuschi (2002 - 2012), Freitas (2006), Soares (2003), Lorenzi e Pádua (2012), Rojo (2012), PCN (1997), PNLD (2016),

BNCC (2017), Lakatos (2010), etc. e tomamos como *corpus* para análise dos dados o Livro Didático *Português Linguagens*, de Cereja e Cochar (2015).

Esta pesquisa é de cunho bibliográfico, por tratar de estudos realizados por meio de livros, textos escritos e digitais acadêmicos. Tal metodologia é possível, pois, segundo Marconi e Lakatos (2010), o pesquisador pode usar como instrumento de trabalho as mais diversas fontes de pesquisas já publicadas como livros, artigos, teses, ou até mesmo materiais gravados, fichamentos etc.

Assim, este trabalho se justifica por reconhecermos o processo de mudança que ocorre no meio escolar advindo das novas tecnologias digitais, e por percebermos a importância do ensino acompanhar as relações tecnológicas atuais em favor de um uso mais dinâmico da língua. Desta forma, entendendo os desafios e as dificuldades enfrentadas na escola, notamos a relevância de se fazer pesquisas nesta temática, pois, partindo da reflexão e análise do uso das novas tecnologias, podemos constatar o reflexo dessa ação como prática pedagógica em sala de aula, percebendo se os efeitos causados no aprendizado dos alunos são positivos ou não e assim ter maior embasamento para aprimorar o ensino de LP partindo das novas tecnologias digitais.

Para melhor situar o leitor, o trabalho segue estruturado em seis capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos uma breve introdução dos pontos que serão abordados na pesquisa.

No segundo, falamos sobre o ensino de LP e a emergência do trabalho com os gêneros textuais, ressaltamos as novas tecnologias, os multiletramentos e os gêneros digitais. Discorreremos sobre como os documentos nacionais oficiais abordam as TDIC. E discutimos sobre o *Podcast* enquanto ferramenta pedagógica para o trabalho em LP.

No capítulo seguinte, expomos nosso processo metodológico quanto à natureza da pesquisa, instrumentos para coleta de dados, enfim, mostramos o passo a passo da análise.

No quarto capítulo, fazemos a análise do livro didático *Português Linguagens*, do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II, contextualizando a obra e posteriormente analisando os gêneros digitais presentes no livro.

No quinto capítulo, apresentamos uma proposta de trabalho com as novas tecnologias em sala de aula a partir da ferramenta digital *podcast*.

Por fim, apresentamos as considerações da pesquisa e nela retomados os achados da investigação.

2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A EMERGÊNCIA DO TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS

Para tratarmos da presença significativa dos gêneros textuais nas práticas escolares com língua materna hoje, convém antes de tudo que façamos um percurso histórico acerca do ensino de LP no Brasil. Segundo Zanon e Faccina (2004), a educação brasileira foi marcada pelos ensinamentos da Companhia de Jesus desde o princípio da colonização, onde os padres jesuítas ensinavam a ler, a escrever e a contar. Após a expulsão dos jesuítas houve prejuízo no sistema educacional brasileiro. Visando preencher essa lacuna no ensino foram criadas as Aulas Régias. De acordo com Zanon e Faccina (2004, p. 81), “esse sistema educacional é sustentado por um novo tributo, o ‘subsídio literário’ e aulas de português sejam ministradas, em detrimento do latim, uma maneira de se afirmar a denominação lusitana”, assim, podemos perceber que a base do ensino ofertado era o latim, a língua materna não era valorizada.

Ainda segundo os autores citados, esse modo de ensino perdurou até meados do século XVIII, quando, após a expulsão da Companhia de Jesus, o Marquês de Pombal publica um alvará que:

Constitui a primeira providencia no sentido de dar solução à situação crítica escolar em que o país se encontrava. Acaba com todas as classes e Escolas, repudia abertamente o método de ensino jesuítico e, conseqüentemente, os livros utilizados pela Companhia (ZANON; FACCINA, 2004, p. 81).

Ora, se o método jesuítico de ensino foi totalmente abolido, isso quer dizer que, com a reforma pombalina¹, tornou obrigatório que a alfabetização deveria ser em português, bem como foi introduzido o ensino de gramática de Língua Portuguesa que, por sua vez, estava sempre em comparação com a gramática latina.

Com o decorrer do tempo, o latim foi perdendo seu prestígio no uso e o ensino de língua vernácula foi ganhando seu espaço na grade de ensino. Aliás, sobre isso, Soares (2004) enfatiza que as medidas criadas pela reforma pombalina contribuíram para firmar, incluir e valorizar o ensino de Língua Portuguesa no Brasil e para sua inclusão na escola. Desta forma, os estudantes, além de aprender a ler e a escrever em LP, conheciam também a gramática da língua e tinham aulas de retórica, utilizando textos, sobretudo, de autores portugueses e brasileiros os quais tiveram suas obras publicadas graças principalmente à invenção da

¹ Reforma centrada nas relações econômicas anglo-portuguesas a qual o comando da educação saiu das mãos dos jesuítas para as mãos do Estado, ocasionando, um novo sistema de educação.

Impressão Régia no Rio de Janeiro, o que contribuiu para que o ensino fosse cada vez mais desagregado do latim e para o surgimento de várias gramáticas brasileiras.

Assim, até os anos 40 do século XX, perdurou como forma de ensino a gramática retórica e poética. Esse método de ensino atendia ao público mais favorecido da sociedade, a elite, da qual faziam parte os filhos dos burgueses, que eram privilegiados social e economicamente. Neste período, o ensino nas escolas continuava sendo a partir da gramática da LP, bem como da análise de textos de autores renomados, deste modo, a gramática era a principal maneira de se aprender sobre o sistema da língua. Segundo Soares (2004, p. 165), à medida que a oratória foi perdendo seu prestígio, a retórica e a poética foram se destacando e se afastando de alguns preceitos como, por exemplo, na mudança da exigência do falar bem (a oratória) para o escrever bem, como necessidade social.

A partir dos anos 50, várias mudanças ocorrem no sistema escolar, dentre elas podemos destacar a ampliação de ensino para as classes mais populares, ou seja, o ensino agora passa a ser direito também para os filhos dos trabalhadores. Com isso, percebe-se o aumento do alunado nas escolas e novas medidas de ensino passam a ser implantadas na tentativa de adaptação do ensino de LP. Conforme Soares (2004, p. 167):

É então que a gramática e texto, estudo sobre a língua e estudo da língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática.

Desta forma, nos anos 50 e 60, ou se estudava a gramática a partir dos textos, ou se estudava os textos com os recursos oferecidos pela gramática. Em vista disso, vale salientar que, com a multiplicação dos alunos na escola, ocorreu um alto recrutamento de professores para atender às demandas no ensino. Esses, por sua vez, embora formados ainda tinham uma forma de ensino engessada no modelo da norma padrão e por vezes não aproveitavam as manifestações linguísticas diversificadas dos alunos, ocasionando assim uma forma de ensino estanque em que as experiências de vida dos discentes não implicavam em desenvolvimento social e tampouco intelectual.

Diante da demanda de professores ocasionada pelo aumento do índice de alunos nas escolas, o salário dos docentes foi diminuindo, bem como as condições de ensino começaram a passar por dificuldades, e aqueles, por sua vez, buscavam estratégias para exercício da profissão e boa parte deles (para não generalizar) acabava colocando toda prática de ensino voltada exclusivamente para a utilização do livro didático.

Ainda na década de 50, os manuais didáticos passam a apresentar textos literários e gramática em uma única obra, mesmo que em partes distintas, enquanto na década de 60, os materiais eram constituídos de textos para interpretação e de gramática, em outras palavras, o texto era tido como pretexto para se observar elementos e conteúdos gramaticais. Como afirma Geraldini (1984, p. 18), “[...] sempre as aulas de língua tiveram a tendência a se concentrar na gramática, estudada abstratamente, através de exemplos soltos, de frases pré-fabricadas sob medida para os fatos gramaticais a exemplificar ou a exercitar”. Assim, a gramática estava como foco central no ensino.

A partir das décadas de 70 e 80, podemos dizer que, a partir da influência da linguística, no trabalho com ensino de LP na escola, houve o surgimento de uma concepção sobre língua envolvendo discurso e enunciação, não apenas comunicação. Desta forma, os sujeitos passaram a se relacionar com a língua partindo de outras vertentes, levando em consideração o contexto, como falamos anteriormente, e as condições sócio-histórico e culturais envolvidas em seu uso. Segundo Antunes (2009, p. 49):

Influências que vieram de muitas direções, principalmente do campo da pragmática, das perspectivas interacionais da linguagem, conduziram a linguística até o âmbito mais amplo da língua como forma de atuação social e prática de interação dialógica, e, a partir daí, até a textualidade. Ou seja, se chegou a dois consensos: o de que usar a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros, e o de que essas coisas somente acontecem em textos.

Em suma, a linguística supera os limites de ensino que era voltado para as frases soltas e descontextualizadas e insere a noção de ensino partindo do texto, analisando sua constituição, contexto, funcionamento, produção e compreensão. E assim, a partir dos anos 80, o ensino de LP passa a ter sua base partindo da perspectiva dos gêneros textuais.

Os gêneros textuais sempre estiveram presentes na sociedade desde tempos remotos, segundo Zavam e Araújo (2008), desde a época pré-cristã, pois neste período existiam as assembleias democráticas gregas, em que ocorriam lutas pelo poder no qual vencia aquele que conseguisse derrotar o adversário pelo poder da palavra, do discurso.

Ainda segundo as autoras, os sofistas exerciam total domínio e prestígio por ensinar a arte de argumentar (retórica). Através dos seus ensinamentos, os homens mais ambiciosos tinham a chance de alcançar seus objetivos de poder utilizando a palavra para persuadir e diminuir o adversário, enaltecendo a si próprio. Conseqüentemente, ocupava um alto cargo na cidade aquele que sabia falar com astúcia em público, nas assembleias e nos tribunais, para isso o trabalho dos sofistas era de suma importância.

Contrário à posição dos sofistas que vendiam seu saber, Aristóteles via a retórica como uma forma de buscar a verdade, a essência, e com isso trouxe muitas contribuições partindo do estudo sobre os processos persuasivos advindos de cada situação comunicativa, apresentando três gêneros discursivos: o judiciário, o deliberativo e o demonstrativo.

De acordo com Zavam e Araújo (op. cit.), os gêneros eram baseados tanto na retórica como na literatura. As autoras ressaltam que primeiramente o vocábulo gênero foi associado ao termo literário e que o primeiro autor a se preocupar com a classificação das obras literárias foi Platão. Aristóteles, por sua vez, “[...] dividiu os gêneros literários, quanto à forma, em verso e prosa, e, quanto ao conteúdo, em lírico, épico e dramático” (op. cit., 2008, p. 8).

O estudo dos gêneros foi se ampliando e, além dos gêneros literários, foram aparecendo outros conceitos sobre o tema. Neste cenário, temos como destaque os estudos de Bakhtin (1979) que se opunha às concepções da época e defendia que toda forma de interação humana acontece mediante os gêneros discursivos, ou seja, o falante está sempre utilizando de algum gênero para sua comunicação.

Assim, a partir das contribuições de Bakhtin, o ensino de LP, partindo da perspectiva dos gêneros textuais, passou a ser alvo de pesquisa de muitos estudiosos, dentre eles, Bronckart, Dolz e Schneuwly, dentre outros, que defendiam a didatização dos gêneros. Desta forma, os gêneros passaram a ser referência para o estudo da língua e para o desenvolvimento dos fatos sociais em que utilizamos a fala, escrita, escuta e leitura.

Segundo Marcuschi (2004, p. 16), “os gêneros são formas sociais de organização e expressões típicas da vida cultural”. É através dos gêneros que organizamos as nossas atividades diárias e através desses nos comunicamos e nos impomos socialmente.

Para Bakhtin (1979, p. 262), os gêneros são entendidos como “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados”, pois se estruturam a partir de três aspectos, a saber: conteúdo, estilo e estrutura composicional. Isso quer dizer que todo gênero possui uma seleção de tema, um estilo verbal que lhe é próprio ou mais adequado e uma estrutura mais ou menos definida e que é reconhecida socialmente.

Conforme Biasi-Rodrigues (2008), os PCN, utilizando destas e outras contribuições do pensador russo, desmistifica a velha prática escolar que classificava os gêneros como narração, descrição e dissertação, dividindo-os em duas classes: os gêneros privilegiados, que têm como foco o desenvolvimento da leitura e escuta de textos, e os gêneros sugeridos que objetivam desenvolver a produção de textos orais e escritos. Na concepção da autora, essa inserção cria perspectivas para a abordagem da linguagem como ação social, acarretando na

precisão de desenvolver práticas sócio-interacionais com os alunos para que tenham domínio do uso efetivo da linguagem no meio social.

Por isso a necessidade do professor estar sempre atento à realidade que o cerca, reconhecendo os gêneros que circulam em seu meio para então trocar experiências com os alunos, compreendendo os gêneros em diversos contextos, percebendo seu propósito comunicativo, condições de produção, etc., tendo dessa forma domínio do gênero como instrumento de ação social.

Isto posto, ressaltamos que, de acordo com Marcuschi (2002), novos gêneros surgem para cumprir a necessidade da comunidade, e que os gêneros são maleáveis, plásticos e dinâmicos, o que possibilita o surgimento de inúmeros outros gêneros em todas as esferas sociais, inclusive nos meios tecnológicos que a cada dia ganham mais espaço na sociedade em que a cultura é tida como eletrônica. Sobre tal aspecto abordaremos na subseção seguinte.

2.1 NOVAS TECNOLOGIAS, GÊNEROS DIGITAIS E MULTILETRAMENTOS

Por tecnologia entendemos toda e qualquer invenção que possibilite ao indivíduo a facilidade em realizar atividades simples ou complexas. Assim, o homem, desde os primórdios, tem desenvolvido técnicas e métodos para facilitar a sua vida e pouco a pouco novas tecnologias surgem. Podemos citar como exemplo a tecnologia da escrita, que possibilitou a leitura e releitura da oralidade, que passou a ser registrada na forma escrita, como explica Freitas (2006, p. 12):

A repetição, a redundância do já dito mantém o fluxo da interlocução entre falantes de uma cultura oral. Não se pode voltar atrás, pois o que foi falado desaparece logo após ter sido pronunciado. Não é possível, portanto, retroceder no tempo. A tecnologia da escrita se interpõe ao obstáculo do tempo e elimina a redundância... É sempre possível reler o que foi escrito, voltar voluntariamente a todos os elementos que estão incluídos no texto.

Como podemos ver, a tecnologia da escrita promoveu mudanças na vida das pessoas modificando seu discurso e seu modo de pensar. Posteriormente, veio a invenção da técnica da impressão que tornou a cultura escrita universal; depois tivemos a invenção da eletricidade, do telégrafo, do telefone, da rádio, dos computadores e de muitas outras tecnologias. Dentre elas podemos citar ainda o surgimento da internet que ampliou a forma de comunicação e possibilitou o acesso à rápida informação, propiciando assim a inserção das tecnologias

digitais, que nos permitem produzir, divulgar e compartilhar o conhecimento de forma ágil e simultânea.

Portanto, vivemos em uma sociedade em que há predomínio no uso de aparelhos eletrônicos como *smartphones*, *tablets*, celulares, computadores, e muitos outros objetos, que aliados à *internet* possibilitam interação e diversão, além de promoverem informação e comunicação em massa.

Por conseguinte, o surgimento avassalador das novas tecnologias propiciou que chegássemos a uma cultura digital e com isso surgiram novos gêneros, como afirma Marcuschi (2010, p. 20-21):

Não é difícil constatar que nos últimos dois séculos as novas tecnologias, em especial as ligadas à área da comunicação, propiciaram o surgimento de novos gêneros textuais. Por certo, não são propriamente as tecnologias *per se* que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias. Assim, os grandes suportes tecnológicos tais como rádio [...], a internet por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão por sua vez propiciando e abrigando gêneros novos bastante característicos.

Já de acordo com Biasi-Rodriguês (2008, p. 43), “a acelerada evolução da tecnologia de comunicação vem propiciando o surgimento de novos gêneros e a renovação de outros para se adaptarem ao meio eletrônico”, portanto, essas adaptações do gênero e o surgimento de outros no ambiente virtual são chamados de gêneros digitais.

Na concepção de Marcuschi (2004, p. 33), “o gênero digital é todo o aparato em que é possível, eletronicamente, utilizar-se da escrita de forma interativa ou dinamizada”. É importante ressaltarmos que a linguagem da internet abrange todo processo de comunicação tanto escrito como oral, ampliando a forma de interação humana tanto socialmente, como culturalmente e historicamente.

Desta forma, por surgirem em meios tecnológicos e por muitas vezes passarem por processos de hibridização, como falamos anteriormente, os gêneros digitais apresentam algumas características específicas, dentre elas, podemos citar o hipertexto.

Segundo Marcuschi (2010, p. 31), “o hipertexto não pode ser tratado como um gênero e sim como um modo de produção textual que pode estender-se a todos os gêneros dando-lhes neste caso algumas propriedades específicas”. O hipertexto possibilita a ligação entre diversos textos e diversas informações que geralmente estão interligados entre si. Para Gomes (2011, p. 15):

Um texto exclusivamente virtual que possui como elemento central a presença de links, que podem ser palavras, imagens, ícones etc., remetem o leitor a outros textos, permitindo percursos diferentes de leituras e de construção de sentidos a partir do que foi acessado e, conseqüentemente, pressupõe certa autonomia de escolha de textos a serem alcançados através dos links.

De acordo com Xavier (2010), compreender o hipertexto é essencialmente importante, pois esse tende a mediar as nossas relações em meio à sociedade de informação através necessariamente da leitura e da escrita dos mesmos. O hipertexto possibilita que o leitor esteja a par das principais discussões do mundo, ou possibilita que o usuário tenha uma visão geral das grandes questões da atualidade que pairam pelo mundo afora. Compreender o hipertexto, assim como um texto impresso, vai muito além da decodificação das palavras, já que viabiliza multidimensionalmente o entendimento do leitor através da exploração elevada de informações que a hipermídia disponibiliza.

Ainda na visão de Xavier (op. cit., p. 211), o hipertexto permite que o leitor interaja diretamente com o texto, ou com os vários textos disponibilizados pelos links, sem preocupação direta com a linearidade estipulada inicialmente pelo autor, pois: “há na tela um esboço com caminhos sugestivos, totalmente ‘violáveis’, pois um dos princípios fundamentais que norteiam os construtores de hipertextos é otimização ao máximo das escolhas de trilhas no ciberespaço”.

O autor alerta ainda que o leitor deve ter cautela quanto à liberdade de utilização dos links disponibilizados pelo produtor do hipertexto, pois nem sempre esses links levam para outros hipertextos afins; o produtor pode utilizá-los apenas para disponibilizar alguma informação ou consideração inerente ao seu ponto de vista, por isso o leitor deve saber escolher os links certos que irão levá-lo a construir seu ponto de vista em relação ao conteúdo com o qual está interagindo, uma vez que o acúmulo e uso inadequado dos links pode deixá-lo desorientado, ou disperso.

Todavia, os internautas mais experientes conseguem explorar os hiperlinks disponíveis na tela de uma maneira mais consistente. Neste sentido, Xavier (op. cit.) diz que ler no hipertexto é literalmente um ato de inteligência, quando se utiliza adequadamente as múltiplas escolhas oferecidas por ele.

O citado autor destaca ainda algumas peculiaridades do hipertexto, que são: a deslinearização e a pluritextualidade ou multisesmiose, ou ainda, a multimodalidade. Essas características do hipertexto são responsáveis por “viabilizar a absorção de diferentes aportes

sígnicos numa mesma superfície de leitura, tais como palavras, ícones animados, efeitos sonoros, diagramas e tabelas tridimensionais” (XAVIER, 2010, p. 214).

Essa multimodalidade ou multissemiose nos guia ao multiletramento, que, por sua vez, leva em consideração as variadas culturas da sociedade e a diversidade semiótica textual. Rojo (2014, p. 13) enfatiza que o conceito de multiletramento,

Aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Deste modo, podemos refletir na multiplicidade cultural olhando para nossa própria cultura que é uma cultura híbrida, ou seja, recebe influência de diversos campos culturais e a cada dia está mais cercada pelo advento das novas tecnologias.

Ao passo que as novas tecnologias seguem, a sociedade apropria-se de competências que estão ligadas às diversas práticas socioculturais e ao uso das tecnologias digitais, para assim ter o domínio dos multiletramentos que, por sua vez, está relacionado a muitas linguagens que envolvem inúmeros recursos, como imagens, sons, escrita, etc., o que o torna multimodal e é cada vez mais presente atualmente. Sobre isto, Rojo (2012, p. 19) aponta que:

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.

Ainda conforme a autora, para que a prática do multiletramento seja efetivada, é necessário que novas ferramentas sejam utilizadas além da escrita manual e impressa, as de áudios, vídeos, dentre outras. São necessárias práticas de produção, utilizando cada vez mais novos instrumentos e é necessário também olhar crítico enquanto leitor e receptor do texto.

Para Rojo (op.cit.), ao caracterizarmos os multiletramentos, podemos perceber alguns aspectos importantes: eles são interativos e colaborativos, transgridem toda e qualquer relação de poder e são híbridos, mesclados por mídias, linguagem, modo e cultura.

A autora propõe ainda uma pedagogia dos multiletramentos, a qual sugere que a escola reflita sobre as práticas sociais contemporâneas, e sobre a diversidade cultural dos alunos, levando assim para sala de aula textos que fazem parte da vivência de cada um deles, fazendo uso das mídias digitais de comunicação e informação nos diferentes suportes tecnológicos,

pois a escola não pode deixar de acompanhar a evolução que vem acontecendo na sociedade hipermoderna. Em síntese, através dessa pedagogia, o aluno passaria a ter competência técnica e conhecimento prático. Além de compreenderem como operam diferentes tipos de textos e de tecnologias, saberiam usar o que foi aprendido de várias maneiras.

2.2 O QUE REGEM OS DOCUMENTOS NACIONAIS SOBRE O USO E REFLEXÃO ACERCA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA

Diante do que foi exposto nas seções anteriores, debruçamo-nos agora sobre o que os documentos oficiais discutem sobre as TDICs. Para tanto, abordaremos os PCN, a BNCC e o PNLD.

Como vimos anteriormente, o ensino de LP passou por um grande processo de mudanças ao longo do tempo e, a partir da linguística textual, tais mudanças foram sendo mais significativas, pois ampliou o modo de ensino, o modo de pensar e a maneira de ver os fatos da língua.

Com o surgimento dos PCN, todos esses avanços no ensino passaram a ter um respaldo bem mais intenso, no qual os professores obtiveram orientação para a prática docente. O documento é dividido em vários eixos e muito tem a ser discutido e analisado, porém, para o foco da nossa pesquisa que é voltada para as TDICs, abordaremos apenas o eixo: tecnologias da informação e LP.

De acordo com os PCN, o ensino de LP deve ser baseado na perspectiva dos gêneros textuais e esses gêneros devem ser bem selecionados ao passo que trabalhe com a oralidade e com a escrita dos alunos. O documento atenta para o uso da linguagem como instrumento de interação social, instruindo que a escola deve preparar cidadãos que consigam exercer relação com o mundo atual, adquirindo habilidades linguísticas, para tanto, afirma que os gêneros lecionados na escola devem ser aqueles que fazem parte da rotina do discente, que estão presentes tanto dentro como fora do ambiente escolar. E ainda afirma que “os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura” (BRASIL, 1998, p. 21).

Neste sentido, partindo do fato que a nossa cultura é digitalizada, na qual há predominância no uso das tecnologias, podemos ressaltar que os gêneros digitais prevalecem nessa nova era, crescendo cada dia mais. Embora não tenha a nomenclatura propriamente dita “gêneros digitais” nos PCN, fato justificado por ter sua criação há duas décadas, o que significa que as pesquisas nesta área ainda estavam em processo de descobertas quanto ao

tema, não obstante, podemos ver a preocupação em o ensino acompanhar o fluxo que a sociedade vem vivenciando. Assim, o referido documento considera importante utilizar os recursos tecnológicos não apenas como uma ferramenta pedagógica, mas que a sua utilização consolide as práticas sociais e a construção de conhecimento dos alunos.

Para os PCN, os meios de comunicação tecnológicos estão cada vez mais presentes no nosso cotidiano, por isso cabe à sociedade e à escola a missão de educar crianças e jovens para a recepção dos meios. Para o desenvolvimento de uma ação mais efetiva é necessário considerar que:

- a relação dos receptores com os meios não é unilateral, mas mediada pela inserção social do sujeito e por suas estruturas cognitivas;
- a recepção é um processo, não é um ato de usar um meio. Inicia-se antes dele, com as expectativas do sujeito, e segue-se a ele, pois incorpora os comentários e discussões a respeito do que foi visto;
- o significado de um meio não é único, é produzido pelos diversos receptores (BRASIL, 1998, p. 89).

Diante disto, ressaltamos que, embora as crianças e adolescentes de hoje estejam imersas nas novas tecnologias, é necessário instruí-las para uma utilização eficiente, uma vez que a relação com os meios tecnológicos carece dos aspectos cognitivos e participação do indivíduo, do mesmo modo, se o sujeito for bem ensinado, conseguirá usufruir positivamente dos meios tecnológicos e saberá interagir com o meio, compreendendo os vários sentidos produzidos nos diversos ambientes tecnológicos.

Para o documento, com o desenvolvimento das tecnologias de informação, o conhecimento e aprendizado acontecem em qualquer lugar e por diversos meios, ocasionando, assim, a competência para inovar, criar, questionar, etc. Neste ponto de vista, a escola exerce importante papel, pois é, por meio dela, através da sua contribuição, que os alunos podem tornar-se agentes criadores de novas formas culturais.

Neste caminho, os PCN orientam também que a utilização dos aparatos tecnológicos em sala de aula não garante a eficiência do ensino-aprendizagem e que as tecnologias devem propiciar a construção de conhecimento crítico e criativo por parte dos alunos e dos professores. Para o documento:

Os meios eletrônicos de comunicação oferecem amplas possibilidades para ficarem restritos apenas à transmissão e memorização de informações. Permitem a interação com diferentes formas de representação simbólica-gráficos, textos, notas musicais, movimentos, ícones, imagens-, e podem ser importantes fontes de informações, da mesma forma que textos, livros,

revistas, jornais de mídia impressa. Entrevistas, debates, documentários, filmes, novelas, músicas, noticiários, softwares, CD- ROM, BBS e internet são apenas alguns exemplos de formatos diferentes de comunicação e informação possíveis utilizando-se esses meios (BRASIL, 1998, p. 141).

Portanto, cabe à escola e à família estimular os alunos para uma reflexão crítica na qual as informações sejam transformadas em conhecimentos. Ao professor compete o discernimento sobre as possibilidades de se trabalhar com os aparatos tecnológicos, sabendo utilizar o potencial das ferramentas para aperfeiçoar a prática em sala de aula.

A BNCC, por sua vez, respalda que na área de linguagens os alunos devem ter como uma das competências a compreensão e utilização das TDIC de maneira crítica e reflexiva, possuindo postura ética nas diversas esferas sociais, comunicando-se por meio de várias linguagens e mídias. No oportuno, ressaltamos que as TDIC não são abordadas pela BNCC apenas na área da linguagem, mas estão presentes em todas as disciplinas, por ser um eficiente meio de ensino e de aprendizagem e, como já mencionamos anteriormente, pela necessidade do ensino acompanhar os avanços vivenciados na sociedade.

De acordo com o referido documento, o trabalho com as TDIC não tem como objetivo que a escola deixe de trabalhar com os gêneros impressos, mas que trabalhem também com os novos e multiletramentos, principalmente os digitais. Assim a BNCC busca que a escola trabalhe com a cultura digital a partir de diferentes linguagens. Desta forma:

As práticas de linguagem contemporânea não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos, tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da web. Não é só possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. (BRASIL, 2018, p. 66).

A Base postula que a escola contemple de modo crítico as várias formas de linguagens e produções que as TDIC oferecem, não apenas no uso cotidiano, mas que o aluno consiga usufruir desta fora da escola e no decorrer de sua vida profissional, impondo-se em meio à sociedade, tendo propriedade da sua opinião, debatendo suas ideias, defendendo seu ponto de vista, refletindo sobre a realidade atual, etc. A inserção da cultura digital e do multiletramento no currículo escolar contribui também para o processo de criatividade dos alunos, pois estes, a partir de algo já existente, a exemplo dos textos escritos, conseguem atribuir outras

ferramentas, criando novos sentidos, bem como outros gêneros, enfim, são infinitas as possibilidades de criação por meio das TDIC.

Assim, “a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (BRASIL, 2018, p. 68). Essa lógica cabe ao ensino de LP considerar as diversas maneiras de comunicação, desde as mais simples até as mais complexas, abrangendo assim as diversas formas culturais.

Em relação à leitura, a BNCC contempla além do texto escrito, as imagens estáticas e em movimento, bem como os sons presentes em diversos gêneros digitais. O citado documento propõe a reflexão em sala de aula sobre as transformações que vêm ocorrendo devido às novas TDIC, tal como o uso do hipertexto e hipermídia, e também do surgimento da *web 2.0* que, com ela, traz inúmeros gêneros discursivos e várias possibilidades de linguagens próprias da cultura digital, proporcionando, dessa forma, outras maneiras de comunicação e de compartilhamento de conteúdos, expandindo assim a capacidade de participação efetiva neste contexto das tecnologias.

Para o documento é importante que os alunos compreendam os efeitos de sentido ocasionados pelos recursos linguísticos e semióticos nos textos pertencentes a vários gêneros discursivos, identificando os efeitos produzidos a partir da escolha e formatação de imagens e dos recursos usados na produção do texto, como timbre, intensidade, trilha sonora, etc. O documento aponta ainda que a demanda cognitiva das atividades de leitura deve considerar a cultura digital e as TDIC.

Desta forma, o mesmo processo ocorre na produção de textos, no qual o documento sugere a prática de linguagem e interação entre autoria do texto, que pode ser oral, escrito e multissemiótico. Para a BNCC, a produção de textos deve compreender práticas presentes no dia a dia dos alunos, como:

- Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multissemiótica e características da conectividade (uso de hipertextos e hiperlinks, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital). (BRASIL, 2018, p. 75).

Com isso, podemos entender que a atenção para a produção textual está voltada para que o aluno possa desenvolver suas habilidades de escrita a partir de suas crenças, ideologias,

com autonomia e propriedade, sabendo argumentar com coesão, tendo discernimento para uma excelente prática de produção e edição do texto.

No que tange à oralidade, a compreensão da prática de linguagem não está presente apenas na conversação face a face e sim em outros meios, como *web* conferência, programa de rádio, entrevista, etc. “Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação” (BRASIL, 2018, p. 77), daí a importância do aluno está imergindo nos acontecimentos a sua volta, para que tenha domínio da oralidade e escrita dos assuntos que o cercam, uma vez que os critérios de ensino adotados pela BNCC partem também do conhecimento de mundo do aluno.

Quanto à análise linguística ou semiótica, a BNCC enfatiza que esse eixo compreende os processos de leitura e produção textual, a materialidade do texto, as formas de composição, o estilo adotado etc. e que a partir dos textos multissemióticos,

[...] a análise levará em conta as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como plano/ ângulo/ lado, figura/ fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, crescendo, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência etc. ou tais como ritmo, andamento, melodia, harmonia, timbres, instrumentos, sampleamento, na música (BRASIL, 2018, p. 78).

Enfim, o eixo da análise linguística une todos os outros, possibilitando no decorrer do Ensino Fundamental, a construção das diferentes linguagens, partindo da leitura, oralidade, escuta e produção de textos orais e escritos, presentes na situação de uso do indivíduo. De igual modo a cultura digital percorre todas as áreas ocasionando o surgimento de novos gêneros, bem como modificando alguns já existentes, transformando as práticas de comunicação ao longo do tempo.

Em vista disto, o PNLD busca acompanhar as transformações vivenciadas pela sociedade. Para tanto, através de editais propõe critérios que autores devem aplicar na proposta do livro, que caso aprovado será utilizado por professores e alunos como instrumento didático em sala de aula.

De acordo com o portal do Ministério da Educação (MEC), o livro didático não deve conter apenas conteúdos de obras didáticas e literárias, mas deve abrir espaço para a inclusão de materiais digitais, como também, softwares, jogos educacionais e muitos outros instrumentos.

Após aprovação por parte do MEC e do corpo especializado na avaliação pedagógica do livro, o mesmo passa a integrar o Guia Digital do PNLD que, através de resenhas, instrui os professores e a gestão escolar na escolha da coleção que melhor se adapta a realidade dos alunos. Neste âmbito, enfatizamos que a escolha, bem como a disponibilização do Guia Digital, acontece de forma alternada, por ciclos, o que demanda um espaço de tempo para que se tenham as alterações devidas de conteúdos e materiais diversos.

Em vista disto, por termos tomado como *corpus* para a nossa pesquisa um exemplar do ano de 2014, fomos em busca do Guia Digital do PNLD do ano de 2013, uma vez que as informações dos dados disponibilizados lá, contribuiriam para o foco da nossa análise. E constatamos que foi a partir do edital do ano de 2012, destinado ao Ensino Fundamental Anos Finais, que o processo de avaliação do PNLD passou a solicitar que os objetos digitais fossem inseridos nos livros didáticos, como mostra o trecho seguinte:

Neste sentido, convém ressaltar o fato de a atual edição do PNLD ter dado início a uma nova trajetória, rumo à incorporação progressiva de objetos educacionais digitais. Tal circunstância tanto representa um novo desafio para a concepção e a elaboração de materiais didáticos quanto estabelece novos patamares para a sua avaliação: a perspectiva que assim se inaugura aponta para um futuro próximo em que parte significativa dos materiais, no âmbito do PNLD, poderá ser de natureza digital (BRASIL, 2013, p. 21).

Com isso, as novas TDIC passaram a estar presentes como meio de interação entre alunos e professores em sala de aula, através do livro didático, trazendo novos formatos, novas mídias, e contribuindo para o surgimento do livro digital, o qual, seja para estudo, seja para deleite, já faz parte da nossa cultura.

Como podemos ver, as TDIC estão contribuindo cada vez mais para uma cultura totalmente digital, e são inúmeras as possibilidades que o professor pode utilizar para desenvolver habilidades no aluno partindo das tecnologias, como por exemplo, a utilização da ferramenta *podcast*, a qual falaremos melhor na seção seguinte.

2.3 O PODCAST ENQUANTO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O TRABALHO COM A LÍNGUA

Anteriormente vimos como os documentos oficiais dão espaço ao ensino a partir das TDIC, porém, a inserção de novas mídias ainda é uma tarefa que está em processo de descobertas e ajustes para o professor, uma vez que é necessário “testar” quais os meios mais

eficazes para cada sala de aula, já que o método de ensino utilizado em determinada turma, nem sempre é o melhor para outra.

Neste sentido, a utilização do *podcast* como prática pedagógica pode ser uma excelente ferramenta para compreensão e percepção de estratégia na utilização de novas mídias no ensino de Língua Portuguesa. Por ser de aspecto digital de fácil criação e distribuição de conteúdos, o *podcast* vem ganhando visibilidade e aplicação na educação.

Segundo Foschini e Taddei (2006), o *podcast* agregado ao ensino transforma os indivíduos envolvidos em produtores e formadores de opinião, uma vez que possibilita aos mesmos a oportunidade de vivenciar experiências na esfera jornalista, de rádio na função de locutor ou produtor, e de criação, a partir desse veículo de comunicação. Os autores o definem como:

Um meio veloz de distribuir sons pela internet, um neologismo que funde duas palavras: iPod, o tocador de arquivos digitais de áudio da Apple, e broadcast, que significa transmissão em inglês. O podcast tem vários programas, ou episódios, como se fosse um seriado. Os arquivos ficam hospedados em um endereço na internet e, por download, chegam ao computador pessoal ou tocador (FOSCHINI; TODDEI, 2006, p. 9).

Como podemos ver, o *podcast* caracteriza-se, sobretudo, por ser propagado através de sons, isso justifica o fato de algumas pessoas confundirem esta mídia com uma rádio, o que não é verdade, pois o *podcast* não é emitido em tempo real, diferentemente dos programas radiofônicos.

Esta ferramenta disponibiliza ao usuário a escolha de conteúdos, as vozes que melhor lhe agradam, e o melhor horário para desfrutar dos áudios, uma vez que os mesmos podem ser baixados e escutados em qualquer hora e em qualquer lugar.

Para que possamos utilizar o *podcast* como ferramenta no ensino, é necessário conhecermos algumas funcionalidades dessa mídia, pois, como afirma Vanassi (2007), a simples disponibilização de áudios na internet não significa a criação de *podcast*. Para essa funcionalidade, são envolvidos vários processos e características, as quais o pesquisador destaca: a produção, que não exige nenhum conhecimento técnico do produtor, basta apenas possuir internet, e computador equipado com os instrumentos necessários; a seleção do tipo do arquivo, que não pode ser muito extenso, uma vez que o usuário precisa fazer *download* dos conteúdos e nem sempre possuem grande memória no seu aparelho portátil, e também, muitas vezes, não possuem internet rápida para baixar os arquivos em tempo ágil.

Outra característica apresentada pelo estudioso é a disponibilidade, que necessita que os *podcasts* estejam disponíveis em todos os horários e dias da semana, uma vez que oferece a facilidade do usuário acessar o conteúdo na hora que lhe for mais conveniente e, por fim, o acesso, que deve informar ao ouvinte a liberação de novos *podcasts*, viabilizando, através de um software agregador, a cópia do conteúdo para o computador ou outro aparelho compatível, o armazenamento dos conteúdos que ficarão disponíveis para o ouvinte/ usuário. Abaixo, apresentamos algumas figuras capturadas da referida ferramenta.

Figura1- Captura de tela Podcasts



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2019).

Figura 2 - Captura de tela



Fonte: Acervo pessoal das autoras (2019).

3 METODOLOGIA

3.1 QUANTO A NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa é de cunho bibliográfico por tratar de estudos realizados por meio de livros, textos escritos e digitais acadêmicos. Seguindo desta forma a afirmação de Marconi e Lakatos (2010), em que o pesquisador pode usar como instrumento de trabalho as mais diversas fontes de pesquisas já publicadas como, por exemplo, livros, artigos, teses, ou até mesmo materiais gravados, fichamentos etc.

É, ainda, uma pesquisa descritiva, de natureza qualitativa, uma vez que ela permite maior familiaridade entre o ambiente a ser analisado e o pesquisador, proporcionando maior embasamento para analisar atenciosamente os objetivos por ele traçados, observando quantas vezes for necessário o estudo em questão.

Vale salientar que o processo de análise é de extrema funcionalidade e relevância, indo além do resultado final, uma vez que, a partir deste, o pesquisador pode acompanhar a resolução de problemas em atividades ou procedimentos no conteúdo da pesquisa, compreendendo todo o seu percurso, passo a passo.

3.2 SOBRE O CORPUS DA PESQUISA E ENCAMINHAMENTOS PARA ANÁLISE

Dito isto, escolhemos como objeto de análise, para o desenvolvimento desta pesquisa, os livros didáticos do Ensino Fundamental II, das séries finais, mais precisamente do 8º e 9º ano, os quais constituem o *corpus* da pesquisa. As obras escolhidas pertencem à coleção Português Linguagens, de William Cereja e Cochar, edição 2014- 2015.

Diante do exposto, torna-se indispensável retornamos aos objetivos e questionamentos que serviram como embasamento para desenvolvimento desta investigação, neste processo, que foram as seguintes indagações: como os gêneros digitais estão presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II? As TDIC estão presentes nos referidos livros didáticos? Em caso positivo, como se desenvolve o processo para os novos e múltiplos letramentos? Essa inserção contribui para o desenvolvimento de sujeitos ativos e participativos no processo de ensino aprendizagem?

A partir destas perguntas, definimos os nossos objetivos. Quanto ao objetivo geral, propusemo-nos a: analisar os gêneros digitais presentes em obras de LP do Ensino Fundamental Anos Finais; e quanto aos objetivos específicos:

1. discutir sobre as novas tecnologias no ensino de LP;
2. descrever se e como os gêneros textuais digitais estão presentes no livro;
3. propor reflexões para o professor sobre o uso da ferramenta *podcast* nas aulas de LP.

A escolha da obra analisada partiu do contato com o referido livro enquanto realizamos o Estágio Supervisionado do curso de Letras da UFCG, *campus* de Cajazeiras- PB. O citado livro também é utilizado em algumas escolas privadas da referida cidade. Como é um livro adotado por algumas escolas públicas, passou pela aprovação do PNLD. Neste sentido, por fazer parte da realidade das nossas escolas, a escolha desta obra contribuiu para a nossa pesquisa qualitativa, pois, de fato, analisamos uma obra que está sendo utilizada por professores e alunos.

De posse do livro escolhido, das séries do 8º e 9º ano, começamos a manuseá-lo a fim de verificar se tinham capítulos específicos que traziam as TDICs ou se a distribuição ocorria em todo o livro. A partir deste primeiro momento, surgiu a iniciativa de elencar algumas categorias a fim de termos uma melhor organização para análise da pesquisa.

Assim, a partir de nossa interpretação dos estudos acerca das TDICs, com base em Xavier (2010), Rojo (2012), Marcuschi (2010), tomamos como categorias de análise do livro didático a presença ou ausência de: **interatividade; inovação; acessibilidade; participatividade e multimodalidade**. Quanto à primeira categoria, podemos dizer que as TDICS são interativas por possibilitarem na comunicação a relação de receptor e emissor da mensagem, assim, os indivíduos que têm acesso às tecnologias digitais são seres ativos e não apenas passivos em suas trocas informacionais no contexto digital. Quanto à categoria da inovação, é certo enfatizar que embora este processo esteja em constante modificação não deixa de ser inovador, pois cada vez mais os gêneros digitais ganham formas e sentidos novos.

Em relação à acessibilidade, as TDICs são acessíveis por apresentar facilidade no acesso de aplicativos e/ou sites, podendo ser acessados em vários ambientes e plataformas, a qualquer hora e de qualquer lugar, operando em vários aparelhos digitais. Em relação à quarta categoria, assim como a primeira, permite interação e troca de informações, ação e reação intuitivas, além de reagir conforme utilização e manipulação do usuário promovendo engajamento ativo.

Quanto à quinta e última categoria, é notório como a multimodalidade possibilita o uso de linguagens e formas variadas na composição das TDICs. É importante salientar que essas

categorias não são um passo a passo absoluto, mas foram desenvolvidas por nós para melhor nortear nossa análise.

Ao passo que encontramos os gêneros digitais presentes no livro didático, utilizamos a tecla *printscreen*, com o intuito de que a análise fosse de fácil acompanhamento a partir das imagens retiradas do livro didático. Passemos à análise e discussão dos dados.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 CONTEXTUALIZANDO A OBRA

Tanto o livro do 8º ano, quanto o do 9º são compostos por quatro unidades e cada unidade é constituída por quatro capítulos. De forma mais específica, o livro é apresentado da seguinte maneira: há sempre um texto na abertura de cada capítulo que, por sua vez, concentra-se em um gênero textual. Os capítulos possuem as seções **estudo do texto, produção de texto, para escrever com adequação, a língua em foco e divirta-se.**

No tópico *Estudo do texto*, a proposta do livro é sanar ou estimular a compreensão e interpretação dos alunos a partir de questionamentos acerca de determinado texto. Há também o subtópico *a Linguagem do texto* que estimula o conhecimento de novas expressões e vocabulários, estimulando, de igual modo o(s) letramento(s) dos alunos. Logo após, temos a *Leitura expressiva do texto* que propõe, a partir do gênero textual em questão, que os alunos desenvolvam o tom do texto de forma emotiva, trabalhando assim a oralidade. Nesta vertente, temos ainda o subtópico *Trocando ideias* que relaciona o texto a assuntos abordados na atualidade, permitindo ao aluno expor o seu ponto de vista.

Em relação à produção de texto, entramos em contato com o nome do gênero abordado e mais um texto para leitura, com questões voltadas para sua compreensão, seguida do subtópico *Agora é sua vez*, com orientações sobre a produção do gênero abordado.

Já em relação ao tópico *A língua em foco*, são tratados aspectos relacionados à gramática da língua, texto e discurso, variedades linguísticas e são abordados exercícios que tratam os aspectos discutidos na seção anterior. Quanto ao tópico *Divirta-se* contém atividades lúdicas, desde charge a disputas, charadas, adivinhas etc.

Um ponto interessante é que no último capítulo de cada unidade, o livro apresenta um espaço intitulado como *Intervalo* que tem como foco breves projetos que trazem temas abordados atualmente que devem ser pensados e que geralmente contempla os jovens, conscientizando-os através de assuntos da sua realidade social. Em síntese, todas as seções englobam leitura, escrita, oralidade e reflexão sobre a língua.

Mediante esta compreensão acerca do espaço que cada seção ocupa no renomado livro didático, passaremos agora para os conteúdos digitais presentes na obra.

4.2 UM OLHAR SOBRE OS GÊNEROS DIGITAIS

Seguindo respectivamente a ordem das séries, ao analisarmos o livro didático do 8º ano, podemos constatar a ausência dos gêneros digitais, notando apenas a indicação de sites de pesquisas apresentadas nas páginas iniciais de cada unidade, bem como outras opções de pesquisa como livros e vídeos como mostram as imagens a seguir:

Figura 3 – Unidade 1

UNIDADE 1

Fique ligado! Pesquise!

LIVROS

As cem melhores críticas de humor, seleção de Sândio Villar (Alta Life Book); *Comédias da vida privada* — Edição especial para escolas, de Luis Fernando Veríssimo (L&PM); *Histórias divertidas*, vários autores (Atica); *Os 100 de Angel*, volumes 1, 2, 3 e 4 (Cia. das Letras); *Os cem melhores contos de humor da literatura universal*, seleção de Flávio Moreira da Costa (Edinsur); *A polêmica do humor*, de Machado de Assis e outros (Boleiros); *Lições de humor* — *Contos que não esqueci*, de Laerte (Conrad); *Placido* — *30 anos de humor* (Imprensa Oficial do Estado e Instituto do Memorial de Artes Gráficas do Brasil); *Antologia brasileira de humor de Adail e outros*, em 2 volumes (L&PM); *História em quadrinhos*, de Mauricio de Sousa (Globo).

FILMES

A Pantera Cor-de-Rosa, de Shawn Levy; *A vida é bela*, de Roberto Benigni; *Motoqueiros selvagens*, de Walt Becker; *Os irmãos cara de pau*, de John Landis; *Amalco abaxo de zero*, de John Tutertau; *O garoto e um banco do cruz*, de Charlie Chaplin; *O professor alucinado*, de Jerry Lewis; os filmes da dupla O Gordo e o Magro.

RECURSO DIGITAL

SITES

www.ptadas.com.br
www.ctanges.uoi.com.br
<http://humor.uoi.com.br>
www.uoi.coco.br/laerte

INTERVALO
Projeto
Fazendo cena
 Produção e montagem de uma mostra de teatro, com leitura dramática e encenação dos textos produzidos na unidade.

Por favor, é importante que se os sites de Internet forem registrados e distribuídos em unidades produzidas no projeto, se capturem os dados.

Fonte: Cereja e Cochar (2014, p. 11).

Figura 4 – Unidade 2

UNIDADE 2

Fique ligado! Pesquise!

LIVROS

Dinheiro de guerra — Vozes resbadas, de Zlata Filipovic e Melane Challenger (Cia. das Letras); *O diário de Anne Frank*, de Anne Frank (Record); *O menino no a pelo*, de Fernando Sabino (Record); *O dia do cavalo* de Jostein Gaarder (Cia. das Letras); *David Copperfield* de Charles Dickens (Atica); *Contos da infância e a adolescência*, de Luiz Vilela (Atica); *Primeiros passos em amor*, de Elias José (Formato); *Contos de adolescentes* Amor adolescente, de Elias José (Atual); *Sonhos, gritos e paixões e Sermões do sof*, de Carl Queiroz Telles D'Almeida; *Trço de poeta* — Antologia de poesia para jovens, de vários autores (Global).

FILMES

A culpa é das estrelas, de Josh Boone; *Persepolis*, de Vincent Paronnaud e Marjane Satrapi; *Billy Elliot*, de Stephen Daldry; *Romans e Filles*, de Baz Luhrman; *Vida de menina*, de Helena Solberg; *Milagres e Bênçãos*, de Sooke Wuestmann; *Admirável Mulher* de Gillian Armstrong; *De volta para casa*, de Pet Rasman.

MÚSICAS

Ouça as canções "Primeiros erros", de Kiko Zambetti; "Pais e filhos", de Renato Russo, com o grupo Elgão Urbana, do CD *As quatro estações*, e "Família com o grupo Titãs, do CD *Cabeça Dinossauro*.

SITES

www.dereis.com.br;
www.fnli.org.br;
www.premiojovem.com.br;
www.letrasdemusica.com.br;
<http://jovem.ig.com.br>

INTERVALO

Projeto Retratos do cotidiano

Produção e exposição de um livro de crônicas da classe.

Fontes: É importante que o livro não se limite apenas ao texto e, portanto, as atividades propostas no projeto em capítulos pessoais.

Fonte: Cereja e Cochar (2014, p. 81).

Figura 5 – Unidade 3

UNIDADE
3

Fique ligado! Pesquise!





LIVROS

O bonequeto de sucata, de Eliana Martins (Saravá); A lágrima do robô, de Carlos Eduardo Novais (Ática); As aventuras de Joaquim – O moçoquimã, de Camilla Franco, Marcela Catunda e Blandino Franco (Companhia das Letras); A maresia, de Gérard Stromet (Scipione); Cavalaria e... de Eliana Jacocca, Michèle Jacocca e Ortans White (Deletura); O menino sem imaginação, de Carlos Eduardo Novais (Ática); Crisale maravilhosa de Ivan Jaf (Atual); Propaganda, de André Carvalho (LÉ); O livro da fortuna, de Carlos Felipe Moisés (FTD); O feijão e o jorino, de Origenes Lessa (Ática).





FILMES

Os delírios de consumo de Berly Bloom, de P. J. Hogan; O presente, de Michael O. Sajbel; Quebrando a banca, de Robert Luketic; O diabo veste Prada, de David Frankel; Sorbados, de John Gatins; Um amor de fantasia, de Andy Tennant; Chegar em branco, de Rupert Wainwright; Crazy people, de Terry Bill; No rosto da fortuna, de Joel Coen; Através pelo deserto, de Andrew Bergman; Um favor de Brinquedo, de Brian Levant; Abaja-se um garoto, de Fred Gerber.



RECURSO DIGITAL

Cartaz do filme Os delírios de consumo de Berly Bloom.



PESQUISA

Em enciclopédias, revistas e livros especializados ou na Internet, pesquise sobre a obra do artista plástico norte-americano Andy Warhol, que trabalhou com o tema consumo.

INTERVALO

Projeto

Consumo adolescente

Realização de uma mostra sobre consumo com a apresentação de cartazes, anúncios, cartas de leitor e cartas de reclamação e de solicitação.



SITES

www.akatu.org.br
<http://www.mma.gov.br/>
<http://defesa.sama.org.br/post/34737260934/ouso-mismo-infantil-na-construcao-da-sustentabilidade>

Participar é importante, mas é no ato de ler, pesquisar, refletir e compartilhar que se efetiva o processo de aprendizagem.

Fonte: Cereja e Cochar (2014, p. 143).

Figura 6 – Unidade 4



UNIDADE 4

Fique ligado! Pesquise!

LIVROS

O preço da liberdade, de Sally Greenley (Ática); A outra face – História de uma garota afogada, de Deborah Ellis (Ática); Aleijado, de Luis Antonio Aguilar (Ática); Fera da tumba, de Paul Stewart (Cia. das Letras); Longe dos olhos, de Ivan Jaf (Ática); Amor sem fronteiras, de Elias José Latouche/Lucala; Diário de Rachel, de Marcos Rey (Cia. das Letras); O concelho de Notre-Dame, de Victor Hugo (Edicson); Frankenstein, de Mary Shelley, recontada por Ruy Castro (Cia. das Letras); O diário de Anne Frank, de Anne Frank (Record); Diário de Zlata, de Zlata Filipovic (Cia. das Letras); Uma menina estranha – autobiografia de um menino, de Temple Grandin e Margaret M. Scariano (Companhia das Letras); Amor e fogo, de Stela Maris Rezende (Formata); A cor do azul, de Jane Yolen (Atual); A cor do laranja, de Geni Guimarães (PTD); Não me gostava, de Mirna Pinsky (Atual).

FILMES

Coléjas, de Marcelo Galvão; Promessas de um novo mundo, de Justine Shapiro, B. Z. Goldberg e Carlos Boladín; Distantas – Em busca da fama, de Adam Shankman; Entre dois mundos, de Vici Sorin; Em busca de um milagre, de Michael McGowan; O som do coração, de Kirsten Sheridan; Ensiñado a viver, de Menno Meyjes; A voz do coração, de Christophe Barratier; Meu pé esquerdo, de Jim Sheridan; Minhas memórias, de Edwin Sherin; O homem sem rosto, de Mel Gibson; Amistad, de Steven Spielberg; Lilo e Stich, de Tony Craig.

RECURSO DIGITAL

SITE

www.museudopernu.net/pt/home

INTERVALO

Projeto

Viver com saúde!

Apresentação de um seminário sobre a saúde do adolescente.

Práticas e conteúdos que já estão disponíveis nos recursos digitais presentes em alguns dos capítulos desta unidade.

Fonte: Cereja e Cochar (2014, p. 203).

Diante disto, podemos afirmar que, de acordo com as categorias de análise por nós traçadas, apenas a terceira categoria está presente que é a **acessibilidade**, pois, embora não esteja apresentado no livro o material a ser acessado propriamente dito, os autores instigam alunos e professor a visitar a página/site para conhecê-lo.

Em relação ao livro do 9º ano, logo no início do capítulo, vemos uma página com vários aparelhos tecnológicos e um título bem chamativo: *Caia na rede*. De certa forma podemos dizer que a utilização desta imagem está contribuindo com o letramento digital do aluno, e além de mostrar a linguagem da internet, remete, a partir da utilização da charge, para uma prática reflexiva do estudante mediante a utilização que ele faz da tecnologia. Conforme vemos nas imagens abaixo:

Figura 7 – Caia na rede



Fonte: Cereja e Cochar (2015, p. 10).

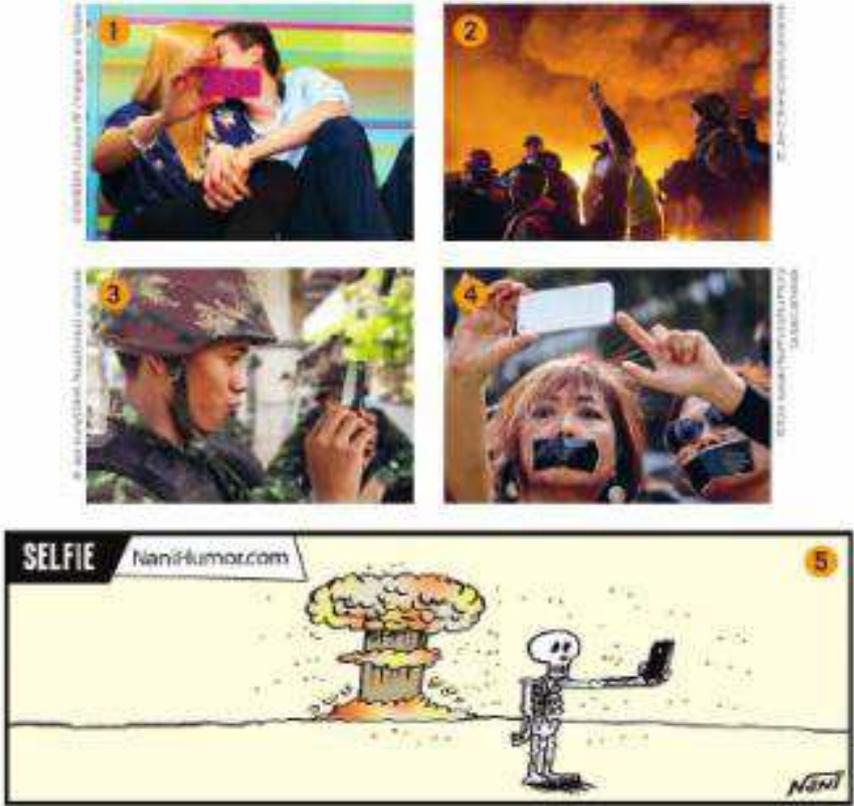
Figura 8 – *Self*

CAPÍTULO **0 registro de mim mesmo**

1

A união do celular com a máquina fotográfica digital gerou o fenômeno das selfies e das fotos descartáveis. Hoje tudo é fotografado: o primeiro passo de um bebê, um prato delicioso num restaurante, um beijo de namorados, um animal de estimação ... Por que temos o desejo de registrar (e depois descartar) tudo o que vemos à nossa volta?

Observe o seguinte painel de imagens. *Fonte: Suplementos em sala de aula*



Fonte: Cereja e Cochar (2015, p. 12).

Na imagem 8, temos um tema bem presente na atualidade, as famosas *selfies*. Embora as imagens acima não se enquadrem em nenhuma das nossas categorias de análise, achamos por bem apresentá-las por acreditarmos, como dito anteriormente, que trabalhará o letramento digital dos alunos, por fazer parte do dia a dia deles, instigando-os à reflexão quanto ao uso das TDIC.

Em geral, a categoria de acessibilidade está presente de igual modo em todos os capítulos do livro, uma vez que a estrutura de todas as séries da coleção Português Linguagens é distribuída da mesma forma.

O primeiro gênero digital de fato detectado foi o *infográfico*. É certo que este gênero é muito presente nas mídias impressas, principalmente na esfera jornalística, pois tem intuito informativo, o que significa que não são gêneros típicos digitais, mas sim, readaptados para as mídias digitais. Contudo, consideramos o infográfico a seguir como gênero digital, por percebermos seu propósito comunicativo e a menção ao digital através do ícone de cor rosa *recurso digital* como vemos na imagem:

Figura 9 – Recurso digital



Fonte: Cereja e Cochar (2015, p. 13).

Encontramos esta informação na subseção produção de texto, na p. 13 e, logo após, temos o gênero digital infográfico, intitulado *Inflamações tecnológicas*, presente no capítulo I, p. 14, o qual tem como intuito abordar as precauções que devemos seguir para não sermos afetados por problemas físicos ocasionados pela má postura no uso dos recursos tecnológicos como: aparelho celular, *tablet* ou computador.

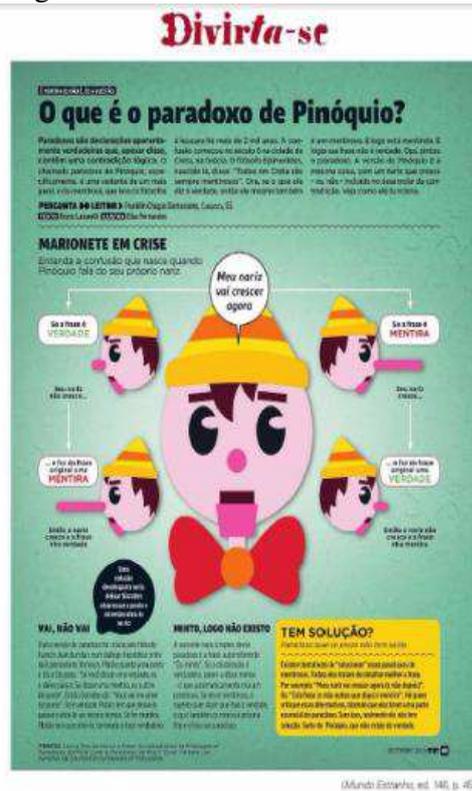
Na mesma página, antes do infográfico podemos ver uma reportagem que também trata dos males ocasionados pela má utilização dos aparelhos tecnológicos, conforme mostra a imagem a seguir:

pois o usuário/leitor está diante de uma forma já consolidada, sem a oportunidade de contribuir com alterações.

E, por fim, na categoria **multimodalidade**, podemos dizer que no gênero infográfico esta categoria está bastante presente, tanto por utilizar a linguagem verbal e não-verbal, como também por utilizar cores, imagens, ícones, etc.

Ao longo desta análise, encontramos mais três gêneros digitais infográficos. O primeiro está na subseção *Divirta-se*, na Unidade 2, p. 89, com o título *Marionete em crise*, exposto na imagem 11. O segundo pode ser localizado na Unidade 3, p. 40, e tem como título *O celular como arma pedagógica*, conforme mostra a imagem 12. E por fim encontramos também na Unidade 3, p. 61, o infográfico intitulado *Gravidez na adolescência em números*, como mostra a imagem 13.

Figura 11 – Marionete em crise



Fonte: Cereja e Cochar (2015, p. 89).

Figura 12 – O celular como arma pedagógica

Pesquisa relaciona celular à queda de desempenho escolar

[...]

[...] membros do corpo docente da Faculdade de Educação, Saúde e Serviços Humanos pesquisaram mais de 500 estudantes universitários. O uso diário de telefone celular foi registrado junto com uma medida clínica da ansiedade e do nível de satisfação de cada aluno com a sua própria vida ou, em outras palavras, a felicidade. Finalmente, todos os participantes permitiram aos pesquisadores acessar seus registros universitários oficiais, a fim de anotar a pontuação média real e acumulativa na faculdade (GPA). [...]

[...]

[...] para a população estudada, usuários de alta frequência de telefonia celular tendem a ter menor GPA, maior ansiedade e menor satisfação com a vida (felicidade) em relação aos seus pares que usaram o celular com menor frequência. O modelo estatístico que ilustra essas relações foi altamente significativo.

No início deste ano, uma equipe liderada por Lepp e Barkley também identificou uma relação negativa entre o uso de telefone celular e aptidão cardiorrespiratória. Tomados como um todo, estes resultados sugerem que os alunos devem ser encorajados a monitorar seu uso de telefone celular e refletir sobre isso de forma crítica para que este uso não venha em detrimento do desempenho escolar, a saúde mental e física, e no geral bem-estar ou felicidade.

[Disponível em: <http://www.13pontos.com.br/coluna/qual-queda-de-desempenho-escolar/>. Acesso em: 20/02/2014.]



[Disponível em: <http://br.cereja.com.br/coluna/qual-arma-pedagogica-31225.html>. Acesso em: 20/02/2014.]

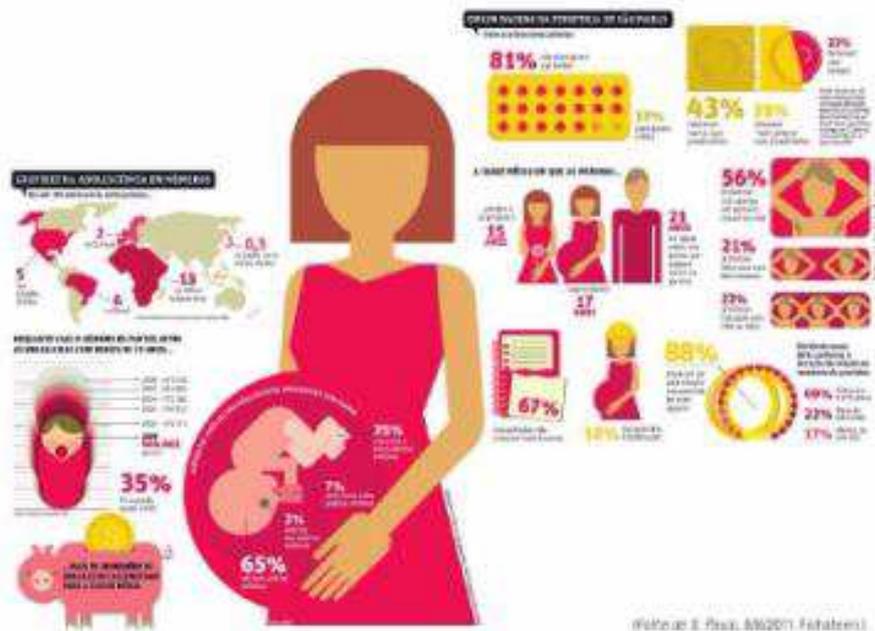
Fonte: Cereja e Cochar (2015, p. 140).

Figura 13 – Gravidez em números

- d) **Ativação e aprofundamento:** o moderador também é responsável pela qualidade das ideias debatidas e, por isso, tem de estar atento aos argumentos apresentados; assim, ele tem autoridade para:
- realizar breves interrupções no debate, quando o argumento apresentado não estiver claro, fazendo ao debatedor perguntas como **Por quê?**, **Como?** ou pedindo a ele que dê exemplos e, dirigindo-se ao público, a quem poderá perguntar, por exemplo: "Todos compreenderam esse argumento?";
 - alertar o debatedor de que ele está se repetindo, caso determinado argumento já tenha sido apresentado.
- e) **Fechamento:** perto de se esgotar o tempo previsto, o moderador encerra o debate. Mas, antes, retoma o tema debatido, faz um resumo dos principais argumentos apresentados, destaca a importância daquele debate para a reflexão pessoal dos participantes e/ou da plateia, agradece a participação de todos e despede-se.

AGORA É A SUA VEZ ►

Ainda hoje é significativo o número de adolescentes grávidas em nosso país. Leia o painel de textos que segue, consulte outras fontes de informação a fim de se informar melhor sobre o tema e depois participe de um debate regrado com os colegas.



Fonte: Cereja e Cochar (2015, p. 161).

Sabendo que os gêneros digitais sofrem mudanças quando retirados do digital para o impresso, como afirma Koch (2011, p. 57), “o gênero, ao funcionar em um lugar social diferente daquele que está em sua origem, sofre necessariamente uma transformação, passando o gênero a aprender, ainda que permaneça gênero para comunicar”. Com isso, ao analisarmos o gênero infográfico, vimos que não contempla as nossas cinco categorias, portanto, não analisaremos os outros infográficos encontrados, pois, acreditamos que os resultados categóricos sejam os mesmos já vistos até aqui.

Por conseguinte, encontramos o gênero rede social *facebook*, no Capítulo 3, p. 45. A princípio temos um texto que fala sobre a rede social, enfatizando o perfil dos usuários, vejamos:

Figura 14 – Redes sociais A

CAPÍTULO

3

Eu: entre o real e o ideal

Na página do Facebook daquela garota há um pouco de tudo: a imagem de uma flor, um poeminho maneiro, o trecho de uma canção, um pensamento filosófico e muitas, muitas fotos! Mas, afinal, onde está a garota de verdade em meio a tantas coisas?

Perfis de redes sociais são retratos ideais de nós mesmos

Desde as primeiras vas do Orkut, em minhas perambulações pelas redes sociais, noto o fenômeno. Entro no perfil de uma moça e começo a olhar suas fotos: encontro-a ali ainda criança, vestida de odalisca, num Carnaval já amarelado do século 20; a vejo com seu cachorro, numa praia, recentemente; com uma turma na piscina de um sítio, no final da adolescência; numa 3×4 com o namorado, espremida na mesma cabine, talvez numa viagem à Europa.

Então, sem que eu me dê conta, um retrato para meu olhar. Minha reação imediata, naquele interrogatório mental em que as pupilas já captaram a imagem, mas o cérebro ainda não teve tempo de processá-la, é de surpresa: como ela saiu bem nessa foto? Só um segundo depois percebo o engano: quem saiu bem não foi a garota do perfil, mas Penélope Cruz, Marilyn Monroe, Sarah Jessica Parker ou outra atriz famosa, cuja imagem foi contrabandeadá para aquele álbum por conta de alguma semelhança com sua dona. Olho as outras fotos. Comparo. É da distância — às vezes menor, às vezes maior — entre a estrela de cinema e a mulher do Facebook, surgem sentimentos contraditórios.

De início, copiar com a destemida atriz me dava certa pena: afinal, por mais bonita que fosse a moça, nunca alcançava a musa. “Será que ela acredita mesmo ser parecida com a Sharon Stone?”, eu pensava, com uma pitada de vergonha alheia, como se estivesse diarista de uma pessoa incapaz de lidar com a realidade, uma pessoa com delírios de grandeza, com delírios de beleza.

Aos poucos, contudo, fui chegando à constatação óbvia de que todo perfil de rede social é um retrato ideal de nós mesmos. Se ponho um link para um filme do Woody Allen, se cito uma frase de Nietzsche, mesmo quando posto uma foto de um churrasco, não estou eu, também, editando-me? Tentando pegar esse aglomerado de defeitos, qualidades, ansiedades, desejos e frustrações e emoldurá-lo de modo a valorizar o quadro — engraçado, profundo, hedonista?

Fonte: Cereja e Cochar (2015, p. 45).

Figura 16 - Atividade

- O autor introduz o tema e o seu ponto de vista sobre o assunto nos quatro primeiros parágrafos do texto.
 - No 1º parágrafo, ele começa citando um fato sobre o qual as pessoas em geral reclamam. Qual é esse fato? *As pessoas reclamam que têm sua privacidade invadida.*
 - Nos três parágrafos seguintes, ele expõe sua opinião sobre o fato mencionado. Qual é ela? *Os recursos que nos oferecem não são que nos tornam mais felizes, são apenas ferramentas. Algumas poderiam realmente ajudar, mas não "desintoxicam". Isto é, afetam a física e a mente social.*
- Nos parágrafos de 5 a 8, o autor traz exemplos e argumentos que sustentam o ponto de vista anunciado. Para dar mais peso a seus argumentos, ele utiliza algumas estratégias. Encontre, no texto, as estratégias abaixo.
 - menção a fatos do cotidiano; *A grande quantidade de estratégias "desintoxicantes pessoais" nos redes sociais, tem como "Eu sou desajeitado por uma viagem ruim, do meu último passeio".*
 - utilização de vozes de autoridade; *"Psicólogos dizem que [...] "*
 - comparação com situações reais. *"Como é novo na festa de casamento, cada usuário precisa dar atenção à rede, mesmo que de forma reflexiva e não?"*
- Nos três últimos parágrafos, o autor finaliza sua argumentação, ratifica seu ponto de vista e conclui seu texto com uma sugestão que ele acredita ser interessante para minimizar os problemas levantados.
 - O autor faz uma constatação sobre o assunto em debate. Qual é ela? *Que sempre haverá alguma rede social em voga e que não é viável simplesmente abandoná-las.*
 - Em resumo, qual é a posição do autor a respeito do uso das redes sociais: ele é terminantemente contrário, ou é favorável, ou busca uma posição intermediária? Explique. *O autor busca uma posição intermediária, ele é contrário ao uso das redes sociais feita por muitas pessoas, mas entende sua utilidade. Entretanto, ele não acredita que completamente abandonar essas redes seja a solução, ele busca encontrar um meio-termo. Porém, portanto, que as redes sociais sejam usadas de forma responsável.*
- Com base em suas respostas às questões anteriores, levante hipóteses:
 - Para escrever um artigo de opinião, é necessário defender apenas um lado da discussão e negar completamente o outro? *Não.*
 - É preciso, no artigo de opinião, dizer necessariamente que um lado é bom e o outro é ruim? *Não.*
 - Qual a vantagem de se fazerem ponderações sobre os diferentes lados do assunto em um artigo de opinião? *Essa mesma vantagem por parte do autor, pois que, em geral, as discussões são complexas e merecem uma análise cuidadosa. E frequentemente surge o consenso em um lado ou em outro, e em fatos que não apenas um lado, mas com uma ponderação poderá ser observado mais facilmente.*



AGORA É A SUA VEZ ➔

Imagine que, como adolescente, você tenha sido convidado(a) por um blog para escrever um artigo de opinião com base no tema: **Gravidez na adolescência: o papel da família, da escola, da mídia e do governo na conscientização dos jovens**, já debatido por você e seus colegas no capítulo anterior. O seu texto comporá uma seção especial do blog com artigos de opinião diversos sobre o mesmo tema, escritos por médicos, pais, professores e estudantes, entre outros. E a proposta é que você seja o representante adolescente, isto é, com base em sua experiência, escreva um texto expondo a sua visão do assunto.

Depois de pronto, você pode de fato publicar o seu texto em um blog coletivo da classe, ou em um espaço de rede social, ou ainda expô-lo em um mural na escola.

Planejamento do texto

- Retorne as notas feitas por você no debate do capítulo anterior. Releia os textos, lembre a discussão realizada e tenha em mente qual a sua opinião sobre o assunto.
- Selecione os argumentos que vão fundamentar seu ponto de vista.

Fonte: Cereja e Cochar (2015, p. 184).

Desta forma, analisamos conforme as categorias, o gênero rede social *facebook* e o blog concomitantemente, por se tratarem de mídias digitais com fins semelhantes. No primeiro momento podemos considerar, quanto à **interatividade** que, assim como visto nos infográficos, não acontece interação digital entre usuário e objeto por estar justamente em sua versão impressa, todavia, a partir do momento que passa para a atividade (vista na imagem acima), o quadro é revertido e passa a ser interativo, uma vez que os alunos, como pede a atividade, vão colocar seus conhecimentos práticos em uma mídia (*blog* ou *facebook*), onde, de fato, poderão trocar informações.

Na categoria **inovação**, pode-se dizer que é inovador, principalmente, por utilizar-se tanto do impresso como do digital, com isso, podemos ir além e afirmar que não é apenas inovador como também é inclusivo, uma vez que inclui na escola o impresso ao digital.

Quanto à **acessibilidade**, a partir do uso do blog e *facebook* que consta na atividade, consideramos acessível por não apresentar dificuldades de acesso nos diversos dispositivos digitais.

Sobre a categoria **participatividade**, em relação à atividade, podemos dizer que é participativo, uma vez que permite a interação e troca de informações, ação e reação, ao usuário a partir da manipulação e escolha do que “postar”, logo, o usuário é levado a participar.

Quanto à **multimodalidade**, é notória esta categoria quando analisamos as atividades, pois percebemos nos gêneros em questão a presença de inúmeras linguagens (*emotions*, *memes*), imagens, cores, ícones, etc., concretizando, desta forma, a presença de múltiplas semioses.

Estes foram os gêneros digitais encontrados em nossa análise e, como podemos ver, ainda é muito limitada a presença desses gêneros no livro analisado, bem como foi possível notar que nem todas as categorias se aplicam aos gêneros digitais encontrados até aqui. Pensando nisso, propomos a seguir a utilização do *podcast* enquanto ferramenta interativa para as aulas de LP.

5 PROPOSTA DE TRABALHO COM AS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA A PARTIR DO PODCAST

Ao percebermos a relevância do trabalho com os gêneros digitais, apresentamos aqui uma proposta pedagógica a partir da ferramenta *podcast*, que pode ser, como veremos, uma excelente ferramenta para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Contudo, enfatizamos que o que será proposto pode e deve ser adaptado para a necessidade de cada escola e público pertencente.

O *podcast* gravado será uma história em quadrinhos que deve ser criada pelos próprios alunos em aulas anteriores. Para a criação das Histórias em Quadrinhos (HQs), é interessante dividir os alunos em grupos e pedir para que criem os personagens e desenvolvam a história, assim esta atividade trabalhará todos os eixos das competências dos alunos.

A atividade proposta deve contemplar todos os alunos e o professor da disciplina, sendo importante a organização de funções para cada grupo antes das gravações dos *podcasts*.

HQ EM PODCASTS (HQCAST)

Turma direcionada: 8º ano do Ensino Fundamental II

Conhecimentos prévios exigidos:

- Produção das HQs prontas e corrigidas.

Objetivo geral:

- Trabalhar o desenvolvimento da oralidade dos alunos.

Metodologia:

- *Primeiro momento*

Nesta etapa, o professor deve iniciar explanando sobre a ferramenta *podcast*, como funciona, como criar, que instrumentos utilizar. Propõe-se que o professor mostre o passo a passo a partir de slides, e coloque algum *podcast* para que os alunos escutem.

- *Segundo momento:*

O professor deve orientar os alunos a dividirem os personagens da história em quadrinhos, o narrador, etc. Após feita a divisão dos papéis, verificar se todos os alunos estão inseridos na história, os que não estiverem devem auxiliar na parte técnica.

- *Terceiro momento:*

Pesquisar o efeito sonoro a ser utilizado, a vinheta, ensaiar as vozes e tempo de cada personagem etc. Verificar se os fones, microfones e demais aparelhos estão funcionando bem. Posteriormente começar as gravações. Depois de finalizadas, os textos orais devem ser editados.

Avaliação:

A avaliação será contínua, considerando todo o processo de desenvolvimento da proposta sugerida.

Duração:

- 2 semanas (considerando 5 aulas de Língua Portuguesa por semana).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos ao final desta pesquisa, torna-se imprescindível traçar neste espaço, mesmo que de forma sucinta, um retorno para os questionamentos e sondagem dos objetivos elencados, como visto no capítulo introdutório e reforçado na metodologia, que foram as seguintes indagações: Como os gêneros digitais estão presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II? As TDIC estão presentes nos referidos livros didáticos? Em caso positivo, como se desenvolve o processo para os novos e múltiplos letramentos? Essa inserção contribui para o desenvolvimento de sujeitos ativos e participativos no processo de ensino aprendizagem?

Na tentativa de responder a essas questões, podemos dizer que, em relação ao livro analisado do 8º ano, não há presença de gêneros digitais, ou seja, não acontece a inserção tecnológica proposta pelas políticas públicas, e nem tão pouco a prática de letramento digital. Todavia, o livro do 9º ano apresenta, mesmo que de maneira muito reduzida esta inserção, porém, conforme a análise dos dados e suas categorias, não são suficientes para a contribuição da prática de novos e múltiplos letramentos, pois a interação entre os gêneros digitais e os alunos foi vista apenas em uma atividade proposta no livro.

De fato, a inserção tecnológica contribui para o desenvolvimento dos estudantes, mas os livros analisados ainda deixam muito a desejar. Interessante é que, de posse do livro do professor, o autor ressalta nas páginas finais a importância do multiletramento, da tecnologia digital, letramento digital, inclusão digital e o papel do professor na era digital, no entanto, as dicas ficaram apenas no final do livro.

Em relação aos nossos objetivos, quanto ao objetivo geral, que foi analisar os gêneros digitais presentes em obras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais, podemos dizer que o objetivo foi alcançado, embora os resultados obtidos não tenham sido satisfatórios. Quanto aos objetivos específicos, o primeiro, *discutir sobre as novas tecnologias no ensino de Língua Portuguesa*, foi alcançado no decorrer da pesquisa, no qual fizemos uma explanação sobre o tema, bem como o segundo, *descrever se e como os gêneros textuais digitais estão presentes no livro* e terceiro *propor uma proposta pedagógica para os professores de Língua Portuguesa a partir da ferramenta podcast*.

Assim, os resultados apontam que o professor não deve esperar apenas a inclusão das TDICs no livro didático, e sim seguir as propostas sugeridas pela BNCC e demais políticas educacionais, para que cada vez mais o ensino contemple o letramento digital, pois o livro didático ainda precisa de melhorias.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- ARAÚJO, N.; ZAVAM, Á. Gêneros escritos e ensino. In: PONTES, A. L.; COSTA, M. A. R. (Orgs.). **Ensino da língua materna na perspectiva do discurso: uma contribuição para o professor**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português linguagens**. 9.8.ed.reform. São Paulo: Atual, 2014.
- BIASI-RODRIGUES, B. A abordagem dos gêneros textuais no ensino da Língua Portuguesa. In: PONTES, A. L.; COSTA, M. A. R. (Orgs.). **O Ensino de língua materna na perspectiva do discurso: uma contribuição para o professor**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008, p. 33-50.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Deporto. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa**. Brasília: 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Secretaria de Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2018.
- BRASIL. MEC/FNDE/SEB. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2017. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/itemlist/category/283-editais>. Acesso em: 14 dez. 2018.
- FOSCHINI, A.; e TADDEI, R. **Conquiste a Rede: Podcast**. São Paulo: Ebook, 2006.
- FREITAS, M. T. de A. Da tecnologia da escrita à tecnologia da Internet. In: FREITAS, M. T. de A.; COSTA, S. R. (Org.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 11-17.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: Geraldi, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula; leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-49.
- KOCK, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. In MARCONI, M. de A. et. al (org.). 7. ed. Atlas, São Paulo, 2010.
- LORENZI, G. C. C.; PÁDUA, T.- R. W. Blog nos anos iniciais do fundamental I. A reconstrução de sentidos de um clássico infantil. In. ROJO, R.; MOURA, E. (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 34- 54.
- MATOS, K. S. L. de. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. 2 ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 13-67.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital*. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-80.

Portal do MEC. <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 17 nov. 2018

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 264.

SOARES, M. Português na escola História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. **Linguística da Norma**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004, p.155- 177.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas***. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2003.

VANASSI, G.C. **Podcasting como processo midiático interativo**. 2007. 73 f. Monografia (Habitação em Publicidade e Propaganda). Universidade de Caxias do Sul, Curso de Comunicação Social, Caxias do Sul, 2007. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/vanassi-gustavo-podcasting-processo-midiatico-interativo.pdf>. Acesso em 27 mar 2019.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-80.