



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

**A CULTURA DIGITAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS DO  
ENSINO MÉDIO APROVADOS PELO PNLD – 2021**

**JUCILEIDE MARIA OLIVEIRA CÂNDIDO**

CAMPINA GRANDE  
2022

**JUCILEIDE MARIA OLIVEIRA CÂNDIDO**

**A CULTURA DIGITAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS DO ENSINO  
MÉDIO APROVADOS PELO PNLD – 2021**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, situada na Área de Concentração **Estudos Linguísticos** e vinculada à Linha de Pesquisa 3, **Ensino de Línguas e Formação Docente**, como requisito institucional para obtenção do Título de Mestre em **Linguagem e Ensino**.

**Orientador:**

Prof. Dr. Manassés Morais Xavier

CAMPINA GRANDE  
2022

C217c Cândido, Jucileide Maria Oliveira.  
A cultura digital em livros didáticos de português do ensino médio aprovados pelo PNLD-2021 / Jucileide Maria Oliveira Cândido. – Campina Grande, 2022.  
153 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2022.  
"Orientação: Prof. Dr. Manassés Morais Xavier".  
Referências.

1. Ensino de Língua Portuguesa – Ensino Médio. 2. Livro Didático de Português. 3. Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). 4. Cultura Digital. 5. Redes Sociais Digitais. 6. Estudos Linguísticos. I. Xavier, Manassés Morais. II. Título.

CDU 811.134.3(07)(043)

**JUCILEIDE MARIA OLIVEIRA CÂNDIDO**

**A CULTURA DIGITAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS DO ENSINO  
MÉDIO APROVADOS PELO PNLD – 2021**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, situada na Área de Concentração **Estudos Linguísticos** e vinculada à Linha de Pesquisa 3, **Ensino de Línguas e Formação Docente**, como requisito institucional para obtenção do Título de Mestre em **Linguagem e Ensino**.

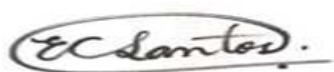
Aprovada em 20/09/2022.

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof. Dr. Manassés Morais Xavier (PPGLE/UFCG)  
(Orientador)



---

Profa. Dra. Eliete Correia dos Santos (PPGLE/UFCG)  
(Examinadora Interna)



---

Profa. Dra. Laurênia Souto Sales (PROFLETRAS/UFPB)  
(Examinadora Externa)

## DEDICATÓRIA

*Pois Deus não nos deu espírito de covardia, mas de poder, de amor e de equilíbrio.  
(2 Timóteo 1-7)*

O versículo que escolhi para iniciar minha dedicatória resume um pouco da minha trajetória frente às implicações advindas da vida. Em setembro de 2020, duas notícias, paradoxais, em suas dimensões emotivas, impactaram o meu cenário: minha aprovação no processo seletivo do PPGLE para mestrado (alimentava esse sonho de tal maneira que nunca concorri em outra instituição) e o diagnóstico de autismo [asperger] do meu filho, Hilai Pedro. Embora minha vida nunca tenha sido um conto de fadas, por razões que não cabem aqui, nada é comparável a dor de uma mãe que sonha um filho e, de repente, vê-se sem parâmetro, sem norte para enxergar, minimamente, o futuro dele. A mãe de autista luta contra o tempo para que ele alcance o desenvolvimento, como poderia eu reservar tempo para outras atividades?

Confesso, o que seria antes para mim uma felicidade inominável, “passar para o mestrado da UFCG” foi sinônimo de tormento, pois como conceber uma mãe, diante de tão dolorida catástrofe, pensar em estudar, não seria egoísmo? Não soaria falta de amor? Essas vozes axiológicas de uma sociedade que sempre culpa a mulher por suas escolhas me perseguiram, logo a sociedade tem ainda o estigma de que nós, mães, não podemos pensar em outra coisa senão na maternidade. Prestes a desistir, recorro a Deus para que Ele me desse o discernimento para a melhor tomada de decisão e eis que, mesmo sem ler o versículo supramencionado, revela-me o Senhor que não me deu espírito de covardia e aqui estou findando esse ciclo.

Ciente de que ninguém deve ocupar este lugar, dedico a ti, Senhor Meu Deus, este produto da atividade humana, atividade que me rendeu superações, lágrimas, disputas entre o ser mãe de autista e ser estudante.

Dedico toda honra e toda glória a Deus que cuidou de mim nesta e noutras jornadas a mim confiadas a capacidade.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer o outro para mim, reconhecer no outro a alteridade para conosco. Assim, resguardo meus agradecimentos:

Primeiramente, à minha mãe que no ápice de minha tormenta descrita na dedicatória ofereceu todo o suporte necessário a uma pessoa com tantas demandas, dentre elas, manter-se trabalhando e trabalhando muito em meio à pandemia que exigiu tanto de nós professores. Nela, encontrei apoio, ânimo numa jornada em que exigia 3 turnos e em dias mais difíceis 4 para conseguir “dá conta”. *Mãe, és meu alicerce aqui na terra, minha rainha, meu exemplo e tantas outras coisas que palavra nenhuma consegue descrever, ficando a cargo do extraverbal tornar palpável. Grata pelas suas orações!*

Ao meu pai, que sai ecoando alegria e dizendo a todos as minhas conquistas, numa singela maneira de vibrar junto, de orgulhar-se. Grata sou por tê-lo, por contar com seu amor, por estar ao lado da minha mãe, por nos passar segurança. *Pai, conhecer o senhor de perto é ter a oportunidade de conhecer um coração puro, capaz de perdoar situações inimagináveis, é perceber o quanto o senhor é forte e ao mesmo tempo frágil. Amo muito o senhor!*

Em nome dessas duas pessoas tão importantes para minha formação humana, estendo minha gratidão aos meus irmãos, Josilene e Jailton, que direta ou indiretamente, contribuíram para minha permanência nesse percurso árduo. *Meus irmãos, amo incondicionalmente vocês!*

Agora, dirijo minha gratidão à família que constituí: ao meu esposo, o qual também abdicou de algumas vivências para estar ao meu lado, em posição de equidade, como, na minha percepção, deve ser um homem íntegro e responsivo no seu ato (o que “cá pra nós” não tem alibi para não ser “rsrs”). *Aécio, você é fora da curva, “eu tenho sorte de te conhecer [...] você é o presente que Deus me deu” (Simone e Simária).*

A Hilai Pedro, que sem saber me deu forças para chegar até aqui, nas muitas noites que te coloquei para dormir, escolhi sentar ao lado de tua cama e no movimento de olhar para ti, madruguei escrevendo. É como se tudo que eu precisasse estivesse naquele espaço. *Depois de ti, filho, o verbo amar passou a ser abundantemente flexionado em minha vida.*

Esta dissertação, que é produto da atividade humana, reúne vozes discursivas de alguns sujeitos sociais. Nesse horizonte polifônico, não posso deixar

de enaltecer, a voz que ressoa fortemente nesta produção, de forma genuinamente generosa, que bebe da fonte de outro professor (Mikhail) que reverbera, por meio do ensinar, para fomentar a minha voz de professora. Trata-se da voz do meu orientador, Prof. Dr. Manassés Moraes Xavier (PPGLE/UFCG), que numa reação em cadeia discursiva, não prende, liberta. A quem chamo de Manassés: o Professor (como salvei em meu contato de telefone rrs), isso porque ele sim cumpriu responsabilmente esta função de orientar. Além disso, orientou não só para pesquisa, mas através de seu exemplo e alteridade, mostrou como ser “o Professor” com letra maiúscula e com o artigo que o especifica, o singulariza, não o torna comum. *Agora, chegou a minha vez de dizer: meu querido (como se dirige aos orientandos), eu não poderia ter escolhido orientador melhor, nem nos meus mais altos sonhos. Obrigada pela oportunidade!*

Aqui outras vozes compõem as correias de transmissão, a da professora Profa. Dra. Eliete Correia dos Santos (PPGLE/UFCG) que contribuiu desde o fórum, perpassando pela qualificação e agora na defesa; contribuições que, sem dúvida, primaram pela progressão desta pesquisa. Reforço as palavras que outrora falei: diante de tantas demandas que recaem sobre a vida de um professor brasileiro, reservar um tempo para ler e acrescentar na pesquisa de outra pessoa revela-se como um gesto de hombridade, é fazer-se dialógico numa bilateralidade materializada. *Professora, a minha palavra concreta para senhora é gratidão.*

A esta pesquisa, uma voz também veio a somar, a voz do Prof. Dr. Fábio Marques de Souza (PPGLE/UFCG), o qual contribuiu tão responsabilmente, na qualificação. Oportunamente, o professor não se absteve de ajudar nessa construção de natureza tão dialógica, com sua alteridade e empatia. A contribuição do senhor para essa pesquisa certamente a fez engradecer, não para nossa vaidade, mas para os efeitos de sentidos, efeitos positivos, que uma pesquisa pode trazer para educação do nosso país. *Resta-me dizer que sua interação se fez positiva e, por isso, grata estou.*

Acrescenta-se ainda a essa dissertação a voz da Profa. Dra. Laurênia Souto Sales, a qual no âmago de sua generosidade aceitou o convite para contribuir com seu conhecimento num momento tão crucial. Para os preceitos bakhtinianos é na tensão que se alarga nosso horizonte, e foi justamente no movimento de apreensão que sua colaboração chegou pontualmente. *Professora, sou grata por conceder um tempo de sua vida para o aperfeiçoamento desta pesquisa.*

Há pessoas que não apenas passam na nossa vida acadêmica, mas registram sua passagem cada qual com sua singularidade. No âmbito de suas individualidades, fico grata aos colegas: Danielly, Juliany, Laís, Naéliton e Roberto. *Queridos, a materialidade linguística que destinaram a mim em várias situações em forma de apoio e compartilhamento de experiências significaram concretamente na minha vida acadêmica.*

Da vivência do mesmo lugar de fala, findo agradecendo aos meus companheiros, filhos do mesmo orientador: Dnalda, Ewerton, Jeniffer, Lyra e Malu, que acolheram minhas angústias, moveram dialogicamente o pulsar da construção e, sem dúvida, estavam sempre dispostos a contribuir. *Meus amigos, somos a prova viva de que a universidade não precisa ser um ambiente de disputas, mas de soma. Sou consciente que isso só é possível quando somos regidos por uma grande pessoa como nosso orientador.*



“A formação do homem efetua-se no tempo histórico real com sua necessidade, com sua plenitude, com seu futuro, com seu caráter profundamente cronotrópico.”  
(BAKHTIN 2011 [1979], p. 221).

## RESUMO

Cercada pela cultura digital, a sociedade já não encontra espaço para ignorá-la, tampouco a escola que se configura como laboratório para as implicações sociais resolvidas em situações via material digital. Embebidos desse fato, esta pesquisa se volta para o ensino e traz em seu escopo a seguinte questão de pesquisa: Como a cultura digital é abordada em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático – 2021? Do prisma dos objetivos assumidos, destaca-se como objetivo geral: analisar o modo didático-discursivo empreendido pelos Livros Didáticos de Português ao elegerem a cultura digital enquanto interface pedagógica; e específicos: 1) identificar os gêneros discursivos digitais presentes nos Livros Didáticos de Português; 2) investigar a presença da cultura digital como possibilidade pedagógica e enquanto vetor de interação na abordagem dos Livros Didáticos de Português sobre o ensino de Língua Portuguesa; e 3) verificar como as atividades com redes sociais digitais nos Livros Didáticos de Português estimulam posicionamentos críticos nos alunos do Ensino Médio. Para atender a esses objetivos, recorreremos as contribuições da Teoria Dialógica da Linguagem, do Círculo de Bakhtin, que lida nitidamente com a linguagem sempre na perspectiva do mundo em transformação, impulsionado pelas práticas sociais, como é possível destacar em Bakhtin (2011 [1979], 2015 [1930], 2016 [1952/1953], 2017 [1970], 2020 [1985]), em Volóchinov (2018, 2019 [1944/1945]) e em Mediéved (2019 [1928]); e de estudos sobre a interação na cultura digital como o de Coscarelli e Ribeiro (2021), dentre outros. Tratando-se da metodologia, tem-se como *corpus* três livros didáticos de Português de Ensino Médio aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático – 2021, objetos que a caracterizam como documental, de base qualitativa e interpretativista dos dados. A geração de dados parte da prerrogativa de que somente depois do edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – 2021 surge o critério de aprovação pautado na cultura digital. Nesse sentido, realizamos a catalogação do material digital encontrado nas obras para que, além de atender ao primeiro objetivo, tivéssemos material suficiente para relacionar cultura digital e o ensino de Língua Portuguesa para, enfim, analisar os dados em conformidade com os demais objetivos que almejamos perseguir. Quanto aos resultados atingidos, afirmamos que, em todas as obras analisadas, os dados nos permitiram interpretar que houve um maior investimento na cultura digital, não só por obediência à prerrogativa do edital de seleção, pois se assim fosse, a metade das propostas, em alguns casos mais, não seria atingida. No entanto, nem todas elas ofereceram uma abordagem didático-discursiva que explorasse o extraposto, a criticidade necessária para o exercício da cidadania a partir das interações via tecnologias digitais. Assim, esta pesquisa contribuiu para fomentar um direcionamento mais competente, à luz da Teoria Dialógica da Linguagem, no que se refere à produção de abordagens metodológicas nas atividades que contemplam a cultura digital, promovendo a discussão acerca da necessidade de trazer para o currículo da universidade a temática com vistas ao aperfeiçoamento da formação docente inerentes ao profissional do século XXI.

**Palavras-chave:** Livro didático de Português. Cultura digital. Redes sociais digitais. Ensino de Língua Portuguesa. Ensino médio.

## ABSTRACT

Surrounded by digital culture, society no longer finds space to ignore it, neither the school that is configured as a laboratory for social implications solved via digital material. Based on this fact, this research turns to the teaching process and has in its scope the following research question: How is digital culture approached in Portuguese High School Textbooks (PHST) approved by the National Textbook and Didactic Material Program (NTDMP) – 2021? From the point of view of the assumed objectives, we highlight as the general objective: to analyze the didactic-discursive mode undertaken by the PHST when choosing digital culture as a pedagogical interface. Regarding the specific objectives, the following were established: 1) to identify the digital discursive genres present in the PHST; 2) to investigate the presence of digital culture as a pedagogical possibility and as a vector of interaction in the PHST's approach about Portuguese teaching; and 3) to verify how the activities with digital social networks in the PHST stimulate critical positions in high school students. In order to achieve these objectives, we decided to use contributions from the Dialogical Theory of Language, from the Bakhtin Circle, which clearly deals with language always in the perspective of changing world, driven by social practices, as it is possible to highlight in Bakhtin (2011 [1979], 2015 [1930], 2016 [1952/1953], 2017 [1970], 2020 [1985]), in Volóchinov (2018, 2019 [1944/1945]) and in Mediéved (2019 [1928]) and studies on interaction in digital culture such as that by Coscarelli and Ribeiro (2005), among others. When it comes to the methodology, three High School PHST approved by the NTDMP - 2021 as the corpus, objects that characterize the research as documentary, qualitative and of interpretive perspective of the data. The data generation starts from the prerogative that, only after the NTDMP - 2021 public notice, the approval criterion based on digital culture appears. In this sense, we performed the cataloging process of the digital material found in the works so that, in addition to achieving the first objective, it was possible to have material enough to relate digital culture and PL teaching to, finally, analyze the data in accordance with the other objectives that we aim to achieve. As for the results achieved, we affirm that, in all works analyzed, the data allowed us to interpret that there was too much investment in digital culture, not only due to the obedience to the prerogative of the selection notice, because if that were the case, half of the proposals, in some cases more, would not be reached. However, not all of them offered a didactic-discursive approach that could explore the extrapolated, the necessary criticality for the exercise of citizenship from interactions via digital technologies. In this line of thoughts, this research contributed to fostering a more competent direction, in the light of DTL, with regarding the production of methodological approaches in activities that contemplate digital culture, promoting the discussion about the need of bringing to the university curriculum the theme with a view to improving teacher training to the professional context of the 21st century.

**Keywords:** Portuguese textbook. Digital culture. Digital social networks. Portuguese Language teaching. High school.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Dialogismo na prática .....	25
<b>Figura 2</b> - Elementos que compõem os gêneros do discurso .....	27
<b>Figura 3</b> - O ensino de línguas sob o ponto de vista dialógico .....	42
<b>Figura 4</b> - Mudanças políticas em torno do LD. ....	51
<b>Figura 5</b> - 4º momento da trajetória do LD no Brasil .....	60
<b>Figura 6</b> - Obras aprovadas pelo PNLD – 2021 .....	91
<b>Figura 7</b> - As categorias de análise .....	93

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Saberes docentes .....	33
<b>Quadro 2</b> - Concepções do perfil das formações .....	38
<b>Quadro 3</b> - Objetos do PNLD-2021 .....	58
<b>Quadro 4</b> - Apresentação dos gêneros discursivos digitais trabalhados no LDP “Interação Português” .....	97
<b>Quadro 5</b> - Apresentação dos gêneros discursivos digitais trabalhados no LDP “Multiversos Língua Portuguesa” .....	98
<b>Quadro 6</b> - Apresentação dos gêneros discursivos digitais trabalhados no LDP “Ser protagonista: a voz das juventudes: Língua Portuguesa” .....	103

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1</b> - Demonstração do uso do QR code na obra “Ser protagonista: a voz das juventudes: Língua Portuguesa” .....	102
<b>Imagem 2</b> - Citação de Mikhail Bakhtin disponível para o estudante .....	106
<b>Imagem 3</b> - Atividade de produção do gênero discursivo podcast .....	108
<b>Imagem 4</b> - Continuação da atividade de produção do gênero discursivo podcast .....	109
<b>Imagem 5</b> - Atividade de leitura acerca do gênero discursivo meme .....	111
<b>Imagem 6</b> - Orientações para formação da roda de conversa .....	114
<b>Imagem 7</b> - Orientações para produção do meme .....	115
<b>Imagem 8</b> - Parte do sumário do exemplar “Multiversos: Língua Portuguesa” .....	117
<b>Imagem 9</b> - Atividade da obra “Multiversos: Língua Portuguesa” .....	118
<b>Imagem 10</b> - Atividade da obra “Multiversos: Língua Portuguesa” .....	119
<b>Imagem 11</b> - Atividade da obra "Multiversos: Língua Portuguesa".....	124
<b>Imagem 12</b> - Atividade da obra "Multiversos: Língua Portuguesa".....	129
<b>Imagem 13</b> - Atividade da obra “Multiversos: Língua Portuguesa”.....	131
<b>Imagem 14</b> - Atividade da obra "Multiversos: Língua Portuguesa".....	133
<b>Imagem 15</b> - Atividade da obra "Multiversos: Língua Portuguesa".....	134
<b>Imagem 16</b> - Atividade da obra "Multiversos: Língua Portuguesa".....	136

## **LISTA DE SIGLAS**

AMI - Alfabetização Midiática Informacional

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

LD - Livro Didático

LDP - Livro Didático de Língua Portuguesa

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

TDL - Teoria Dialógica da Linguagem

TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2 A TEORIA DIALÓGICA DA LINGUAGEM: conceitos basilares .....</b>	<b>20</b>
2.1 Linguagem: produto da atividade humana .....	20
2.2 Enunciado: resultado do dialogismo e interação discursiva .....	21
2.3 Por que a linguagem é dialógica? .....	23
2.4 Gêneros discursivos: enunciados relativamente estáveis .....	26
2.5 Por que pensar a linguagem à luz da TDL? .....	28
<b>3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O LDP .....</b>	<b>31</b>
3.1 A formação de professores em pauta .....	31
3.2 A perspectiva dialógica da linguagem, o ensino de Língua Portuguesa e a formação de professores.....	41
3.3 Um olhar histórico para o livro didático na educação brasileira .....	46
3.4 O LDP: concepções contemporâneas, produção e apresentação do artefato didático.....	52
<b>4 CULTURA DIGITAL EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO .....</b>	<b>63</b>
4.1 O que é cultura digital?.....	63
4.2 As redes sociais digitais.....	70
4.3 As redes sociais digitais e o ensino de português .....	74
<b>5 PERCURSOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>83</b>
5.1 A natureza tipológica da pesquisa .....	83
5.2 O objeto de investigação .....	86
5.3 Os LDP como <i>corpus</i> .....	89
5.4 As categorias de análise levantadas .....	93
<b>6 A CULTURA DIGITAL EM LDP: DOS OLHOS DO PNLD AOS OLHOS DA PESQUISA DOCUMENTAL .....</b>	<b>95</b>
6.1 A cultura digital como proposta pedagógica.....	95
6.2 A abordagem da cultura digital como vetor de interação.....	104
6.3 As redes sociais como interface pedagógica no LDP .....	123
6.3.1 As redes sociais digitais como gatilho para o ensino de Língua Portuguesa.....	124
6.3.2 A natureza de interação discursiva presente nas redes sociais digitais	129
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>141</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>148</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Alvo de bastante julgamento, o livro didático passou por um processo de responsabilização pelo insucesso no que tange ao processo de escolarização. É indiscutível a quebra de paradigma que ocorreu ao longo dos anos frente à visão pejorativa que se tinha sobre o Livro Didático de Português (doravante, LDP). Nesse cenário, há uma busca constante para atender a essas demandas sociais, dentre elas, as propostas de atividades presentes nos LDP, o qual passa por uma seleção por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (doravante, PNLD). Trata-se de uma iniciativa do Ministério da Educação que prima por assegurar a qualidade dos livros a serem adotados. Essa política pública viabiliza o acesso aos materiais didáticos que, em muitos contextos, constituem-se como “[...] o único material de leitura disponível [...]” nas casas dos alunos (ROJO; BATISTA, 2003, p. 15-16), como também reafirma Bezerra (2020, p. 47): “O LDP [...] seguidos por professores e alunos, principalmente na sala de aula, constitui-se, se não o único material de ensino/aprendizagem, o mais importante em grande parte das escolas brasileiras.” Sendo o livro didático o único material na vida de muitos estudantes, nada mais justo que tomá-lo como um dos instrumentos minimizadores de disparidades nacionais, como vela a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante, LDB, 9.394/96), primando, assim, pela equidade.

Na contemporaneidade, já há um desejo de projetar uma escola a serviço do exercício da cidadania e, conseqüentemente, ligada ao meio social e às suas questões de maneira situada. Sob esse viés, há uma sensibilidade para as aprendizagens significativas, as quais partem dos conhecimentos prévios dos estudantes para mobilizar novos conhecimentos, o que é oportuno no caso das práticas digitais, haja vista que já fazem parte da vivência dos discentes.

Alguns documentos parametrizadores auxiliam nessa tarefa de orientar o ensino, desde a Lei de Diretrizes e Bases (doravante, LDB, 9.394/96) até a Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC<sup>1</sup>), promulgada, em 2018, a versão direcionada para o Ensino Médio.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais+ (doravante, PCN+) principiaram/introduziram diversas discussões sobre as práticas pedagógicas, a

---

<sup>1</sup> A BNCC é um documento regulador e normalizador das aprendizagens basilares, bem como das competências gerais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares da educação básica para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

respeito da necessidade de ensinar na perspectiva social. Essa iniciativa influenciou na construção do LDP, uma vez que já sugeria o trabalho articulado entre conceitos, conteúdos e competências, levando em consideração a leitura, a escrita, a fala e os conhecimentos linguísticos (BRASIL, 2000). Atualmente, a BNCC cumpre esse papel e dinamiza o cotidiano escolar, demonstrando alternativas de usos formais daquilo que agora se configura presente no dia a dia dos discentes (a cultura digital são exemplos dessa configuração), ao passo que acentua a possibilidade de oportunizar uma formação integral, tal qual a Educação Básica pretende alcançar.

Nessa discussão, ao se considerar o tempo sócio-histórico, bem como o embate de vozes contido nos LDP, pode-se dizer que sua análise se apresenta como imprescindível, o que justifica embasar essa pesquisa à luz da Teoria Dialógica da Linguagem, do Círculo de Bakhtin. Ainda destacamos que, sobre a cultura digital, podemos entendê-la como um fenômeno social amplo que engloba toda uma linguagem ambientada pelo processo cultural e tecnológico, como, por exemplo, encontram-se as redes sociais digitais. Não há, pois, como ignorar esse fenômeno social – o da cultura digital –, a qual se contempla por meio dessas interações e, assim, faz-se necessário compreender se o *corpus* aborda a cultura digital, em âmbito geral e as redes sociais digitais, em caso específico, como ambientes de interação discursiva, que se voltam para as relações reais de uso da língua, nas quais o sujeito se coloca de forma responsiva (BAKHTIN, 2010). Nesse sentido, a BNCC aponta que “Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais.” (BRASIL, 2018, p. 290).

Assim, tem-se como escopo da investigação a seguinte problemática: Como a cultura digital é abordada em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio aprovados pelo PNLD – 2021?

Instigados por esse questionamento, o objetivo geral deste estudo é, à luz de documentos parametrizadores para o Ensino Médio como BNCC, Diretrizes para o Novo Ensino Médio e PNLD – 2021, analisar o modo didático-discursivo empreendido pelos LDP ao elegerem a cultura digital enquanto interface pedagógica.

Com relação aos objetivos específicos, destacamos: 1) identificar os gêneros discursivos digitais presentes nos LDP; 2) investigar a presença da cultura digital como possibilidade pedagógica e enquanto vetor de interação na abordagem dos LDP sobre o ensino Língua Portuguesa; e 3) verificar como as atividades com redes sociais digitais no LDP estimulam posicionamentos críticos nos alunos do Ensino Médio possivelmente implicados com o acesso aos materiais didáticos *corpus* de análise desta investigação.

A pesquisa teve como *corpus* três LDP aprovados no PNLD – 2021. Por ser um programa relativamente novo, acredita-se ser promissor investigar qual o tratamento que esses manuais dão à cultura digital como viabilizadora de redes interativas que favorecem o encontro de várias vozes/discursos, sendo indispensáveis por se constituírem “ecossistemas de comunicação” e de aprendizagem (MARTÍN-BARBERO, 2009).

Tomar como *corpus* os LDP se justifica, também, porque - por muitos anos - alguns estigmas cercaram esse instrumento como objeto de estudo, de forma a demonstrar o professor como subserviente a ele, uma vez que tomá-lo como mediador de ensino revelaria um professor com formação duvidosa. Nessa direção, as pesquisas o enfatizavam como instrumento não indicado para as salas de aulas; contudo, essa visão reducionista não se consolidou, posto que, sendo parte de uma política pública, sofre regulação por parte do Ministério da Educação, viabilizando o acesso em massa a toda a camada social brasileira.

Reconhece-se hoje que há várias pesquisas na comunidade acadêmica que instituem o livro didático como fonte de interesse. Todavia, não há com o enfoque temático que nos dispomos, principalmente, no espaço temporal correspondente ao PNLD – 2021. Assim, com vistas a elucidar essa afirmativa, realizamos um levantamento que consistiu em encontrar pesquisas ancoradas pelas mesmas vozes discursivas a partir das palavras-chave: PNLD – 2021, Cultura digital e livro didático de Português, no período entre 2020 e 2022. O marco temporal foi delimitado em face da portaria de 2020 em que há a validação do objeto 2<sup>2</sup>:

Apesar do Edital PNLD – 2021 ter sido lançado em 2018, apenas em dezembro de 2020 as obras específicas (objeto de estudo desta pesquisa) foram validadas. Então, considerando que definimos os livros do Ensino Médio aprovados

---

<sup>2</sup> O objeto 2 corresponde às obras específicas e às obras didáticas por área do conhecimento. No entanto, debruçamo-nos sobre as obras específicas, como será esclarecido no tópico 3.4 desta dissertação.

por esse processo seletivo não há parâmetro mais adequado para analisar senão pelos pares, ou melhor, por pesquisas construídas no mesmo período. O levantamento acerca da produção acadêmica foi realizado por meio de duas fontes: Portal de Teses e Dissertações da CAPES e Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), em que não encontramos pesquisas que conjugassem relação com nosso tema de pesquisa, dado que enfocamos no Ensino Médio e no edital 2021 do PNLD.

Esta sondagem mostra-nos o espaço a ser ocupado pela investigação ora proposta, uma vez que não há trabalhos que associem as palavras-chave supramencionadas. Apesar de se juntar às vozes de outras pesquisas que tratam acerca do LDP, esta pesquisa oferece contribuições peculiares à discussão sobre a abordagem da cultura digital no LDP, mesmo porque somente após a elaboração deste Edital do PNLD – 2021 a presença da cultura digital se tornou critério obrigatório.

Essa dissertação se organiza em introdução, 3 capítulos teóricos, 1 capítulo metodológico e outro analítico, seguidos das considerações finais e das referências. O capítulo 1 constitui-se nesta introdução. O capítulo 2, intitulado de “A Teoria Dialógica da Linguagem: conceitos basilares”, trata de resgatar postulados fundamentais para a compreensão da TDL, sendo, portanto, material importante para as análises posteriores. O capítulo 3, que recebeu como título “A formação de professores e o livro didático de português”, promoveu uma discussão a respeito da formação de professores e o LDP, de modo a apontar a necessidade de formação de professores para que a escolha desse objeto seja mais assertiva.

Já o capítulo 4, denominado de “Cultura digital e Educação”, desenvolve acerca da cultura digital e as influências contemporâneas no âmbito da educação, pautando-se nos documentos oficiais. O capítulo 5, “Percursos metodológicos”, tem a pretensão de apresentar os caminhos empreendidos nesta investigação, desde os autores de referência que embasaram nosso método e que fundamentaram a sistematização das categorias de análise eleitas a partir da geração de dados desta pesquisa.

Em relação ao capítulo analítico 6, “A cultura digital em LDP: dos olhos do PNLD aos olhos da pesquisa documental”, destacamos que ele assume a análise do *corpus*, que segue a ordenação das categorias, apresentando, precipuamente, a catalogação dos gêneros discursivos digitais. No que concerne à especificação de

cada capítulo analítico, frisamos que o capítulo 6 prima por, primeiramente, estabelecer as relações entre as tecnologias digitais, o ensino de LP e o LDP, posteriormente, foca na cultura digital como motivo didático para se construir conhecimento sobre língua. O terceiro tópico do mesmo capítulo concentra-se nas redes sociais digitais, analisando como as atividades pautadas nessas redes encorajam os posicionamentos críticos nos alunos em consonância com o preconizado nos documentos oficiais, além de observar se houve uma abordagem didática que explore o ensino de língua pautado nos ecossistemas comunicativos de interação discursiva. A dissertação ainda contempla considerações finais.

A seguir, o capítulo “Teoria Dialógica da Linguagem: conceitos basilares” trata acerca de conceitos fundantes da Teoria Dialógica da Linguagem necessários à noção de linguagem que instiga esta investigação.

## 2 A TEORIA DIALÓGICA DA LINGUAGEM: conceitos basilares

Neste capítulo, tratamos da Teoria Dialógica da Linguagem com vistas a provocar reflexões teóricas acerca dos conceitos basilares, tais como linguagem, enunciado, dialogismo, gêneros discursivos, mobilizados pelo Círculo de Bakhtin para esclarecer a abordagem filosófica sobre a linguagem orientada pelo fenômeno social. Tal resgate conceitual fomenta a análise realizada no capítulo 6. Por essa razão, julgamos pertinente a construção desse capítulo teórico.

Almejamos, portanto, demonstrar na base teórica a construção de pressupostos comprometidos com uma língua viva, movente, não petrificada, mediada pelas *zonas fronteiriças*, haja vista um suporte indisciplinar que a TDL também fornece para os estudos linguísticos e que tanto é incentivada pelo texto da BNCC.

### 2.1 Linguagem: produto da atividade humana

Na intenção de refletirmos sobre o que é linguagem, recorremos a uma definição não menos complexa, porém suficiente para engendramos uma discussão nos próximos parágrafos. Atentemo-nos para a definição encontrada em Volóchinov (2019 [1930]) depois de o autor realizar o percurso histórico da língua/linguagem, desde as ideias fantásticas até a adotada pela ciência como mais coerente. “[...] a linguagem não é uma dádiva divina ou da natureza. Ela é *produto da atividade humana, e todos os seus elementos refletem a organização tanto econômica quanto sociopolítica da sociedade que a gerou.*” (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 248, grifos do autor). Assim, a linguagem é fruto do fenômeno social.

Ao considerarmos o excerto destacado anteriormente, inferimos que a linguagem, por ser fruto da atividade humana, só existe dentro de um sistema de interação, o que se distancia de uma perspectiva que a toma abstratamente. A linguagem não deve, pois, reduzir-se ao código, tampouco ser confundida com a língua. Logo, ela – a língua – é apenas uma das maneiras em que a linguagem se manifesta, ou seja, a língua corresponde a uma das formas de manifestação comunicativa.

No tocante às outras formas de manifestação da linguagem, há outro tipo chamado de linguagem manual, a mais primitiva; contudo, tem origem a partir da

relação com o outro, sendo assim, é resultado de uma interação. Nesse sentido, mediante esses dois exemplos do que move a linguagem, o que extraímos é o evidente vínculo entre ela e a vida social. Pautados nesse elo, entendemos que a linguagem possibilitou a organização social, a luta de interesses comuns, afinal “[...] a atividade coletiva só foi possível mediante uma *concordância mínima* de ações e uma ideia mínima sobre um ponto em comum. Para isso, foi necessário que as pessoas pudessem compreender umas às outras.” (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 249, grifo nosso).

Ao grifarmos a expressão *concordância mínima*, trazemos luz, sobretudo, ao fato de que a linguagem no seu sistema de geração se fundamenta no interior da interação e, mais que isso, nas entranhas da discursividade, haja vista um acordo mínimo sobre o objeto de discussão. Feito esse esclarecimento, sabemos que não é possível a ausência da discursividade quando evidentemente se pauta por uma concordância. Esse singelo gesto já representa a natureza social da língua.

Partindo, mais uma vez, da prerrogativa de *concordância mínima*, depreendemos “[...] o exercício de compreender e responder a enunciados” (XAVIER, 2020, p. 27) como o princípio dialógico da linguagem. Sob essa ótica, percebemos a complexidade de que se constrói a linguagem, ultrapassando a dimensão de código linguístico, quando, por exemplo, revela-se por meio da expressão corporal (gestos, expressões faciais...), linguagem oral, entonação, língua, exclamações. Linguagens que resultam das implicações sociais, ou seja, da atividade humana.

Da compreensão de que a linguagem é produto da atividade humana, seguimos para o próximo tópico no qual compreendemos o conceito de enunciado.

## **2.2 Enunciado: resultado do dialogismo e interação discursiva**

O enunciado, produto da interação, possui como característica inerente a natureza social da língua, não podendo existir sem ela, ou seja, o fator sociológico está intrínseco na materialidade linguística a ponto de ser impensável a sua ausência. Volóchinov (2018 [1929], p. 200, grifos do autor) quando trata sobre enunciado, desdenha a possibilidade de pensar o enunciado como fenômeno unicamente individual. Em suas palavras,

De fato, o ato discursivo, ou mais precisamente o produto – o enunciado – de modo algum pode ser reconhecido como fenômeno individual no sentido exato dessa palavra, e tampouco pode ser explicado a partir das condições psicoindividuais e psíquicas ou psicofisiológicas do indivíduo falante. *O enunciado é de natureza social.* (VOLÓCHINOV 2018 [1929], p. 200, grifos do autor).

O autor, ao destacar a negação do sentido exato do termo “individual”, o faz porque, obviamente, ele delibera o que extrapola o sentido estrito, em que pese o que a Teoria Dialógica da Linguagem (doravante, TDL) chama de unicidade/singularidade do ser. Em outras palavras, a individualidade do ser ocorre mediante a orientação social, a vivência, o tempo social e histórico, as experiências, as particularidades; os quais tornam o ser individual/singular e, conseqüentemente, seu enunciado irrepitível. Assim, tudo isso revoga as explicações não sedimentadas no discurso interior, explicações condicionadas na psicoindividualidade, psiquismo ou psicofisiologia. Ainda nas palavras do autor:

Mesmo que surja em nós uma sensação puramente fisiológica, por exemplo, a sensação de fome ou sede, para “sentir” essa sensação e torná-la consciente é necessário expressá-la de algum modo dentro de si, encarná-la no material do discurso interior. Desde o princípio, essa expressão de uma necessidade puramente fisiológica é, assim como a própria “vivência”, condicionada pela existência social, ou seja, por aquele meio no qual vivemos. (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 254).

Depreendemos, pois, que a língua não pode ser vista sob as normas indiscutíveis e imutáveis, porque essas formas também não reverberam na consciência do falante de maneira unânime. Compreender os elementos extraverbiais ou mesmo averiguar o empreendido pelo discurso interior abomina a limitação da forma linguística, haja vista que ela promove o mero exercício de reconhecimento, o qual não está a serviço da tarefa da compreensão da significação de um enunciado em um contexto concreto, ou, melhor dizendo, historicamente situado.

Devemos compreender a língua não como um produto morto e estático. Na verdade, movimenta-se no ritmo da vida social. Benveniste (*apud* CARVALHO, 2004, p. 35) relata que algumas estruturas centrais, seja em que língua for, perdem sentido se desprezarmos os papéis que os falantes assumem na interlocução.

Em seus escritos, Mikhail Bakhtin e o Círculo esclarecem o conceito de enunciado, a partir dos fundamentos que o constitui, são eles: dialogismo e



interação discursiva. Disso depreendemos que o enunciado só se determina como tal a partir do momento que se revela dentro de uma relação dialógica e de interação. Do contrário, trata-se, apenas, de uma abstração linguística ou materialidade linguística.

Assim sendo, partimos para o próximo conceito denominado dialogismo desenvolvido no próximo tópico e, posteriormente, noutro tópico, tratamos sobre interação discursiva.

### 2.3 Por que a linguagem é dialógica?

Para sintetizar, deparamo-nos com a iminência de uma perspectiva de linguagem que convoca a não passividade do sujeito frente aos eventos comunicativos historicamente situados, levando-nos a perceber que a essência da língua mora no dialogismo. Nessa direção, estudamos a língua viva, mutável e condicionada a uma produção movida pela correia das atividades humanas, geradas pelo pulsar das tensões sociais e históricas confrontadas nas relações homem e sociedade.

Logo, a expressão condicionada ao real e, sobretudo, pela situação social mais próxima, exige uma leitura contextual. Medviédev (2019 [1928]) a esse respeito acentua:

Cada produto ideológico e todo seu “significado ideal” não estão na alma, nem no mundo interior e nem no mundo isolado das ideias e dos sentidos puros, mas no material ideológico disponível e objetivo, na palavra, no som, no gesto, na combinação das massas, das linhas, das cores, dos corpos vivos, e assim por diante. Cada produto ideológico (ideologema) é parte da realidade social e material que circunda o homem, é o momento do horizonte ideológico materializado. Não importa o que a palavra signifique, ela, antes de mais nada, está materialmente presente como palavra falada, escrita, impressa, sussurrada no ouvido, pensada no discurso interior, isto é, ela é sempre parte objetiva e presente do meio social do homem. (MEDVIÉDEV, 2019 [1928], p. 50).

Esse deslocamento do interior para o exterior é o ponto de vista adotado pela TDL, visto que nela se concebe a ideia de que “[...] todo indivíduo possui um *auditório social* estável”. (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 205, grifos do autor). Não é finalidade da TDL provocar quaisquer que sejam as cisões no tocante aos estudos

oriundos de outras correntes, tais como Objetivismo Abstrato<sup>3</sup> e ao Subjetivismo Individualista<sup>4</sup>; a TDL, na verdade, entende as correntes como não suficientes para a abordagem sobre a linguagem, levando em consideração aspectos da natureza extralinguística. Sendo assim, no intuito de desfazer possíveis dualidades, o próprio Volóchinov mostra o ponto de encontro entre o que propõe e essas tendências. Ele dá razão ao Subjetivismo Individualista quando defende que:

- ✓ Enunciados singulares são a realidade concreta da língua; e
- ✓ É impossível separar a forma linguística do seu conteúdo ideológico.

Entretanto, apesar de pontuar essas continuidades, revela a necessidade de dar projeção a outras frentes, quando o Subjetivismo Individualista:

- ✓ Ignora e não compreende a natureza social do enunciado;
- ✓ Deduz o conteúdo ideológico da palavra nas condições do psiquismo individual; e
- ✓ Parte do enunciado monológico.

Colocando em pauta a dialogicidade da língua não é difícil averiguar a impossibilidade de desvincular o signo da sua realidade, mesmo porque todo “[...] discurso humano é *bilateral*: a existência de todo enunciado pressupõe não só a presença de um falante como também de um ouvinte.” (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 267, grifo do autor). Então, reforça-se a natureza social da linguagem por depender dessa relação, ainda que, não necessariamente, o outro esteja presente, mesmo nessas circunstâncias, sempre estaremos orientados para o outro. Nessas contribuições, reside a necessidade de nos aprofundarmos no interior do enunciado dialógico. Doravante, estaremos aptos a responder a retórica dessa questão.

*A realidade efetiva da linguagem não é um sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados.* (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 218-219, grifos do autor).

Volóchinov, nesse trecho, assevera dois pontos importantes para compreendermos o centro da natureza dialógica da linguagem: a) a linguagem não é

---

<sup>3</sup> Essa tendência enxerga o funcionamento linguístico dentro de um sistema estável/imutável, sem influências ideológicas e, mais precisamente, considera o social de forma homogênea.

<sup>4</sup> Essa tendência enxerga os sistemas como existentes, justamente por angariar sujeitos que ao usarem o modificam constantemente. Para o Subjetivismo Individualista, o sistema é produto dos atos individuais e coletivos dos sujeitos, passando estes a ser seu foco de interesse.

um sistema abstrato de formas linguísticas; e b) a linguagem não é um enunciado monológico isolado. O primeiro ponto foi esclarecido anteriormente, porém o segundo ponto ainda precisa ser alongado. Paulo Bezerra (2020), para explicar o conceito de polifonia, resgata duas modalidades do romance encontradas nas obras do Círculo de Bakhtin, sendo o monológico, associado ao autoritarismo e ao acabamento, e o polifônico, associado à polifonia, ao não acabamento, ao não concluído, logo a uma realidade em construção.

Mediante essas duas modalidades, o texto decorre explicando que, embora o romance monológico se autodeclare por si acabado, submetido ao horizonte de quem escreve, seguramente isso não é uma verdade absoluta, tendo em vista que essa postura tomada pelo romance monológico já é o resultado de uma sociedade de classes e, chega ao seu ápice com o capitalismo. São esses movimentos sociais que influenciam nessa postura de escrita acabada definitiva, tratada abstratamente, de maneira sistêmica e acabada, o que é suficiente para a compreensão da influência do exterior sobre o interior, anulando, ou melhor, reconsiderando o conteúdo ideológico da palavra voltada, exclusivamente, para as condições do psiquismo individual. Isso é refletido no momento em que não se encara a consciência responsiva e a isonomia do outro; para o enunciado monológico não há o “eu” isônimo do outro o “tu”.

Assim, devemos pensar que todo enunciado é construído a partir do enunciado do outro, sendo uma réplica a ele, tornando-os heterogêneos independentemente de haver ou não uma marca discursiva materializada. Para apreendermos melhor essa noção dialógica da linguagem, construímos a Figura 1:

**Figura 1 - Dialogismo na prática**



**Fonte:** Produzida pela pesquisadora (2022)

De acordo com a Figura 1, o sujeito ao longo de sua vivência vai apreendendo vozes sociais que compõem a realidade em que está inserido (posição que é condicionada pelas circunstâncias sociais) e, ao mesmo tempo, resgata as inter-relações dialogicamente e as propaga por meio do fenômeno linguístico das correias de transmissão. Nesse compasso, o sujeito não apreende apenas uma voz social, mas várias, discursivamente heterogênea. Nas palavras de Fiorin (2020):

Sendo a consciência sociossemiótica, ou seja, formada de discursos sociais, o que significa que seu conteúdo é sócio, cada indivíduo tem uma história particular de constituição de seu mundo interior, pois ele é resultante do embate e das inter-relações desses dois tipos de vozes. (FIORIN, 2020, p. 61).

Desse modo, se levarmos em consideração que estamos continuamente num embate de vozes, como explicitado, depreendemos que, nesse processo de inter-relações, buscamos sempre apresentar nosso ponto de vista, nosso lugar de fala, até mesmo quando escolhemos não nos pronunciar. O dialogismo é composto tanto da axiologia quanto do não acabamento como parte inerente a qualquer enunciado, assim constitui-se dialogismo por estarmos sempre com o olhar que se volta para o outro axiologicamente ou mesmo para o por vir.

Essa visão é pertinente para a produção de qualquer gênero discursivo como veremos a seguir.

#### **2.4 Gêneros discursivos: enunciados relativamente estáveis**

Para Bakhtin (2016 [1952/1953]), os enunciados surgem como um produto da atividade humana e, por ter essa propriedade, acabam por tipificar, originando os gêneros do discurso. Metodologicamente, o autor, na obra “Gêneros do discurso” promove a percepção tanto das bases relativas quanto estáveis dos gêneros, o que é promissor ao passo que traz essa natureza discursiva e evidencia seu caráter condicionante aos fatores sociais e históricos.

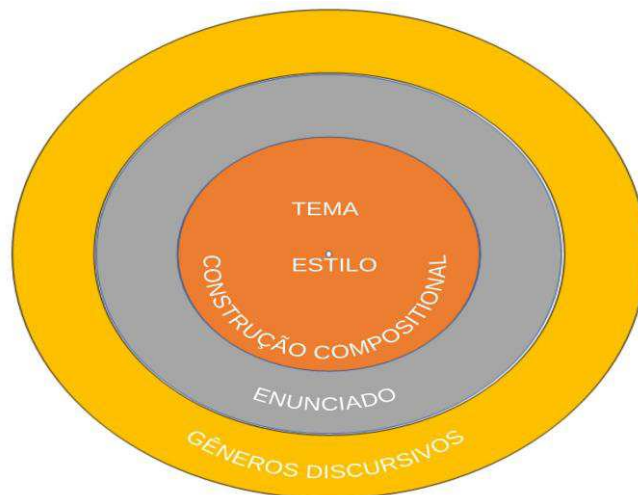
Tais observações explicam a riqueza e a diversidade de gêneros discursivos que são inesgotáveis, já que se desdobram no mesmo ritmo da atividade humana, como destaca o trecho a seguir:

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo

estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolavelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2016, [1952/1953], p. 11-12, grifo do autor).

A fim de explicitar melhor o postulado acima, construímos a Figura 2:

**Figura 2** - Elementos que compõem os gêneros do discurso



**Fonte:** Produzida pela pesquisadora (2022)

A Figura acima pretende abordar, didaticamente, como o filósofo russo optou por trazer à tona a maneira como os gêneros se constituem, esclarecendo o vínculo de causa e de consequência entre a utilização da linguagem e as atividades humanas que, moduladas por cada esfera, dão condições específicas de produção para enunciados a depender das finalidades propostas no interior do ato comunicativo. Ao nos depararmos com essa relação - linguagem e atividade humana - percebemos como a vida social está intrínseca à linguagem.

Nessas condições, os gêneros são enunciados *relativamente estáveis* que podem sofrer alterações ocorridas nas esferas anteriormente citadas. Desse modo, a ilustração acima visa demonstrar o quanto esses *tipos relativamente estáveis de enunciados* acabam por trazer em sua forma a constituição do conteúdo temático, da construção composicional e do estilo:

- O conteúdo temático é o domínio de sentido ocupado pelo gênero; portanto, tenhamos cuidado para não confundir com o assunto;
- A construção composicional trata da organização estrutural do gênero; e
- O estilo é a seleção dos meios linguísticos (lexicais, fraseológicos e gramaticais). Tais escolhas se darão em função da imagem que o locutor tem do seu interlocutor.

Desses pontos, visualizamos que o interesse da TDL é perceber o que acontece com a língua na efervescência do uso, diante de tensões. A TDL carrega em seu histórico um caráter indisciplinar, como avalia o trecho a seguir de Brait (2020, p. 8):

Bakhtin e seu círculo têm merecido, nos últimos anos, grande atenção por parte de diferentes áreas de conhecimento. Esse fato pode ser constatado nas inúmeras traduções, nos incontáveis ensaios interpretativos e, especialmente, na circulação de noções, categorias, conceitos, advindos diretamente do pensamento bakhtiniano, com ele aparentados ou, ainda, por ele motivados. Esse arcabouço teórico-reflexivo aparece, portanto, no enfrentamento da linguagem, não apenas em áreas destinadas a essa finalidade, caso dos estudos linguísticos e literários, mas na transdisciplinaridade de campos como a educação, a pesquisa, a história, a antropologia, a psicologia etc.

Do exposto, percebemos o quanto a TDL tem contribuído em diversas pesquisas de áreas afins ou não. Nessa direção e compreendendo o quanto a construção do livro didático tem sido um desafio indisciplinar, até mesmo por orientação do próprio processo seletivo, visualizamos nos pressupostos bakhtinianos um excelente arcabouço para a análise das obras didáticas aqui reservadas.

Mesmo porque no horizonte de vozes que um enunciado concreto convoca/resgata, representado pelo que o Círculo de Bakhtin chama de polifonia, faz-se pertinente pensar o exercício analítico com vistas a levar em conta as vozes circuladas, contempladas no ambiente da construção de materiais didáticos. Portanto, preocupamo-nos com os fenômenos concretos, efetivos como veremos no capítulo 3.

## **2.5 Por que pensar a linguagem à luz da TDL?**

Nesta pesquisa, a perspectiva baseada na TDL, representada pelo pensamento do Círculo de Bakhtin, deu-se por diversas razões, a começar pela sua filosofia da linguagem, sobretudo, a maneira como esse grupo articula a linguagem ao sociológico, assim como aos conceitos originados dessa abordagem, tais como: os aspectos dialógicos da linguagem e os gêneros discursivos, os quais se fazem presentes no cotidiano.

Mikhail Bakhtin - membro mais influente do grupo de intelectuais denominado Círculo de Bakhtin - ajudou a difundir, no século XX, a TDL e concebeu a linguagem como um processo ininterrupto de interação, fruto de uma enunciação historicamente situada. De pensamento neomarxista, o grupo se interessava por perceber como se dá o posicionamento em situações dialógicas no âmbito da interação dos sujeitos sociais.

Pensar a linguagem em situações reais de uso significa ir ao encontro de um ambiente fértil para o confronto de vozes sociais preenchidos de conhecimentos diversos, localizados em ecossistemas diferentes, o que exige não uma base fundada na unidade, porém beber de outras fontes. Esse comportamento não significa se apossar de conhecimentos outros, senão seria invasivo, a proposta é contribuir e receber contribuições, numa espécie de parcerias.

Desse pressuposto, destacamos nossa atração pelos usos concorrentes, polêmicos e arriscados da língua, sobretudo, aqueles em que há alternância, mistura ou fusão de formas tidas como heterogêneas até mesmo antagônicas, em função de nos interessarmos por uma linguagem dentro de espaços propícios para o encontro de vozes concorrentes, ou não, as quais podem se materializar, ou não, revelando tais comportamentos. Essas funções são adquiridas na produção de sentidos, posições, bem como identidades pelos falantes envolvidos na ação verbal em curso na interação, seja ela oral ou escrita, não proveniente da configuração de uma regularidade a ser incorporada à norma de uso. Tal abordagem inverte a lógica vigente, afinal não é a norma que determina o uso.

A TDL, por eleger o uso situado, é uma excelente aliada para o estudo da língua via ecossistemas comunicativos, como compreenderemos o conceito melhor no capítulo 4. Considerando o uso de interfaces pedagógicas, faz-se indispensável não usufruir dessa possibilidade, dado que o fenômeno linguístico é estudado como acontece ou a partir de seu desenvolvimento em situações específicas moduladas pelo tempo e espaço definidos. Ademais, desde os primórdios, considera-se as

mudanças sociais e, por essa razão, é imperativo que elas favoreçam a compreensão do campo da cultura digital, revelando-se como uma transformação sociológica que invade o campo da educação.

Observamos que, nesse direcionamento, a TDL irá contribuir para um olhar que transcende o objeto e caminha para compreender os grupos humanos envolvidos discursivamente. Nessa direção, os eventos concretos subjacentes de usos situados são irrepetíveis e únicos, tornando-se material de excelência para se apreender o que os sujeitos fazem com a língua ou são instigados dentro das interações verbais.

Inferimos que o locutor faz uso da língua(gem) numa determinada “[...] esfera da atividade humana [...]” (BAKHTIN, 2016 [1952/1953], p.11). Isso se configura através de enunciados orais e escritos, verbais e não verbais, os quais se concretizam e se revelam únicos, dadas às situações específicas e às intenções de cada interlocutor. Portanto, a linguagem é o fenômeno sociológico fruto da interação verbal, concretizado por meio de enunciados.

Para a TDL, o enunciado é a linguagem em uso efetivo/real, sendo, pois, unidade da comunicação discursiva. Ao anunciarmos, refletimos sobre as condições específicas e as finalidades de cada campo e situação social e, por consequência, realizamos eventos singulares e irrepetíveis sob a forma de conteúdo (temático), do seu estilo da linguagem (seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua) e construção composicional.

Sendo assim, precisamos sublinhar que, para a TDL, o dialogismo se manifesta em duas situações, a perceber: entre os interlocutores e entre os discursos. Ao nos apropriarmos dessa informação, passamos a reconhecer no diálogo entre sujeitos, o que já caracteriza a interação discursiva, também o diálogo entre discursos e, nessa troca, ocorrem as relações dialógicas que aparecem em forma de enunciados concretos.

Porém, como o professor pode se preparar para o desafio de ensinar nessa perspectiva? Como superar tantos outros desafios que tocam a formação do professor? São as indagações que impulsionam o capítulo 3 desta dissertação.



### **3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O LDP**

Neste capítulo, abordamos acerca da formação docente a partir de uma perspectiva de responsabilização político-estrutural, uma vez que acreditamos não ser justo dimensionar a culpa para os professores quando o investimento em políticas públicas ainda é muito precário, tais como: ausência de aprimoramento profissional, valorização financeira e cultural da classe. Em seguida, direcionamos nosso olhar para a perspectiva dialógica da linguagem e do ensino de Língua Portuguesa. Tais discussões trarão subsídios importantes para atentarmos sobre a formação do professor de Língua Portuguesa pautada no dialogismo.

Alicerçados por toda essa bagagem teórica, revisaremos a história do Livro Didático na educação brasileira, seus entraves e os desafios para ganhar atenção de uma política pública, já que enfrentou momentos distintos no cenário nacional. Por fim, dedicamos o último tópico ao estudo do novo PNLD na defesa de que estamos atravessando mais um momento crucial para a consolidação desse instrumento de avaliação e distribuição de livros.

#### **3.1 A formação de professores em pauta**

A formação de professores, sem dúvida, é uma discussão importante e, sobretudo, ganha fôlego quando são esses profissionais que carregam o peso do fracasso escolar com mais efervescência no cenário atual. Entretanto, é justo que algumas questões sejam expostas para esclarecer, mesmo que modestamente, os entraves que a educação brasileira vem enfrentando e mais fortemente os profissionais que estão no âmbito da sala de aula.

Para tanto, tratamos sobre a relevância de rever a conjuntura das políticas públicas que se desvelam por trás das instituições de ensino formadoras e aquelas de instâncias superiores. Esse caminho trará uma visão, por mais que singela, panorâmica no que tange à formação docente e aos paradigmas possíveis para o aperfeiçoamento dessa demanda cara para os desafios educacionais vigentes.

Atualmente, os ataques no que se refere à qualidade da formação dos professores e sua capacidade sofrem uma pressão popular embrenhada por camadas da sociedade corrompida pela propagação de uma cultura que denigre a figura desse profissional, dentro e fora da sala de aula. Contudo, na eminência de

resolver essa empreitada, recorreremos a autores que há anos tentam desnudar a face do senso comum e se ancorar em epistemologias mais plausíveis.

Já há alguns anos, as pesquisas têm investido na relação entre teoria e prática, tais como as que se apresentaram posteriormente, vislumbrando otimizá-la e, nessa busca, as instituições vêm estreitando o laço entre elas e o professor. Este, por sua vez, deve ser

[...] alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2002, p. 39).

Conceber tudo isso não é tarefa fácil e tampouco elegível para não se concorrer a uma formação que dê conta de tornar possível tudo isso, dado que para se exercer o ofício, compreende reunir os diversos saberes e validá-los cada qual no mesmo patamar de importância. Todavia, o que a ciência vem apresentando é uma notada desigualdade entre os saberes, posto que os advindos da prática docente não são devidamente reconhecidos nas instituições de ensino, comportamento que assevera impasses entre os grupos de formadores e os professores.

Para atender todas as competências elencadas anteriormente, Tardif (2010) categoriza os saberes, a fim de tornar mais clara a definição e formalizá-los. Essa categorização traz luz ao que ele chama de saberes plurais e evidencia o quão complexa é a demanda dos dois grupos em destaque. Logo, enquanto um deve preocupar-se em construir meios que viabilizem o acesso a esses saberes; o outro cumpre o papel de absorvê-los e se retroalimentar cotidianamente.

Assim, estar atento a todos esses saberes encaminha sempre para a necessidade de formação continuada, porque se o professor está condicionado a dominar todos eles, necessariamente, precisam estar em constante formação, o que também não garante o domínio de todos. Iremos notar logo mais o quanto esses conhecimentos estão vinculados ao que se encontra na ordem do dia, devido ao natural movimento que a sociedade sofre.

Tardif (2010) expõe quatro pilares fundantes, conforme definição a seguir, no Quadro 1, denominado “Saberes docentes”:

**Quadro 1 - Saberes docentes**

Profissionais	Correspondem aos “[...] saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia de aprendizagem, por exemplo.” (TARDIF, 2010, p. 37).
Disciplinares	Correspondem aos “Saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas. [...] Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) [...] emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.” (TARDIF, 2010, p. 38).
Curriculares	Correspondem aos “[...] discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita.” (TARDIF, 2010, p. 38).
Experienciais	Correspondem aos saberes que os professores desenvolvem, “[...] baseados em seus trabalhos cotidianos e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber-se.” (TARDIF, 2010, p. 39).

**Fonte:** Produzido pela pesquisadora (2022)

Como vemos no Quadro 1, os saberes são plurais, formados pelos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Entretanto, interessamo-nos por entender os saberes curriculares e os saberes experienciais com mais afinco. A compreensão desse saber curricular nos permite alcançar como ele é apropriado ou não e, posteriormente, reconfigurado. Logo, ele “[...] apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos), que os professores devem aprender a aplicar.” (TARDIF, 2010, p. 38).

Esses saberes revelam-se no projeto educacional institucional, refletido ou não na política curricular nacional, na sistematização do conhecimento que influenciará na concepção de um modelo cultural, social e político na formação humana; e possuem um caráter orientador das práticas educativas vivenciadas pelos docentes e discentes, por conter elementos referenciais como objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos e avaliativos.

O outro pilar que enfatizamos são os saberes experienciais, pautados na prática educativa, frutos do resultado da filtragem e da seleção dos demais saberes elucidados por Tardif, num processo de retomada e reavaliação dos saberes que, conseqüentemente, são retraduzidos e submetidos à validação por meio da prática cotidiana, como vemos a seguir:

Em suma, o professor ideal é aquele que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com seus alunos. (TARDIF, 2010, p. 39).

Nesse trecho, enxergamos em Tardif a valorização de um saber plural, porém com uma acentuação para os saberes experienciais, sendo por ele compreendido como basilar. É preciso destacar que não são saberes sistematizados para aplicação, pois emergem conforme sua relação com o que é exterior (saberes disciplinares e curriculares) e se transformam ao passo que se interiorizam a partir das implicações situacionais de ensino e aprendizagem. Amigues (2004) já criticava o positivismo e o aplicacionismo por não partirem da lógica de quem pratica o ofício de ensinar, mas de quem é exterior a ele. Nesse mesmo percurso, Tardif (2010, p. 228), sobre os saberes dos professores, mostrando-se sensível a essa demanda, reflete que “[...] interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização.”

Compreendida a importância desses saberes e de sua formação constitucional, vemos o quanto os saberes experienciais, mesmo sem pertencer a campos formalizados provenientes da ciência, precisam ser considerados. Contudo, os docentes ensinam sob orientações exteriores à escola, advindas da cultura humana, acumuladas ao longo de sua formação, subjacentes também aos saberes de que se utilizam na sua atuação docente. Nesse sentido, não é difícil perceber que os professores não são autônomos no que concerne à escolha do conteúdo ensinado na escola e, naturalmente, não são considerados como produtores de conhecimentos.

Apesar de alguns textos revisados apresentarem, ainda, uma visão pouco explorada dentro do campo educacional, o que se coincide neles é que há um conflito existente entre pesquisadores e educadores, ou mesmo um processo de distanciamento. De um lado, pesquisadores que assumem a posição de sistematizar/legitimar o conhecimento e, de outro, educadores não cientes da sua posição estratégica frente à sociedade. Porém, esses educadores se veem envolvidos de teorias pouco vinculadas à realidade prática, bem como pouco dominadas. Assim, nessa relação de exterioridade, como aponta Tardif (2002), há uma

tendência pela desvalorização da própria formação que acaba por deixar esse diálogo entre as partes ainda mais conflituoso. Vejamos o seguinte trecho:

[...] a relação que os professores estabelecem com os saberes da formação profissional se manifesta como uma relação de exterioridade: as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado. Os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela. (TARDIF, 2002, p. 41).

A partir do exposto, inferimos uma divisão hierárquica e, talvez, desrespeitosa em que se determina à universidade a produção de saberes científicos e aos professores se apropriarem dos saberes disciplinares. Porém, quem determina isso não é a universidade, e sim o Estado. Nessa divisão, acentua-se, inegavelmente, um conflito assentado na ideia de alienação entre os docentes e os saberes. Contudo, é evidente que

Formações com base nos saberes e produção de saberes constituem, por conseguinte, dois pólos complementares e inseparáveis. Nesse sentido, e mesmo limitando sua relação com os saberes a uma função improdutiva de transmissão de conhecimentos, pode-se admitir, senão de fato pelo menos em princípio, que o corpo docente tem uma função social estrategicamente tão importante quanto a da comunidade científica e dos grupos produtores de saberes. (TARDIF, 2002, p. 36).

Diante do explicitado e compreendendo que os professores também têm posição estratégica no que tange ao social, decidimos por apresentar em que consiste a persistência de que há um conflito. Pretendemos, sobretudo, não lançar culpa aos patamares epistemológicos ou cognitivos, mas frisar que este conflito subjaz à política.

Nóvoa (2017), para além de um traçado temporal sobre o desenvolvimento da pesquisa no campo da formação dos professores, expõe a tentativa institucional de desprofissionalizar e relegar o trabalho do professor à prestação de contas, a salários baixos, a condições inadequadas de trabalho, além dos ataques às universidades. Essa insistência ganha fôlego quando regada por ideologias de que privatizar é a solução, como se fosse atingível tratar a escola como uma empresa. O

autor, com base numa pesquisa realizada por Zeichner, Payne e Brayko (2015), mostra que as opiniões sobre a privatização se dividem em 3 grupos denominados como defensores (com discursos autojustificativos), reformadores (com discursos de quem não vive a realidade escolar e se modulam nos ideais mercantis) e os transformadores (com discursos moderados de aceitação da mudança, porém reconhecendo a importância das instituições públicas).

No limiar dessa crise entre defensores, reformadores e transformadores, é pertinente destacar a concordância de Nóvoa (2017) com o último grupo e o seu alerta para a urgência de não ignorar para que os demais grupos percam a força de seus discursos. Vale salientar que esses discursos vão ao encontro de ideologias cada vez mais crescentes e, frente à fragilidade educacional assolada pelos índices de insucesso da escola pública, ganham proporções desagradáveis, acentuando a necessidade de mudança. Tal mudança, se não partir dos professores pesquisadores e dos de profissão, sofrerá o risco de acontecer aos moldes do mercado econômico, suprimindo tudo, exceto, o princípio equânime. Desse modo, Nóvoa (2017), ao apontar esse posicionamento, já dá indícios de que há algo superior que cerca essas discussões que vão além dos interesses educacionais.

Diante disso, há de se considerar que, essa lógica hierárquica de papéis, traçada durante anos, não soa bem. Shön (2000) apresentou duas situações metafóricas para tentar explicar: os que estão no plano elevado (orientações teóricas e técnicas) e os que estão no pântano (onde se encontram os problemas que desafiam a técnica), cenário que provoca um dilema entre as partes e, conseqüentemente, gera conflito.

Nota-se, perante os recortes das obras, que há um distanciamento ou mesmo um desconforto entre a produção acadêmica e os professores. Estes, nessas perspectivas, são assimilados apenas como transmissores dos saberes e dos conhecimentos, por não os produzirem. Isso nos faz refletir a imperativa necessidade de intervenção para evitar perdas das conquistas alcançadas ao longo da história da educação. Alimentar essa divisão aumenta a conflituosa ligação.

Partindo desse ponto de vista, refletimos que a função social da docência na educação escolar tem sido reduzida à mera reprodução de saberes produzidos em outras dimensões, como na universidade ou nos institutos de pesquisa, nos Ministérios ou Secretarias de Educação. Diante dessa situação, o que resta aos

professores, no entanto, segundo Tardif (2010), é orientar-se pelos saberes experienciais não sistematizados.

Outras maneiras de aguçar o conflito empreendido se apresentam no decorrer do texto de Nóvoa (2017), ao demonstrar que a descaracterização da profissão docente ocorre quando há uma adoção de outros conceitos, realizada nos próprios cursos de formação. Isso se configura desde a desmotivação da academia no que tange ao incentivo de prosseguir na profissão como trato/acolhimento que se procede de maneira inferior às demais profissões. O autor reforça, ainda, que não se trata de uma isolada tentativa de enfraquecer a área, mas um desmonte, portanto, um ato político.

Esses condicionantes acabam por desencadear uma rejeição à formação inicial, às prescrições curriculares, quando menos agravante os professores aproveitam, apenas, o que for significativo para sua prática. Enfatizar parte dos saberes reflete negativamente, pois pensar que se pode seguir sem relacionar os saberes é uma ilusão, como adverte Tardif (2010, p. 52):

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas.

Ademais, Tardif (2010) lembra que a desvalorização dos saberes dos docentes pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político. Portanto, é evidente o estabelecimento de um conflito, dada a constatação da falta de uma relação harmoniosa entre a academia e os docentes. Contudo, essa análise concretiza um olhar amadurecido, uma vez que poucas pesquisas se dispuseram a reconhecer/repensar a formação docente e, especialmente, visualizar o papel político diante desses conflitos.

Nada mais justo que, além de analisar e fazer apontamentos, apresentar possibilidades e/ou reações. Nos últimos anos, as pesquisas sinalizam prováveis situações que levam à insatisfação no cerne educacional, em contrapartida à significativa reação, configurada através da incessante busca para compreender os efeitos da crise instaurada, trazem boas reflexões.

Pensando em proposição, encontramos, ainda, em Tardif (2010), seguindo os fios que o livro constrói, o seguinte percurso: no primeiro momento, reconhecer os saberes necessários aos docentes como múltiplos e heterogêneos; no segundo momento, esclarecer que a pedagogia do professor subjaz desse conhecimento e, no terceiro momento, lançar a ideia de que sendo o professor um sujeito de conhecimento, que o constrói, não pode ser desconsiderado. Nesse sentido, o professor sai da posição de apenas aplicacionista da teoria e passa a ser considerado dentro do processo de pesquisa e de ensino. Em suma, Tardif (2010) levanta propostas radicais, tanto nas concepções quanto nas práticas de pesquisa. Contudo, ações de possível exequibilidade.

Ao realizarmos tais ações, daremos um passo numa direção ainda não totalmente experimentada, sendo interessante acrescentar que o modo como as formações vêm sendo construídas está em processo de reelaboração com vistas ao melhoramento dos resultados esperados. O distanciamento entre teoria e prática gerou desestímulo, ganhando espaço, sobretudo, a cultura de desvalorização, mesmo que saibamos a responsabilidade política desses resultados desfavoráveis.

O Quadro 2, “Concepções do perfil das formações”, resume visões distintas acerca do perfil das formações:

**Quadro 2** - Concepções do perfil das formações

CONCEPÇÃO TRADICIONAL	CONCEPÇÃO INOVADORA
Professor como objeto de pesquisa (cobaias).	Professor colaborador ou copesquisador.
Professor aplicacionista das técnicas e teorias produzidas por outros.	Professor é dotado de saberes subjacentes da sua prática.
Pesquisa sobre o ensino e sobre os professores.	Pesquisa para o ensino e com os professores.

**Fonte:** Produzido pela autora (2022)

O Quadro 2 visa demonstrar a discrepância de abordagens existentes a julgar pelo ponto de vista do tratamento que se dá ao professor. A concepção tradicional em nada contribui para a autonomia do professor, uma vez que o trata de modo subalterno em meio aos saberes, como se ele não tivesse nada a contribuir, sem considerar seus saberes experienciais, como já mencionamos. Nutre-se de uma abordagem que coloca o docente como objeto de pesquisa, como um elemento vazio, e até agrava o processo de exterioridade aqui também revogado, e vai além,



porque acha que é possível entregar uma fórmula pronta, uma metodologia capaz de oferecer qualidade no ensino sem considerar em nada a experiência cotidiana.

Em contrapartida, a concepção inovadora, além de mudar o status de cobaia, permitindo a realocação do professor, tanto na figura de colaborador quanto de copesquisador, reconhece seus saberes plurais sem excluir o exercício de sua prática como elemento pertinente na construção de pesquisas para o ensino. Comunga, assim, com a necessidade de aproximar o professor e a pesquisa, destituindo a relação de exterioridade.

Por fim, Tardif (2010) acrescenta 3 considerações para otimização da relação teoria e prática, no âmbito da formação: a primeira considera que os professores devem ter o direito de dizer algo sobre sua formação; a segunda, que a formação deve basear-se nos conhecimentos específicos oriundos do exercício da profissão; a terceira defende que a lógica disciplinar deve ser repensada. Desse modo, propõe a ampliação da formação docente nos seguintes termos:

[...] abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações. (TARDIF, 2010, p. 242).

Na perspectiva de que os alunos não são espíritos virgens, reforça-se o trabalho colaborativo com a finalidade de ser para o ensino essa mudança de alvo, configurando-se, a nosso ver, como um avanço.

A partir dessa perspectiva, Nóvoa (2017) apresenta 3 deslocamentos. O primeiro consistiria em repensar o recrutamento desses profissionais, reavaliar a maneira como são conduzidas as formações, propondo tomar como norte a realidade escolar. O segundo deslocamento seria basicamente olhar para as demais profissões e extrair o que há de positivo. O terceiro, por sua vez, definiria a especificidade da profissão docente. Vemos em todos eles uma ousada mudança de paradigma, algo não proposto até então.

Mais tarde, Nóvoa (2017) demonstra que o nível de insatisfação que vem crescendo a despeito das ambições teóricas e a realidade concreta culmina num sentimento de que em nada a teoria contribui, “[...] como se houvesse um fosso intransponível entre a universidade e as escolas, como se a nossa elaboração

acadêmica pouco tivesse contribuído para transformar a condição socioprofissional dos professores.” (NÓVOA, 2017, p. 1109).

Diante desse quadro de insatisfação, é inegável a necessidade de refletir tanto sobre a formação quanto sobre a prática, visto que já não é mais aceitável prorrogar esse problema. Ademais, quando se trata de saberes disciplinares, a relação de exterioridade tem atrapalhado o avanço da pesquisa. Os saberes disciplinares são encontrados nos mais diversos cursos universitários e referem-se aos diversos campos do conhecimento científico. Portanto, dizem respeito “[...] aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõem a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos.” (TARDIF, 2010, p. 38).

Orientados por esse quadro teórico que compreendemos a prática como parte do processo da construção do conhecimento, pois é por meio dela que se geram saberes específicos. Contudo, isso passa pela necessidade do professor se reconhecer e se fazer reconhecer como um provedor de conhecimento e, nesse sentido, a importância da formação inicial e continuada.

As transformações exigem do professor um saber plural, como já sinalizado, que reúna saberes originalmente das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, como também da própria definição de saberes curriculares.

Depois de todas essas discussões, precisamos colaborar dizendo sobre um novo saber que se soma aos ilustrados por Tardif (2010), sendo o 5º saber, proveniente das novas exigências concernentes ao professor do século XXI: o letramento digital é hoje, ainda mais que há pouco tempo, um conhecimento imprescindível ao professor. Do que se trata? Trata-se da reflexão acerca do que é disponibilizado por meio das Tecnologias da Informação e da Comunicação, ou seja, o letramento digital em sua efetividade não restrito, exclusivamente, ao uso técnico. Essa leitura do e no digital deve, pois, ser competente para fazer escolhas das informações, com capacidade para selecioná-las e, por vezes, transformá-las para o uso no dia a dia.

Hodiernamente, o letramento digital é tão precioso quanto quaisquer outros saberes anteriormente mencionados, pois como o docente pode ser capaz de formar criticamente o leitor digital sem ter competência para isso?

Para não incorremos no erro de não darmos subsídios suficientes para entender essa nova demanda que derradeiramente dispomos, trataremos no próximo capítulo, com mais detalhes, a respeito desse que convenhamos ser o saber docente para o professor deste século.

### **3.2 A perspectiva dialógica da linguagem, o ensino de Língua Portuguesa e a formação de professores**

Ao nos posicionarmos a favor de uma concepção de língua como interação dialógico-discursiva (BAKHTIN, 2016 [1952/1953]) e de ensino como trabalho significativo, refletimos a respeito da dinamicidade dos novos espaços de interação, os quais são um convite contínuo ao posicionamento, tendo em conta a leitura/escrita/oralidade nas redes sociais como práticas de letramentos.

O fenômeno da orientação dialógica é comum a todo discurso vivo. Nesse percurso, os discursos se encontram numa interação viva e tensa, há, então, uma orientação mutuamente dialógica do discurso alheio frente ao objeto. Ademais, é possível depreender a natureza dialógica da linguagem sendo desenhada de maneira sucinta nas palavras do filósofo russo Mikhail Bakhtin, mas para elucidar devemos compreender o dialogismo sob três dimensões:

- a) toma a linguagem no seu funcionamento real, concreto;
- b) incorpora a voz do outro no discurso; e
- c) considera o sujeito intrinsecamente dialógico, por estar sempre se voltando para o outro.

Em outras palavras, para compreendermos a essência dialógica da linguagem, devemos investigá-la em contextos reais de uso, não se limitando a uma perspectiva de homogeneidade linguística; entender que o objetivismo abstrato inviabiliza enxergar os discursos alheios, visto que se volta para prescrições, apenas; abstrair, por fim, que a linguagem tem seu caráter social indispensável a sua compreensão. Assim, na perspectiva dialógica, a linguagem é estudada mediante a sua natureza social. Logo, conforme Volóchinov (2019 [1930]), o que se investigava antes fugia dessa essência sociológica, sem considerar o lugar e o destino que tem na vida social, não seria possível compreendê-la corretamente dentro da estilística da arte verbal.

Seguindo por este caminho, alguns conceitos são requeridos para que possamos empreender na TDL, como pensar a linguagem enquanto interação

discursiva. Olhar por este aspecto significa visualizar o ato comunicativo como uma matriz geradora de interação, a vida como ato e, nessa relação consigo e com os outros, o sujeito é impulsionado pelo pensamento participativo.

Da óptica da interação discursiva, a língua se constitui como um elemento que ininterruptamente se movimenta. Por conseguinte, “Este movimento progressivo da língua se realiza no processo de relação entre homem e homem, uma relação não só produtiva, mas também verbal.” (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 157.). Porém, como gerir essa perspectiva quando tratamos de ensino? Estudar a língua somente nos aspectos extralinguísticos do enunciado concreto representa um equívoco, ao mesmo passo que pensá-la no seu aspecto puramente linguístico. Como lembra Faraco (2006, p. 59):

Nesse ponto, fica explicitado como já estava indicado em Marxismo e filosofia da linguagem o fato de que a abordagem do discurso não pode ser dar somente a partir de um ponto de vista interno ou, ao contrário, de uma perspectiva exclusivamente externa. Excluir um dos polos é destruir o ponto de vista dialógico proposto e explicitado pela teoria e pela análise e dado como constitutivo da linguagem.

Longe de ser homogênea, longe de limitar-se às prescrições linguísticas, a língua, no que condiz ao ensino de Língua Portuguesa, deve, pois, pautar-se na interação discursiva concebida através de enunciados concretos. Enunciados estes envoltos de um evento social para que, em seguida, seja analisado perante sua forma linguística. Dessarte, o ensino desprovido de contexto, sem função social, não viabiliza a transformação do discente e vai na contramão da formação para o exercício da cidadania, impulsionando, cada vez mais, o desinteresse do estudante, uma que vez ele não encontra sentido naquilo que é posto. Vejamos a Figura 03.

**Figura 3 - O ensino de línguas sob o ponto de vista dialógico**



**Fonte:** Produzida pela pesquisadora (2022)

Defendemos, desse modo, ancorados em Bakhtin (2019 [1944-1945]), que o ensino deve ir além de nomenclaturas, as quais nada mais geram do que escolasticismo, por desvincular-se dos aspectos semânticos e estilísticos da língua. Sendo a interpretação estilística necessária para o ensino, a escola tem papel fundamental para contribuir com a formação da competência linguística ao passo que desenvolve práticas pedagógicas que relacionam o conteúdo da vida cotidiana ao escolar. Nesse tipo de prática, efetiva-se a formação integral do discente.

Um ensino pautado na abstração linguística inibe o preparo para as implicações cotidianas, pois estas efetivam-se na interação, num dado tempo regado por uma historicidade, uma ideologia do cotidiano (VOLÓCHINOV, 2019 [1930]). Vale dizer que o abstracionismo linguístico, ou seja, desnudar o enunciado do contexto de produção, da sua orientação social, da valoração, da entonação, das nuances em nada contribui para uma formação linguística. Logo, “A língua não é, de modo algum, um produto morto e petrificado da vida social: ela movimenta-se ininterruptamente, seguindo em seu desenvolvimento a vida social.” (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 267). Portanto, se a língua segue o curso social, por qual motivo estudá-la/ensiná-la desnudando-a?

Tomemos a entonação, por exemplo. O mesmo autor revela que se trata da “[...] *expressão sonora da avaliação social* [...]” (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 287, grifo do autor). Assim, como entender o enunciado desconsiderando que até mesmo o tom com que o personagem se dirige ao seu interlocutor pode revelar sua posição dentro de uma organização sociológica?

Conceber a língua como homogênea, imóvel vai totalmente de encontro com as teorias que defrontam a língua viva, em uso. O efeito nocivo de tomar a língua petrificada é perder de vista que o intuito final do ensino é levar o estudante a concordar, discordar, explanar, convencer, expressar-se no mundo, é perder “[...] o objetivo de quem ensina língua é levar o aluno a ler e escrever com autonomia, tornando-se sujeito dessas duas atividades interligadas para a constituição de sua condição de cidadão.”. (BAKHTIN, 2019 [1944-1945], p. 16). Então, o que se propõe é a interpretação estilística.

Consoante Bakhtin (2015 [1930]<sup>5</sup>, p. 63),

---

<sup>5</sup> Segundo Paulo Bezerra, no prefácio, (BAKHTIN, 2015 [1930], p. 7-8): A gestação da Teoria do Romance deu-se em condições absolutamente excepcionais: no dia 22 de junho de 1929, Bakhtin foi condenado a cinco anos de trabalhos em um “campo de concentração” (segundo informa Serguei botcharov), sentença que em fevereiro de 1930 foi trocada por cinco anos de degredo no ermo Kustanai, no Cazaquistão, para onde partiu de Leningrado com a mulher em 29 de março do mesmo

A língua, como o meio concreto vivo habitado pela consciência do artista da palavra, nunca é única. Só é única como sistema gramatical abstrato de formas normativas, desviada das assimilações ideológicas concretas que a preenchem e da contínua formação histórica da língua viva. A vida social viva e a formação histórica criam no âmbito de uma língua nacional abstratamente única uma pluralidade de universos concretos, de horizontes verboideológicos sociais e fechados. Os elementos fechados e abstratos da língua no interior desses diferentes horizontes são completados por conteúdos semânticos e axiológicos e soam de modo diferente.

A língua, justamente por não ser única, leva-nos a pensar num ensino de línguas que referenda o uso real, porque, caso contrário, estaremos apenas ensinando uma análise gramatical com frases estáticas e qualquer que sejam as mudanças isso os levará ao insucesso de sua análise. Assim, pautamo-nos num ensino que integre o contexto e as condições de produção, com vistas a entender a prática linguística e que torne o aluno autônomo do seu próprio conhecimento, sendo capaz de realizar qualquer atividade linguística que surja ao longo de sua vida.

Partindo do pressuposto de que o ensino deve ser pautado no dialogismo, e lembrando que toda essa teoria se configurou presente na postura de Bakhtin enquanto professor do Ensino Médio<sup>6</sup>, podemos perceber que o que já o afligia no século passado ainda acomete os professores deste século e por que não dizer aos estudantes atuais.

Dentre os conflitos, o mais comum ainda hoje é a indagação, por parte dos estudantes do Ensino Médio, de como algumas normativas linguísticas servem para o curso da linguagem em usos subjacentes às implicações sociais. Frequentemente, esse questionamento é realizado pelos discentes, de maneira que é razoável ao menos uma reflexão.

Eis, então, o primeiro desafio para o aluno de Letras no âmbito de sua formação, na ordem do dia, sanar essas indagações dos estudantes do Ensino Médio, num contexto em que eles não são mais passivos como eram seus perfis no

---

ano. Quatro dias antes da viagem, a 25 de março, conclui a redação do capítulo “As questões da estilística do romance”, dando início à confecção de sua *Teoria do romance*. Ainda no ano de 1930, portanto, já no degredo de Kustanai, conclui “O discurso na poesia e o discurso no romance”, segundo capítulo de *Teoria do Romance* terminando o restante da obra entre 1934 e 1936.

<sup>6</sup> Esclarecemos que o Ensino Médio é a referência paralela à etapa de ensino em que lecionava Bakhtin na época que produziu seus escritos, como apontam as tradutoras de “Questões de estilística no ensino da língua (2019 [1944-1945]) na nota de rodapé de número 1 contida na página 23.

século passado. Usaremos as palavras de Bakhtin para responder: como o ensino de línguas pode levar o aluno a reconhecer no seu estudo sua pertinência no campo da vida social e atuais práticas linguísticas?

O sucesso da missão de introduzir o aluno na língua viva e *criativa* do povo exige, é claro, uma grande diversidade de formas e métodos de trabalho. [...]. Resta ao professor ajudar nesse processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa. (BAKHTIN, 2019 [1944-1945], p. 07, grifo do autor).

Essa colocação convida os professores a olharem para o conceito dialógico da linguagem como centralidade para ensino de línguas e, nesse ínterim, os cursos de formação precisam inteirar-se dessa premissa que se fundamenta numa ordem metodológica possível de ser realizada e que promoverão o uso efetivo da língua nas implicações diárias que aparecerão durante quaisquer exercícios de cidadania. Tal proposta encontraremos, a seguir, representada a partir de Volóchinov (2018 [1929], p. 349-350, grifos do autor):

- 1) *As formas e os tipos da interação discursiva na sua relação com suas condições concretas;*
- 2) *As formas de enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual elas são uma parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica;*
- 3) *Partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual.*

Não obstante tenha se investido cada vez mais no ensino de língua que parte das atuais práticas linguísticas, isso mais parece um clichê do que uma conduta efetiva nas salas de aulas. O que, de fato, acontece é a inversão dessa ordem apresentada por Volóchinov (2018 [1929]). Isso sendo otimista. Logo, numa perspectiva realista, o que ocorre é a exposição da gramática pura, totalmente desvinculada do extraverbal e da inter-relação gramática, leitura, escrita, produção de sentidos e autoria: elementos cruciais para a oferta de um ensino de qualidade.

É imperativo, portanto, levar os estudantes de Letras e professores da Educação Básica a compreenderem a linguagem como prática social, buscando sempre estabelecer a estreita relação que há entre essa construção linguística e as demandas que originam a materialização através dos gêneros discursivos. Somente tomando essa premissa será possível reconhecer nas aulas de Língua Portuguesa

um espaço propício para a reflexão linguística, pautada na efervescência vivenciada pelos alunos quando provocados a escrever, ler, ouvir o mundo circundante.

A sala de aula, por sua vez, é um ambiente propício ao pluralismo de ideias e ao embate de vozes e é no Ensino Médio, sobretudo, que o estudante deve ser estimulado a desenvolver sua criticidade, a se formar integralmente. O que vemos é grande parte dos esforços gastos na metalinguagem, com prescrições gramaticais enfadonhas que trazem consequências catastróficas para o aluno, como o distanciamento e a falta de interesse. Desse modo, não há mais como sustentar um ensino pautado nessa estrutura, nessas abstrações.

Assim, a seguir enfocaremos na história do LD com vistas a entender a sua origem no cenário brasileiro.

### **3.3 Um olhar histórico para o livro didático na educação brasileira**

De início, vale destacar que um livro, antes de tudo, é a materialização do discurso verbal, de modo que, selecionar esse objeto significa não perder isso de vista. Vejamos, nesse momento, sua importância, a partir de Marxismo e filosofia da linguagem:

Um livro, ou seja, um discurso verbal impresso também é um elemento da comunicação discursiva. Esse discurso é debatido em diálogo direto e vivo, e, além disso, é orientado para uma percepção ativa: uma análise minuciosa e uma réplica interior, bem como uma reação organizada, também impressa, sob formas diversas elaboradas em dada esfera da comunicação discursiva (resenhas, trabalhos críticos, textos que exercem influência determinante sobre trabalhos posteriores etc.). (VOLÓCHINOV, 2019 [1929], p. 219).

Nesse direcionamento e ao considerarmos a função social do LDP, bem como o fato de que ele reúne vários textos presentes na esfera comunicativa de que o excerto dispôs, é que essa pesquisa se debruçou sobre ele, enquanto um documento, num movimento analítico. Precisamos considerar que o LDP, especificamente, carrega discursos materializados, os quais dizem muito sobre o tempo social e histórico em que foi elaborado, além de revelar muito sobre aqueles que parametrizam a sua construção e as políticas públicas predominantes nele.

Comungando da ideia de que a sala de aula é, antes de mais nada, o lugar que reúne várias camadas sociais e suas vozes e, ainda, pensando na trajetória de



insucesso das propostas de letramento escolar que assolam nosso país, resolvemos lançar o olhar para a história do Livro Didático (doravante, LD) na educação brasileira.

Apesar de sabermos o pluralismo que compõe as escolas públicas hoje, é válido lembrar que nem sempre foi assim. Somente depois da universalização da educação, as camadas mais vulneráveis da sociedade chegaram à escola. Tal empreitada trouxe reflexos importantes ou pelo menos deveria ter trazido no processo de ensino e de aprendizagem. O que houve, de fato, foi um processo de integração, ou seja, o aluno, dado como subalterno, foi posto na escola, mas não abraçado por ela, haja vista que sua cultura e sua linguagem não foram incluídas. Essa falta de identidade linguística sofrida pelo aluno na escola gera diversos transtornos, dentre eles a evasão escolar. Soma-se a isso a inoperância do exposto na escola a sua vida cotidiana.

No que concerne ao LDP, desde a década de 1960, pesquisas que se voltaram para a área da linguagem perceberam, segundo Rojo e Batista (2003, p. 19-20), que:

[...] em todos os domínios de ensino de língua materna nos quais os livros são avaliados, há um privilégio da norma culta, língua padrão, língua escrita, gêneros e contextos de circulação pertencentes à cultura da escrita (jornalísticos, literários e de divulgação científica, sobretudo; portanto, urbanos e, no caso brasileiro, sulistas). Na abordagem de leitura dos textos são priorizados os trabalhos temático e estrutural ou formal sobre estes, ficando as abordagens discursivas ou a réplica ativa em segundo plano.

Apesar desse excerto datar de 2003, ainda encontramos discussões dignas de espaço na contemporaneidade. Nessa passagem, vemos que o LDP foca na língua, no entanto, na sua forma estrutural, negligenciando as abordagens discursivas ou a réplica ativa, o que descaracteriza o papel de formar cidadãos críticos e reflexivos. Diante de todas essas alegações, os autores afirmam que não há razão para o estranhamento dos resultados dos alunos do Ensino Médio em confronto com o almejado. Na sequência, ela acrescenta avaliando que toda essa ênfase para a norma e a forma culta, em detrimento das variedades sociais, geográficas da língua em uso e as práticas orais, tem gerado o distanciamento dos alunos e a sua falta de interesse.

Retomando o processo de universalização, outro ponto importante a ser lembrado é a inserção, por via da necessidade, de novos professores para suprir

os números recém-chegados à escola. No entanto, é evidente que a falta de planejamento provocou um efeito nocivo, pois muitos dos professores tiveram que passar por cursos de formação ou qualidade duvidosa. Rojo (2003) faz uma análise interessante a respeito da avaliação dos LD que eram classificados pelo PNLD por meio das seguintes categorias:

- *Excluídos* – categoria composta de livros que apresentassem erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceitos ou discriminações de qualquer tipo;
- *Não recomendados* – categoria constituída pelos manuais nos quais a dimensão conceitual se apresentasse com insuficiência, sendo encontradas impropriedades que comprometessem significativamente sua eficácia didático-pedagógica;
- *Recomendados com ressalvas* – categoria composta por aqueles livros que possuíssem qualidades mínimas que justificassem sua recomendação, embora apresentassem, também, problemas que, entretanto, se levados em conta pelo professor, poderiam não comprometer sua eficácia; e, por fim,
- *Recomendados* – categoria constituída por livros que cumprissem corretamente sua função, atendendo, satisfatoriamente, não só a todos os princípios comuns e específicos como também aos critérios mais relevantes da área. (ROJO, 2003, p. 31).

A autora considera que mesmo passados por essas categorizações, tais edições eram apresentadas aos professores para que estes fizessem a escolha. No entanto, os dados mostraram que havia uma falta de linearidade entre o intuito do programa e dos professores a respeito do que seria um LD e as práticas de sala de aula.

Como resultado,

Tendo em vista o PNLD/1997, cerca de 72% das escolhas docentes recaíram sobre livros *não-recomendados* e apenas 28% sobre *recomendados*. No PNLD/1998, embora a soma dos livros *recomendados* (com distinção, 21, 88%; *com ressalvas*, 22,15%; ou simplesmente *recomendados*, 14, 64%) tenha constituído o grupo mais escolhido pelos docentes, a categoria que, isoladamente, mostrou-se a mais representada continuou sendo a dos *não-recomendados* (41,33%). No PNLD/1999, por fim, as escolhas dos docentes, com a eliminação da categoria dos *não-recomendados*, recaíram, predominantemente, sobre a dos *recomendados com ressalvas* (46,74%), a dos *recomendados com distinção* representando apenas 8,40% das escolhas. (ROJO, 2003, p. 50, grifos do autor).

A persistência dos *não-recomendados*, ou mesmo em face da eliminação dessa categoria, naqueles *recomendados com ressalvas*, revelou a necessidade de formação docente, como apontou a autora e, para tal, ela levanta algumas possíveis motivações: a) processo de escolha do LD, sem que haja o exame pelo docente; b) falta de discussão sobre o tema, sem que se ofereçam orientações para uma escolha bem fundamentada; c) fatores como a formação; e d) falta de condições de trabalho e organização escolar (ROJO, 2003). Vale notar que mesmo tratando de LD voltados para o Ensino Fundamental, reconhece-se as consequências para o Ensino Médio posteriormente.

Em 2002, três mudanças importantes acompanharam o PNLD, segundo a mesma autora, a saber:

- A aproximação das universidades públicas na avaliação dos LD, por conseguinte, as pesquisas em torno do material didático aumentaram, e como saldo, o aprimoramento na formação de professores;
- O trabalho mais integrado e adequado à escola;
- A análise das obras anteriormente excluídas, caso fossem novamente inscritas sofressem nova avaliação, o que não só contribuiu para a qualidade dos livros, bem como integraram o guia de livros didáticos do PNLD/2002.

No que concerne ao ensino de Língua Portuguesa, após avaliar atividades de leitura e de compreensão de textos escritos, produção de textos escritos e compreensão de produção de textos orais, percebeu-se que 44% dos LD apresentaram, à época, interesse em relacionar gramática ao uso da língua, e apenas 28% recorrem a procedimentos epilinguísticos e reflexivos, recaindo na transmissividade ou na metalinguagem. Isso se configurou contraditório, uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) incentivaram o trabalho reflexivo, conforme Rojo (2003).

Um fato curioso sobre o LDP é que, no século XX, Bakhtin já denunciava:

As mudanças nas políticas de ensino, somadas às mudanças nas concepções científico-metodológicas e à sofisticação dos materiais didáticos, especialmente os livros que concorrem hoje aos programas oficiais do governo, não correspondem, enquanto volume de investimento público e privado, a índices de melhora na leitura e produção escrita e oral dos alunos. (BAKHTIN, 2019 [1944-1945], p. 13).

As críticas elencadas por Bakhtin no século passado se mantiveram por um tempo ainda neste século. Alvo de bastantes julgamentos, o LD passou por um momento de responsabilização pelo insucesso no que tange ao processo de escolarização. É indiscutível a quebra de paradigma que ocorreu ao longo dos anos, frente à visão pejorativa que se tinha a respeito do LD e aqui em específico, o de Português. Entretanto, essa visão traduziu, por muito tempo, as pesquisas, como aponta Rangel (2020, p. 15): “[...] fizemos do livro o principal responsável pelos insucessos da escola em relação a suas funções essenciais.”. Todavia, pensar assim seria desconsiderar o revelado por Tardif (2010, p. 228), para quem “[...] os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas atividades cotidianas.”. Além disso, o LDP, por si só, não ensina, senão teríamos como dito, ainda em Tardif (2010), um direcionamento em que o professor é meramente um técnico/aplicador de conhecimentos produzidos por outros.

Oliveira, Xavier e Almeida (2020) concluem e asseguram, depois de analisar dois LDP referentes à terceira série do Ensino Médio, que não objetivam abandonar a forma, até porque também é importante, porém

[...] olhar para a forma gramatical vinculando-a às intenções do dizer, às escolhas não aleatórias, aos modos singulares de enunciar que, de fato, se pautam na estrutura da língua, mas no seu uso situado vai além dessa estrutura, extrapola os seus limites e vai ao encontro do exercício de diálogo de, estilisticamente, promover interações, estabelecer, de modo concreto, práticas sociais, em diferentes campos da comunicação discursiva. (OLIVEIRA; XAVIER; ALMEIDA, 2020, p. 83).

Os autores propõem se desprender do que tem sido uma tradição na elaboração do LDP ao longo de décadas, ou seja, a teoria lógico-gramatical, a qual se exime de qualquer reflexão sobre a linguagem ou mesmo de qualquer vinculação com as condições de produção e recepção.

Não poderíamos, é claro, deixar de apontar, de maneira sucinta, alguns marcos, segundo Bueno (2011), da trajetória do LD no Brasil, ao passo que veremos a inexistência, em algum momento, de políticas públicas adequadas ao interesse. Logo após, estaremos diante de três grandes momentos sublinhados na Figura 4 denominada de “Mudanças políticas em torno do LD”. Este destaque dado a esses

momentos visa mostrar, posteriormente, a nova fase em que nos encontramos que será apresentado no próximo tópico:

**Figura 4 - Mudanças políticas em torno do LD**



**Fonte:** Produzida pela pesquisadora (2022)

Esses momentos foram importantes para compreendermos a necessidade contínua no processamento dessas obras e o aprimoramento dessa política pública. Saímos do espaço temporal de 1500 a 1930 do limbo de inexistência de políticas públicas, o que demonstrava total desinteresse. No intervalo de 1930 a 1985, percebemos que ao assumir a responsabilidade de distribuição das obras o fazia nocivamente com o propósito ideológico, somente a partir de 1985 foi criado o PNLD, mudando o direcionamento e preocupando-se didaticamente. Ressalta-se ainda a presença do professor no processo de escolha, com ressalvas que serão melhor esclarecidas no tópico a seguir, acerca da estruturação desta seleção na contemporaneidade.

Esses períodos atravessados pelos LD revelam que ao longo dos anos o artefato didático passou por questões historicamente situadas e, à medida que os anos se passavam ele foi ganhando espaço e a importância social necessária. Não obstante, o que mostraremos é a crença de que estamos vivenciando um novo momento dessa história, o 4º, tendo em vista características que iremos apontar no próximo tópico.

### 3.4 O LDP: concepções contemporâneas, produção e apresentação do artefato didático

Alguns esforços já estão sendo considerados para a produção do LDP, bem como no edital de sua formulação, isso em face da BNCC. O LDP, cabe pontuar, é importante para o cenário da educação brasileira, pois, para muitos estudantes, trata-se do único instrumento pedagógico, levando-nos a relacionar a sua relevância. Por essa razão, passa por um processo rigoroso de aprovação que perpassa pela seleção que obedece a alguns critérios.

Atualmente, é, sem dúvida, um dos instrumentos mais comentados junto às escolas, secretarias de educação e demais espaços sociais, em razão das alterações no seu modo de apresentação. A par dessa emergência, pensemos como se deu o processo de sua formulação como política pública, cujo olhar se volta para uma ideologia de que trataremos melhor no capítulo analítico.

O LD não é apenas uma reunião de textos e materiais outros. Ele os tecem, uma vez que reúne escolhas, discursos julgados importantes pelo edital de proposição em virtude dos programas oficiais do governo. Nessa direção é que o consideramos como resultado de um gesto de política pública, já que este, através do Edital do PNL, reúne discursos socialmente elegidos pelos que estão à frente dos órgãos oficiais. Sendo um gesto político, também se constitui um gesto de política linguística, plausível de estudo, até porque

Para a pesquisa glotopolítica, a identificação dos agentes de intervenção sobre a linguagem, situados em diversos planos da vida social, e a análise dos sistemas ideológicos implicados em suas ações são um desafio fundamental. A reflexão sobre *nosso papel como pesquisadores* na realidade que pretendemos entender e o engajamento democrático que implica defender a participação de todo mundo, em condições de igualdade, no debate glotopolítico, serão sempre o nosso maior desafio. (LAGARES, 2018, p. 233, grifo nosso).

Resgatando o grifado “nosso papel como pesquisadores”, inferimos, no lugar de quem pesquisa, que registramos qual plano linguístico se sobressai. Com o intento de compreender o quão satisfatório é o LD, haja vista sua pertinência para o desenvolvimento do aluno de modo que ele possa exercer as demandas do mundo em que se insere, faz-se necessário olhar para o processo que parametriza a sua elaboração.

Conforme Batista (2003, p. 25-26),

[...] o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC). Seus objetivos básicos são a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas [...]. Realiza-se por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) [...]. A fim de assegurar a qualidade dos livros a serem adquiridos, o PNLD desenvolve, a partir de 1986, um processo de avaliação pedagógica das obras nele inscritas, coordenado pela Comdipe (Coordenação Geral de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos).

Atualmente, o PNLD passa por algumas mudanças situadas pelas condições implementadas pela BNCC, promulgada em 2018, bem como do Novo Ensino Médio, alteração ocorrida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por meio da Lei de Nº 13.415 em 16 de fevereiro de 2017. Contudo, continua designado para avaliação, como demonstra o Decreto Nº 9.099/2017, no Art. 1º, de 18 de julho de 2017<sup>7</sup>:

O PNLD é um programa destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica e às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas. (Decreto Nº 9.099/2017, p. 7).

A reformulação deste decreto possibilitou que as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo PNLD e também pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), foram unificados e se chama, hodiernamente, Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Apesar de não alterar a sigla, essas mudanças no cerne da gestão merecem destaque, tais como: a possibilidade de adoção das redes de ensino por um material, em diálogo com suas escolas e unificação dos materiais, que serão distribuídos para toda a rede ou para grupos de escolas ou por manter a distribuição para cada escola. Em caso de unificação, cada instituição de ensino ainda pode registrar sua escolha individual.

Isso implica no não favorecimento da escolha da rede, e sim na manutenção das escolhas pelas instituições, uma vez que prevalecerá a opção da maioria. Essa

---

<sup>7</sup> Para ter acesso integral ao Decreto Nº 9.099/2017, no Art. 1º, de 18 de julho de 2017, acesse <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=19/07/2017&jornal=1&pagina=7&totalArquivos=72> Acesso em 17/12/2021.

edição é importante dentro de um contexto em que a opção da rede prevalecia sobre a escolha das instituições, o que acarretava num ponto de reivindicação por parte dos professores que, por vezes, reclamavam da não obediência à escolha que eles faziam. É válido lembrar que, ao passo que isso se efetivou, mais apático o professor se mostrava diante da escolha.

O PNLD 2021, por meio do Decreto Nº 9.099/2017 no Art. 2º, aponta alguns objetivos que merecem ser destacados:

- I - Aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a consequente melhoria da qualidade da educação;
- II - Garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica;
- III - Democratizar o acesso às fontes de informação e cultura;
- IV - Fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes;
- V - Apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor; e
- VI - *Apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular.* (Decreto Nº 9.099/2017, p.7)

Os objetivos elencados por essa política pública buscam aprimorar a educação em seu processo, como aponta o objetivo I. O objetivo II visa disponibilizar não só a qualidade do que é oferecido, mas oferecê-lo, obedecendo o princípio de equidade ao passo que padroniza e assim alcança o objetivo III em face da democratização. Vale lembrar que, por muito tempo, o Ensino Médio não estava incluso no PNLD. Todavia, sabendo da realidade dos nossos estudantes, a qual não colabora para o acesso à cultura e à informação, justamente pela situação socioeconômica de muitos que recai sobre o dilema de alimentar-se ou investir em livros, julgou-se necessário, também, ofertar a essa etapa de ensino entre outros fatores. Sobre essa condição social, os prejuízos sociais e individuais em situações de exclusão provenientes dela, Volóchinov (2019 [1930], p. 277, grifo do autor) manifesta:

*Diante de condições sociais especialmente desfavoráveis, esse desprendimento do indivíduo do meio ideológico que o nutre pode, no final das contas, resultar até em uma completa decomposição da consciência, loucura ou idiotismo.*

As palavras de Volóchinov reforçam a importância do LDP, em virtude do exposto anteriormente sobre esse artefato ser a única fonte de pesquisa das



camadas sociais “*especialmente desfavoráveis*”, como autor trouxe via eufemismo. Prosseguindo, a meta IV proporciona o acesso à leitura e à investigação.

Entretanto, os dois últimos objetivos demandam um pouco mais de nossa atenção. Atentemos, primeiramente, para o penúltimo deles: “V - apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor” (Decreto Nº 9.099/2017, p. 7<sup>8</sup>), o qual vai ao encontro da necessidade de formação continuada, ainda mais nesse contexto em que algumas modificações educacionais estão acontecendo na moldura dos documentos parametrizadores. Essa postura do programa em colocar à disposição um material inédito de apoio à formação continuada, denominado Objeto 3, demonstra a preocupação do Ministério da Educação com a formação não só dos professores, mas da gestão escolar. Logo, trata-se de “Obras de Formação Continuada destinadas aos professores e à equipe gestora das escolas públicas de ensino médio.” (EDITAL DE CONVOCAÇÃO Nº 03/2019, p. 9).

Porém, o que provocou a distribuição de um objeto que cumpre o papel de formação continuada? A resposta foi encontrada já no texto introdutório, que elege os critérios de avaliação do Objeto 3, além de encontrarmos a seguinte justificativa para disponibilizá-lo:

[...] necessidade de subsidiar, de forma mais expressiva, os professores e gestores escolares perante os desafios intrínsecos ao Novo Ensino Médio [...] que exigirá tanto dos professores quanto da equipe gestora uma capacidade de adaptação igualmente profunda. [...] afinal, na formação inicial da maioria dos docentes brasileiros não há espaço para a vivência efetiva da interdisciplinaridade. (EDITAL DE CONVOCAÇÃO Nº 03/2019, p. 88).

O que encontramos nas exigências é o reconhecimento de que há fragilidade no âmbito da formação inicial e o exemplar cumprirá com a função de suprir essa carência. Ademais, na prática, o custo em comparação a um curso de formação também pode explicar a escolha.

O último apontamento provoca transformações que merecem nossa atenção, inclusive, pela sua influência direta na produção das obras aprovadas, até porque o livro acompanha as exigências do novo Ensino Médio que, embora já estivesse previsto desde 2017, e na BNCC desde 2018, chega em 2021, provocando grande

---

<sup>8</sup> Para ter acesso integral ao Decreto Nº 9.099/2017, no Art. 1º, de 18 de julho de 2017, acesse <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=19/07/2017&jornal=1&pagina=7&totalArquivos=72> Acesso em 17/12/2021.

alvorço no cenário educacional, dentre outras interferências, as quais são importantes destacar:

Do ponto de vista normativo, as obras didáticas seguem um conjunto de princípios éticos e marcos legais para a Educação determinados pelo Edital de convocação N<sup>o</sup> 03/2019 – CGPLI, dentre as quais a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/1996), a Reforma do Ensino Médio (Lei n<sup>o</sup> 13.415/17), o Plano Nacional de Educação PNE - 2014-2024 (Lei 13.005/2014), o Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH-3 (Decreto 7.037/2009), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB n<sup>o</sup>7/2010 e Resolução CNE/CEB n<sup>o</sup> 4/2010) e a Resolução que institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular (CNE/CP N<sup>o</sup> 02/2017). (GUIA DO PNLD 2021<sup>9</sup>).

Toda essa carga norteadora requer não só por parte de quem elabora ou de quem organiza as premissas de sua elaboração, mas por parte dos professores, um vasto conhecimento, o qual se constrói a partir de constante formação. Dizendo de outro modo, requer formação continuada e postura de professor pesquisador, validando o saber plural citado em tópicos anteriores.

Ademais, todos esses pressupostos legais destacados no excerto acima demonstram os discursos possíveis dentro dos materiais apresentados, inibindo, por exemplo, qualquer que seja o conteúdo que fuja dos contextos legais, assim como teorias conspiratórias de que sofrem muitos livros e professores.

Nessa direção, o PNLD, por acompanhar as orientações da BNCC, compromete-se com algumas prerrogativas. Para citar uma oportuna, a exigência da organização dos livros por área do conhecimento. Pensemos, então, na área de Linguagens e suas Tecnologias. Tal área dialoga com outras disciplinas, tais como: Educação Física, Arte, exceto a disciplina de Inglês por possuir obra específica, e na perspectiva transgressora com as demais áreas. Entretanto, com maior propensão com a área de Ciências Humanas, isso também é observável na obra específica da qual trataremos na parte analítica desta dissertação. Essa propensão acaba por estabelecer a pertinência desta pesquisa, haja vista que caminhamos junto a uma teoria que valoriza o diálogo entre linguagens, fatores sociais e históricos.

Apesar do Novo Ensino Médio seguir os itinerários formativos e após um ano e meio os alunos construírem seu percurso formativo, não é difícil inferir que a

---

<sup>9</sup> [https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2021\\_didatico/inicio](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/inicio) Acesso em 17/12/2021.

abordagem por área do conhecimento, proposta da BNCC, imprimiu, por parte do Edital do PNLD 2021<sup>10</sup>, a necessidade da elaboração de um material denominado obra específica, já que o edital também obedece ao previsto pela Lei complementar de Nº 13.415/17 que estabelece a obrigatoriedade, nos três anos do Ensino Médio, da oferta de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês.

Fazendo um parêntese, o Novo Ensino Médio propõe ao estudante que ele faça a sua organização curricular depois de um ano e meio. Contudo, estar sujeito a uma possível negativa do aluno às disciplinas de bases sociológicas, pode gerar um prejuízo imensurável, tendo em vista a notória relevância que essas bases vêm ganhando nos estudos de línguas, principalmente, quando se desconsidera o extraverbal, bem como as relações humanas. O fato é que nossos discentes não sairão com uma estrutura suficiente para analisar questões linguísticas, as quais exigem um mínimo de conhecimento sociológico.

Retomando a interferência direta da BNCC no que tange à elaboração dos materiais didáticos, essa organização gerou um novo formato, um novo leque de material a ser distribuído. Outro ponto de destaque: as obras não são escolhidas ao mesmo tempo, passando por etapas. A cada etapa o programa oferece apoio formativo (Cartilha e *Lives*) para orientar sobre o processo com vistas a atender gestão e professores. O PNLD-2021 tornou-se responsável pela regulamentação de vários objetos, totalizando 5, cada qual desempenha função e público distintos.

Mediante esses inéditos objetos, traremos mais um apontamento que reforça uma mudança de paradigma, marcando um novo momento na trajetória do LD brasileiro. Desse modo, achamos por bem mostrar essas alterações e quais sujeitos sociais são tocados na corrente publicação.

Subsequentemente o Quadro 3, intitulado “Objetos do PNLD-2021”, assevera, por meio da caracterização e da destinação, especificações indispensáveis para compreendermos o formato atual de escolha, bem como o PLND-2021 e suas novas responsabilidades perante à produção didática e literária para as escolas públicas brasileiras:

---

<sup>10</sup> Para ter acesso integral ao Decreto Nº 9.099/2017, no Art. 1º, de 18 de julho de 2017, acesse <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=19/07/2017&jornal=1&pagina=7&totalArquivos=72> Acesso em 17/12/2021.

**Quadro 3 - Objetos do PNLD – 2021**

Objeto 1	Corresponde às “Obras Didáticas de Projetos Integradores e de Projeto de Vida destinadas aos estudantes e professores do ensino médio.” (EDITAL DE CONVOCAÇÃO Nº 03/2019, p. 1).
Objeto 2	Corresponde às “Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento e Obras Didáticas Específicas destinadas aos estudantes e professores do ensino médio.” (EDITAL DE CONVOCAÇÃO Nº 03/2019, p. 4).
Objeto 3	Corresponde às “Obras de Formação Continuada destinadas aos professores e à equipe gestora das escolas públicas de ensino médio.” (EDITAL DE CONVOCAÇÃO Nº 03/2019, p. 9).
Objeto 4	Corresponde aos “Recursos Digitais.” (EDITAL DE CONVOCAÇÃO Nº 03/2019, p. 10).
Objeto 5	Corresponde às “Obras Literárias.” (EDITAL DE CONVOCAÇÃO Nº 03/2019, p. 12).

**Fonte:** Produzida pela pesquisadora (2022)

Embora o quadro disponha da descrição de todos os objetos, por uma questão exequível propícia ao tempo estipulado por essa pesquisa, focalizaremos no Objeto 2, ou melhor, em parte dele. Logo, o Objeto 2 compreende um combo, ou seja, obras didáticas por área do conhecimento e obras didáticas específicas. Assim, partindo do pressuposto temporal já mencionado, optamos por fazer a análise das obras específicas no capítulo analítico. Vejamos o que diz o Edital do PNLD – 2021 (EDITAL DE CONVOCAÇÃO Nº 03/2019<sup>11</sup>) sobre as prerrogativas de elaboração da obra específica de Língua Portuguesa, chamando atenção para as frentes antes não requisitadas. Realçamos, mais uma vez, a contemplação da BNCC e as ressalvas que garantiram a avaliação das obras disponíveis para a escolha:

2.3.2.6. A obra específica de língua portuguesa deve contemplar todas as habilidades e competências específicas desta língua dispostas na BNCC, sendo que determinadas habilidades e competências específicas serão replicadas ao longo dos volumes de linguagens e suas tecnologias.

2.3.2.6.1. Deve-se, **obrigatoriamente**, utilizar na obra específica de língua portuguesa materiais diferentes daqueles utilizados na obra de linguagens e suas tecnologias (textos principais e complementares, [...]). (EDITAL DE CONVOCAÇÃO Nº 03/2019, p. 7, grifo nosso).

<sup>11</sup> Para ter acesso integral ao Decreto Nº 9.099/2017, no Art. 1º, de 18 de julho de 2017, acesse <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=19/07/2017&jornal=1&pagina=7&totalArquivos=72> Acesso em 17/12/2021.

A partir do edital de convocação, já visualizamos a influência da BNCC sobre as obras passíveis de avaliação. Portanto, foram contempladas apenas aquelas que cumpriram com a inserção das habilidades e competências exploradas na língua pelo documento norteador. Além do mais, dada à importância dessas obras no que diz respeito ao cenário socioeconômico diverso que constitui o Brasil, primou-se por uma variabilidade de obras, textos e demais recursos; pois, como tratado anteriormente, muitos desses livros são materiais exclusivos para pesquisas em muitos lares.

O Edital de convocação<sup>12</sup> destaca ainda que está em consonância com o que apregoa a LDB, quando trata no anexo III:

As finalidades do ensino médio permanecem as mesmas definidas na LDB em 1996: “a) consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; b) a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; c) o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do *pensamento crítico*; d) a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.” (EDITAL DE CONVOCAÇÃO Nº 03/2019, p. 48, grifo nosso).

O recorte apresenta em destaque o pensamento crítico, o que já dialoga com nossas aspirações; e, embora mostre que as finalidades do Ensino Médio não tenham se dissipado, o edital acrescenta a necessidade de focar no estudante e “[...] no seu desenvolvimento integral e a incorporação de práticas escolares mais dinâmicas e interativas, que considerem as especificidades e demandas de jovens que já nasceram no século XXI.” (EDITAL DE CONVOCAÇÃO Nº 03/2019, p. 48). Tal postura chama a atenção para interação a qual pode ser interpretada como o uso da linguagem ao passo que considera o outro, podendo ser reforçada pelas atuais práticas da linguagem concernentes do atual século, o que corrobora os interesses dessa pesquisa. O Edital exige, a partir da BNCC, “Relacionar constantemente teoria e prática, utilizando metodologias ativas que possibilitem aos estudantes aplicar, *na vida cotidiana*, os conhecimentos, habilidades, atitudes e

---

<sup>12</sup> Para ter acesso integral ao Decreto Nº 9.099/2017, no Art. 1º, de 18 de julho de 2017, acesse <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=19/07/2017&jornal=1&pagina=7&totalArquivos=72> Acesso em 17/12/2021.

valores desenvolvidos.” (EDITAL DE CONVOCAÇÃO Nº 03/2019, p. 52, grifo nosso). Essa assertiva vai ao encontro de entender a linguagem na esfera das condições de produção.

Sobre o processo de seleção do LD e o percurso de escolha, por muitos anos houve a prevalência da seguinte hierarquia: após a construção dos documentos que parametrizam a seleção, depois do edital, por último, o professor era convidado para escolher, dentro de um mecanismo de decisão em que este era o último a ser consultado. Na contemporaneidade, apesar das controvérsias que circundam a temática, os documentos parametrizadores, a exemplo da BNCC, passaram por uma consulta pública que oportunizou aos professores dar contribuições no processo de sua construção.

No que tange ao PNLD, a comissão avaliadora das obras é constituída por professores das redes públicas e privadas de ensino superior e *da educação básica*. O grifo enfatiza nossa relevância para esse fato, em virtude de compreendermos que o professor já não está tão alheio à produção, o que se tornou um agravante ainda maior em outros momentos. Mesmo que a contribuição seja frágil aos olhos da crítica, compreendemos como um processo de transição entre a rigidez de não ouvir o professor e a possibilidade de considerá-lo no processo, embora timidamente. Todos esses recortes da leitura do edital permitiram-nos visualizar que estamos no 4º momento na trajetória do LD brasileiro, que como vimos passou por várias fases e diferentes níveis de valorização expostos no tópico anterior. Abaixo, na figura intitulada “4º momento da trajetória do LD no Brasil”, enumeramos as alegações dessa constatação:

**Figura 5 - 4º momento da trajetória do LD no Brasil**

**4º momento:** a partir de 2021, os LDs, com o advento da BNCC e do Novo Ensino Médio que alteram a LDB, sofrem mudanças conteudistas e estruturais. Esse 4º momento diz respeito à reformulação do programa de distribuição, o qual entrega, além de obras didáticas, obras literárias, projetos integradores e obras para formação continuada para atender professores, inclusive, gestão. A organização do material na perspectiva de áreas do conhecimento também é um diferencial dessa nova roupagem. Outrossim, todas essas modificações permitiram que o professor da Educação Básica interferisse na formulação dos documentos oficiais, até a construção das obras didáticas. Por fim, o processo de escolha também foi reconsiderado ao passo que aumenta a probabilidade de o professor receber mesmo a obra que optou, não ficando submetido a escolha da rede ou da opção financeiramente mais econômica aos cofres públicos em detrimento da qualidade da educação.

**Fonte:** Produzida pela pesquisadora (2022)

Acrescentamos que só o advento da BNCC e do Novo Ensino Médio, por si só, já representa justificativa suficiente para reafirmarmos o 4º momento da trajetória do LD no Brasil, mas, para além das outras razões listadas, no caso específico do LDP, explicitamente o Edital do PNLD – 2021 exigiu atentar para as contemporâneas práticas linguísticas presentes no cotidiano dos alunos.

Essa configuração atual permite o estreitamento dos laços que antes eram marcados pela relação de exterioridade frente às decisões no processo de escolha. Sobre essa posição não protagonista do professor, a qual determinou-se por muito tempo, Bueno (2011) alertou para a situação de vulnerabilidade do docente frente ao poder de opinar, porque os documentos oficiais apontavam o que deveria ser ensinado e, dentro dessa realidade, há uma série de concepções da linguagem oriundas da academia. Essas teorias, muitas vezes, quando não conhecidas, são mal interpretadas por professores e autores. O resultado de tudo isso é um professor sem norte para fazer uma boa escolha, recaindo no que é tipicamente comum: confiar em qualquer que seja a coleção por estar no grupo das melhores avaliadas pelo PNLD.

Tudo isso nos leva a crer que essa falta de empoderamento, por parte dos professores, arraigado ao longo dos anos, gera dentro da ordem do dia um sentimento de descrédito da sua capacidade de escolha. Reinaldo (2020) expõe sua preocupação no que tange a uma boa formação, julgando-a pertinente para uma escolha satisfatória do LDP. Nessa investigação, ficou evidente e, acaba por seguir a mesma linha de pensamento supracitada, que a falta de domínio dos professores de algumas teorias prescritas nos documentos oficiais acaba fragilizando a condução do ensino.

Cabe ressaltar: uma boa formação deve considerar os saberes provenientes da prática do professor, haja vista que durante a aula são mobilizados conhecimentos diversos. Tardif (2010, p. 241) postula “[...] se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos.” O mesmo autor explicita ainda que a prática dos professores não é, por si só, lugar de aplicação de saberes provenientes dos outros, mas de produção, transformação e mobilização de saberes que lhes são próprios.

Nessa inquietação, ele propõe olhar o professor como sujeito constituído de saberes, portanto “[...] devem ser vistos como colaboradores e/ou copesquisadores

da pesquisa universitária.” (TARDIF, 2010, p. 239). Isso resolve a possibilidade de qualquer relação conflitante, mesmo porque já não é mais aceitável o distanciamento entre professores e academia, ou seja, uma hierarquia. Ainda conforme as palavras do autor, não se trata mais de uma questão epistemológica, contudo, política.

A seguir, o capítulo “Cultura digital em interface com a educação”, em que tratamos sobre a influência que a cultura digital, em todas as suas nuances, provocou na educação.



## **4 CULTURA DIGITAL EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO**

Vislumbramos, neste capítulo, explicar o que é cultura digital com o intento de ampliar nossa visão sobre o que a caracteriza e estabelecer sua relação com a educação, tendo em vista seu caráter cada vez mais próximo da realidade escolar. Posteriormente, trilhamos de maneira mais precisa pelo campo das redes sociais, em primeiro plano, definindo-a, em segundo, apresentando-a frente ao ensino de português como ecossistemas comunicativos de aprendizagem.

### **4.1 O que é cultura digital?**

Com o propósito de iniciarmos nossa apreciação acerca do que é cultura digital, há uma substancial mudança cultural que não pode ser ignorada, sendo falha qualquer análise que a dispense. Assim, tomaremos, primeiramente, a definição do que não é cultura para Bakhtin (2017 [1970], p. 17-18):

[...] a cultura não é criada a partir de elementos mortos, pois, como já dissemos, nas mãos do construtor até um simples tijolo traduz alguma coisa com forma própria. Por isso, as novas descobertas de portadores materiais do sentido introduzem corretivos nas nossas concepções de sentido e podem até exigir a sua reconstrução substancial.

A partir da metáfora de Bakhtin, depreendemos esse movimento dialógico como fator constituinte da cultura, convocando-nos a pensar a cultura digital como resultado da evolução comunicativa dos indivíduos, pois não nasce de elementos mortos. Conceitualmente, a cultura digital é um conjunto de práticas de utilização dos recursos da tecnologia digital para usufruto da interação social, o que só foi possível por causa das mudanças provenientes da tecnologia e também da internet, que não se comportam de maneira petrificada. Assim, através da cultura digital, houve a integração da realidade e do mundo virtual e, em um curto espaço de tempo, a humanidade transformou sua forma de interagir. Entretanto, destacamos a necessidade de desconstruir a ideia associativa de cultura digital sempre relacionada única e exclusivamente ao uso de aparelhos tecnológicos, pois ela está ligada a mudanças nas estruturas sociais e à integração com essas novas

tecnologias. Tudo isso acaba tocando na nova relação da sociedade com o saber. Sobre essa temática, Lévy (2010, p. 159), no trato sobre educação e formação na cibercultura, aponta três constatações:

Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início do seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira. A segunda constatação, fortemente ligada à primeira, diz respeito à nova natureza do trabalho, cuja parte de transação de conhecimentos não para de crescer. Trabalhar quer dizer, cada vez mais, aprender a transmitir saberes e produzir conhecimentos. Terceira constatação: o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas [...].

A primeira constatação esboçada por Lévy (2010) baseou-se na ideia de cultura em movimento contínuo e, agora, por força das tecnologias digitais, de maneira mais acelerada. Com a lente da TDL compreendemos que a cultura está em constante movimento, num processo que corresponde a correias de transmissão e que está na esteira das constantes mudanças. Quanto às demais constatações, quando as olhamos e as relacionamos com as orientações da LDB 9394/96, em seu artigo 35º, sobre o Ensino Médio no que diz respeito às finalidades que preveem o preparo para o trabalho, além de incentivar a compreensão científica e tecnológica, passamos a entender a pertinência dessa discussão. Para encararmos essa demanda como indispensável à formação do indivíduo, atualmente, a UNESCO<sup>13</sup> elabora sete competências avaliadas como centrais para formação do professor:

Competência de AMI<sup>14</sup> 1: a compreensão do papel das mídias e da formação na democracia;  
 Competência de AMI 2: a compreensão dos conteúdos das mídias e dos seus usos;  
 Competência de AMI 3: o acesso eficiente e eficaz à informação;  
 Competência de AMI 4: a avaliação crítica das informações e suas fontes;  
 Competência de AMI 5: a aplicação de formatos novos e tradicionais de mídias;  
 Competência de AMI 6: situar o contexto sociocultural dos conteúdos midiáticos;  
 Competência de AMI 7: a promoção da AMI entre os estudantes e o gerenciamento das mudanças requeridas. (UNESCO, 2011, p. 28-32).

<sup>13</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

<sup>14</sup> Alfabetização Midiática Informacional.

De olho nessas competências, inferimos a pertinência delas para a formação do indivíduo, o que exige do professor não só a familiarização com essas mídias, até porque o uso somente instrumental não é suficiente para a Alfabetização Midiática Informacional (AMI). Aprofundar um pouco sobre cultura digital já não é mais uma escolha, faz-se imprescindível dado que estamos no ritmo das constatações apontadas por Lévy (2010) anteriormente. Portanto, a cultura digital deve ser entendida de maneira mais abrangente, aprimorando sua relação com a educação. Basta ver como os desafios refletem na cultura escolar e na formação de cidadãos.

Em função da prática cotidiana da cultura digital, é possível que se desenvolva, através desses recursos, habilidades linguístico-cognitivas, as quais ativam a linguagem e, por conseguinte, a cognição. Assim, processamentos cognitivos como atenção, memória e inferência fazem-se primordiais para navegar nos espaços digitais, especificamente, nas redes sociais. A constante exposição às tecnologias intelectuais viabiliza o contato e a prática inevitável de ações que demandam o uso de diferentes linguagens para efetivamente acontecer momentos de interação. Para tanto, estratégias são mobilizadas de natureza linguístico-cognitivas, ou seja, atividades de letramento digital.

Se há temas recorrentes na BNCC, a cultura digital é um deles. Isso ocorre porque tem sido usada geralmente como elemento de amparo no planejamento de aulas, evidentemente, em face da disseminação da internet.

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar. (BRASIL, 2018, p. 61, grifo nosso).

Como toda e qualquer mudança de cenário gera certo receio, nesse caso não é diferente. Temos visões distintas que nem mesmo o documento oficial conseguiu esconder; porém, de maneira assertiva, resolve instruir estratégias para driblar as

adversidades. Assim, ao mesmo tempo em que ressalta a importância da cultura digital para o desenvolvimento do protagonismo, revelando a não passividade, demonstra zelo com o imediatismo provocado nesses ambientes.

Ao tratar desse tema, chama a atenção para as avaliações artificiais, tornando-nos vulneráveis em razão da efêmera relação com as informações. Isso nos preocupa, haja vista a valoração das redes sociais em decisões de teor político, como bem reforçou Levy (2010, p. 130, grifo do autor): “[...] *as comunidades virtuais exploram novas formas de opinião pública*. Sabemos que o destino da opinião pública se encontra intimamente ligado ao da democracia moderna.”. Acerca dos estigmas que rodeiam esse campo da interação humana e suas relações, o autor indica que se engana quem a compreende como infrutífera:

A cibercultura é a expressão da aspiração de construção de um laço social, que não seria fundado nem sobre as relações de poder, mas sobre a reunião em torno de centros de interesses comuns, sobre o jogo, sobre o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem cooperativa, sobre os processos abertos de colaboração. O apetite para as comunidades virtuais encontra um ideal de relação humana desterritorializada, transversal, livre. As comunidades virtuais são os motores, os atores, a vida diversa e surpreendente do universal por contato. (LEVY, 2010, p. 133).

Dado ao exposto, toda essa cultura digital é mais um lugar para o aprimoramento dos laços sociais, diferentemente do que estigmatizam, bem como facilitador da desterritorialização, aumentando ainda mais as possibilidades de aprender colaborativamente. Reconhecendo isso, a BNCC considera os discursos de insegurança que materializam dizeres, os quais demonstram medo do rebaixamento de outros suportes. Nesse sentido, Brasil (2018, p. 69) faz a seguinte ressalva: “Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola [...]”, como explicado melhor na justificativa da nota de rodapé número 30 da BNCC:

O espaço maior nesse trecho introdutório destinado aos novos letramentos e à cultura digital é devido tão somente ao fato de que sua articulação ao currículo é mais recente e ainda pouco usual, ao contrário da consideração dos letramentos da letra já consolidados. Os quadros de habilidades mais adiante atestam ainda a primazia da escrita e do oral.

Essa justificativa para a recorrência da cultura digital no texto da Base ocorre exatamente para esclarecer e acalmar quaisquer temores, os quais julgavam uma ameaça aos letramentos já consolidados, ou seja, um não anula o outro. Tal recorrência busca apenas enfatizar o novo. Ainda para exemplificar a frequência com que aparece, a competência geral de número 5 do referido documento deixa sobressair o interesse em formar cidadãos com letramento digital, e explicita categoricamente a cultura digital:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 09).

Como assinalamos anteriormente, essa nova demanda, tão valorada no documento, aparece apenas como medida de fomento, não como ataque ou mesmo anulação de outras práticas linguísticas. A declaração “incluindo as escolares” encaminha para a inevitável inserção das tecnologias digitais nos currículos escolares, tornando-se obrigatória justamente em razão da juventude estar envolvida em caráter de protagonismo perante à cultura digital. O perfil dinâmico propiciado pela cultura digital atrai em números gradativamente maiores como investe o texto da base ao reportar:

[...] os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. (BRASIL, 2018, p. 61).

Sublinhamos que é no âmbito da cultura digital que têm nascido inúmeras profissões. Nesse sentido, se é papel da escola preparar para o trabalho, nada mais justificável do que inserir a cultura digital no currículo não só da educação básica, mas no interior das formações. O uso frequente desses recursos está diretamente ligado ao uso das novas linguagens associadas ao digital, acontecendo através da comunicação mediada pelos aplicativos, áudios, animações, redes sociais etc.. O resultado disso transforma o processo de aprendizagem, devido aos sujeitos estarem em constante exposição a ambientes colaborativos, os quais subjazem à

construção do próprio conhecimento. No âmbito da cultura digital, os sujeitos são interpelados, segundo Xavier (2007, p. 8):

Apreender, gerenciar e compartilhar os novos conhecimentos aprendidos com os parceiros de suas comunidades virtuais; checar online a veracidade das afirmações apresentadas e refutar com base em dados disponíveis na rede, a fim de exercitar a crítica a posicionamentos e não simplesmente acolher de tudo o que se diz na Internet como verdades incontestáveis. Explorar e contemplar as formas de arquitetura escolhida para apresentar as ideias materializadas em discursos hipertextuais, os quais se valem tanto do sistema semiótico verbal quanto do visual e do sonoro como estratégia multissemiótica para se fazer entender entre as inúmeras páginas indexadas diariamente à grande rede.

Conforme o autor, refletimos sobre o exercício diário que exige dos sujeitos desafios de leitura, escrita e oralidade sempre que nos deparamos com imagens, sons e textos nas plataformas digitais que interagimos diariamente.

A presença do material tecnológico que circunda todos os instrumentos de comunicação humana, atualmente, impõe que a escola sistematize essa prática para que essas experiências implicadas no cotidiano dos adolescentes sejam em defesa de uma aprendizagem significativa. Logo, é pertinente pensar a tecnologia e seus instrumentos secundários como as redes sociais como meio de ressignificar as práticas de ensino, com vistas à permissividade de um olhar crítico e autônomo, ampliando ecossistemas comunicativos, pois as tecnologias digitais devem ser sistematizadas na escola para atenderem, metodologicamente, aos novos anseios sociais, sem que se torne, o que para muitos se tornou, numa perspectiva controversa, a única solução para os contemporâneos problemas educacionais (SARTORI, 2012).

Ademais, recentemente, as práticas de leitura passaram por uma mudança de cenário, haja vista que, como mencionado pelo Plano Nacional do Livro e da Leitura, “[...] ao reafirmar a centralidade da palavra escrita, não se desconsidera a validade de outros códigos e linguagens, as tradições orais e as novas textualidades que surgem com as tecnologias digitais.” (BRASIL, 2014, p.17). Para tanto, a escola deve mudar de perspectiva. Não se trata de fazer com que o estudante seja inserido socialmente, por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação, pois isso ele já é, mas que faça uso delas competentemente.

Falar em cultura digital implica pensar nas culturas juvenis, afinal os jovens são singulares se os posicionarmos frente às gerações que lhes são exteriores,

ainda assim estão em diálogo mediado entre tradições e modelos conservadores (WEISHEIMER; ZORZI, 2013). Assim, entendemos as juventudes como aquelas que interagem entre as tradições e as inovações, o que gera complexidade, embate de ideias. Na verdade, acontece o choque cultural e o seu enriquecimento, “[...] nesse encontro dialógico de duas culturas, elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade *aberta*, mas elas se enriquecem mutuamente.” (BAKHTIN, 2017 [1970], p. 19, grifo do autor).

Diante disso, é oportuno que a BNCC tenha pensado, enquanto política pública, num ajuste no que tange às culturas juvenis. Não há, pois, como pensar em vozes sociais e não pensar no que positivamente o autor russo refletiu sobre o resultado desses confrontos:

Para Bakhtin, importa menos a heteroglossia como tal e mais a dialogização das vozes sociais, isto é, o encontro sociocultural dessas vozes e a dinâmica que aí se estabelece: elas vão se apoiar mutuamente, se interiluminar, se contrapor parcial ou totalmente, se diluir em outras, se parodiar, se arremedar, polemizar velada ou explicitamente e assim por diante. Em outras palavras, “o verdadeiro ambiente de um enunciado” (p. 272) é o plurilinguismo dialogizado (são as fronteiras) em que as vozes sociais se entrecruzam continuamente de maneira multiforme, processo em que se vão também formando novas vozes sociais. Para caracterizar, então, aquilo que é uma das pedras angulares das teorizações do Círculo, isto é, a dinâmica inerente ao universo da criação ideológica, o jogo de forças que torna esse universo vivo e móvel, o Círculo de Bakhtin adotou a metáfora do diálogo. (FARACO, 2009, p. 58, grifos do autor).

Encontramo-nos exatamente nesse diálogo tecnológico de duas gerações dentro do ambiente escolar do Ensino Médio. Aqueles denominados nativos digitais, nascidos imersos em tecnologias digitais, e os imigrantes digitais, aqueles não nascidos na era digital, porém estão em processo de adaptação (PRENSK, 2001), sendo alunos e professores, respectivamente.

Considerando esse lugar de encontro, não é difícil presumir que a instituição escolar se encontra nesse lugar de diálogo e já adaptando, como vimos, o currículo e os documentos ao atual público que atende. Adaptar o currículo é pensar no horizonte social e perceber as demandas que esse público exige na perspectiva do perfil.

Em síntese, tendo em conta e comungando do pensamento de Weisheimer (2013, p. 16), faz-se premente pensar a juventude na modernidade recente:

A Juventude é uma categoria social que passa a se constituir e a ter sentido atual com a modernidade. Desse modo, salientamos que as percepções correntes sobre essa categoria são necessariamente social, cultural, historicamente determinadas. Isso implica reconhecer que, mesmo que já houvesse jovens nos períodos históricos anteriores, os significados, as características e os papéis sociais atribuídos a esse grupo social eram bastante diversos daqueles que se passou atribuir a ele recentemente.

O excerto chama a atenção para a necessidade de adequar o conceito de juventude ao tempo social e histórico que está na ordem do dia, com a finalidade de atendê-la adequadamente, haja vista que “[...] a geração da rede difere de qualquer outra do passado porque cresceu em uma era digital.” (VEEN; VRAKING, 2009, p. 29). Esse recorte também serve de referência à medida que pensamos em adequar o ensino ao tempo social e histórico da juventude dos dias que correm, afinal já não podemos pensar um ensino que se pauta na geração analógica.

#### **4.2 As redes sociais digitais**

Para entendermos melhor o conceito de redes sociais digitais, resgatamos a história que principiou todo esse fenômeno. A internet nasce de um esquema ousado originado na década de 60 pelos guerreiros tecnológicos da Agência de Projetos de Pesquisa Avançada do Departamento de Defesa dos Estados Unidos (a mítica Darpa), que objetivavam impedir a tomada ou destruição do sistema norte-americano de comunicações pela União Soviética, se ocorresse uma guerra nuclear. Essa empreitada resultou na arquitetura de uma rede, a qual não pudesse ser controlada por nenhum centro e que fosse composta por milhares de redes de computadores autônomos com diversas maneiras de conexão, contornando barreiras eletrônicas (CASTELLS, 2016).

Esse breve histórico, apesar de não ultrapassar as questões tecnológicas do fenômeno, faz-nos refletir a respeito das conexões que hoje são estruturas dentro da internet, as redes sociais digitais. Elas reúnem pessoas, organizações e vozes sociais diversas, as quais se unem por via de interesses comuns, de modo que facilitam conexões, gerando oportunidades no âmbito pessoal, público e até corporativo. Embora Castells (2016, p. 64, grifo do autor) tenha deixado claro “[...] que a tecnologia não determina a sociedade”, para ele, “[...] na verdade, o dilema do determinismo tecnológico é, provavelmente, um problema infundado, dado que a



tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas.” Nessas passagens, o autor reconhece a intrínseca relação entre a evolução social e a tecnologia.

Vicente (2014) faz uma analogia entre rede social, praça, clube ou bar, onde todas semelhantemente permitem que as pessoas troquem informações sobre o cotidiano delas. A única diferença é a falta de contato no mesmo espaço físico frente ao digital. A autora acrescenta que se trata de um processo de fortalecimento da sociedade civil, gerando maior participação democrática e mobilização social.

Diante de todos esses destaques, depreendemos que as redes sociais, digitais ou não, trazem em comum o fato de reunirem pessoas que interagem efetivamente, entretanto, são as digitais que promoveram a diminuição do espaço geográfico. Em “Redes sociais na internet”, Recuero (2014) aborda a definição de rede social como a junção de dois elementos: atores e conexões: o primeiro elemento representado por pessoas, instituições e grupos; enquanto o segundo, pela própria interação ou laços sociais. Então, quando dizemos que pessoas se unem por interesses comuns, entendemos, a partir da autora, que ocorre uma construção de padrões de conexão gerados como bolhas sociais. Diante disso, é imperioso percebê-los.

Outrossim, segundo a mesma autora, a comunicação mediada pelo computador promove a geração de informações e trocas impactantes socialmente. Dessa forma, os atores, nesses espaços de interação, expressam sua personalidade ou individualidade, por estarem inseridos em um grupo se veem envolvidos num processo cooperativo, até mesmo pela necessidade de permanência no grupo. Conforme Santos e Cruz (2019, p. 71), as redes se caracterizam por serem “[...] um lugar de encontro, de reunião, que, com o advento da Internet, tornou-se um espaço em ambiente virtual e que reúne pessoas envolvidas numa mesma discussão ou assunto.”

Essa permanência no grupo também acaba por modular os perfis de redes sociais, de tal forma que há uma prevalência por supervalorizar as características positivas em detrimento das negativas. No que se refere a esse tema, precisamos ler essas nuances, além do que não é só no âmbito das relações interpessoais que as alterações em face do uso das redes sociais acontecem, isso também se dá nas relações institucionais ou de ordem política. Tudo isso deve, pois, ser alvo de

interesse da educação, uma vez que formar integralmente o aluno é levar em conta as esferas sociais que eles participam.

A dinâmica da cultura digital e das redes sociais digitais fizeram surgir profissões, como desenvolvedores de sistemas, analistas de mídias sociais e tutores em educação a distância, entre outros. Nessa rota de expansão, a escola também não escapou, porque, sem receio algum, podemos dizer que as redes sociais digitais impactaram a educação deste século. Há pouco taxadas como vilãs, como suporte de conteúdo pouco produtivo e até inapropriado e alvo de muitas acusações, sendo a principal delas a de que tornavam os alunos dispersos e seriamente prejudicados. Contudo, o fator surpresa para os negacionistas é o fato de que elas vieram para ficar, não se tratando de algo passageiro, ainda mais agora com o atual contexto sanitário<sup>15</sup>, são elas que tornaram a interação professor/aluno possível.

Em outro momento histórico, Vicente (2014, p. 23), tratando sobre as vantagens das redes sociais, afirma que mesmo “[...] ilhados em casa, nós passamos a ter contato com uma infinidade de conteúdo produzido por pessoas disponíveis para ajudar a entender as dificuldades da vida moderna.” No contexto pandêmico da COVID-19, momento em que fomos impedidos de estabelecer contato físico, elas trouxeram mais que isso: possibilitaram sentir-se mais integrados, mais próximos do humano e da humanidade, viabilizaram estudar, consultar-se, entreter-se, mais do que nunca avançar cientificamente.

Ademais, a cultura digital e as redes sociais não agregam somente compreensões técnicas para uso efetivo, mas incorporam nitidamente o social e todos os seus processos. Assim, é através delas que nos deparamos com discursos variados que confrontam e conflitam entre si. Não são máquinas, porém, pessoas que interagem, que trocam informações, que acionam visões de mundo, pontos de vista. Nesse espaço, encontramos fertilidade contínua, favorecendo trocas de informações e legitimação de vozes. Houve um tempo em que eram compreendidas como espaço de entretenimento, apenas, todavia, o que o cenário atual vem nos apresentando é que elas transcendem essa visão imatura, haja vista seu poder de persuasão frente a temáticas sociais importantes, interpelando o sujeito sempre a

---

<sup>15</sup> Trata-se da Sars-CoV-2, sigla para a expressão que significa Síndrome Respiratória Aguda Grave do coronavírus 2 (do inglês Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2 – SARS-CoV-2) popularmente conhecida como COVID-19. O número 19 indica o ano em que se identificou a aparição do vírus na cidade de Wuhan, na China. Infelizmente, na data de construção dessa dissertação, o vírus ainda não foi cessado.

expor seu ponto de vista, interpelando respostas e até mesmo ante a “suposta” ausência delas já se compreende a responsividade desse silêncio.

Outro fator preponderante das redes sociais digitais é o seu carácter democrático quanto ao público que assiste. Todas as faixas etárias encontram nelas um importante meio de comunicação, fonte de pesquisa e lazer. Os jovens, em sua maioria, possuem algum tipo de rede e são mais propícios ao uso, pois estimulam a participação e são eles alvos da nossa pesquisa por tratarmos de Ensino Médio.

Apesar das inúmeras discussões a respeito da inserção das novas tecnologias como possibilidades pedagógicas, é oportuno realçar o que nessa pesquisa compreendemos por redes sociais, a saber: o ambiente propício para interação, além de adequado para o estímulo da leitura, escrita e oralidade, favorecendo o embate de vozes. Norteados por esse entendimento, é preciso investigar a qualidade dessas abordagens e dos processos metodológicos, mesmo porque, por meio das redes sociais, o desenrolar da vida social acontece: reuniões são marcadas, encontros são marcados, somos informados e informamos via redes sociais. Em síntese, estamos cada vez mais expostos ao uso, o que legitima seu estudo nos ambientes da educação formal, por exemplo.

Encontramos em Xavier e Almeida (2020, p. 192, grifos dos autores) mais justificativas para considerar as redes sociais digitais nas práticas educacionais. Vejamos:

[...] como interfaces tecnológicas que propiciam espaços de comunicação em sociedade, regradas por experiências interativas difusoras de discursos dialogicamente situados, funcionando, portanto, como um terreno fecundo para: 1) *entretêr* – uma vez que diverte usuários; 2) *promover interações discursivas* – pois oportuniza a percepção e a construção de pontos de vista, de valorações; 3) *possibilitar investigações científicas* – visto que abastece motivações de pesquisadores sobre a linguagem, a comunicação midiática, dentre outras áreas do conhecimento; e 4) colaborar como *interfaces pedagógicas* – auxiliando em contextos de ensino-aprendizagens de conteúdos disciplinares em diferentes níveis de formação, regular ou não, (da educação básica à pós-graduação).

Das quatro funções, duas delas chamam mais a nossa atenção: a de promoção da interação discursiva, por causa, justamente, do efetivo uso da “palavra viva, a palavra plena” (BAKHTIN, 2020 [1985], p. 85); e a sua colaboração como interfaces pedagógicas, mostrando o potencial dentro do contexto de ensino e aprendizagem.

Depois de entendermos as redes sociais digitais como campo fecundo nas relações humanas, recuperamos as palavras de Recuero (2016) o quanto as práticas conversacionais desenham discursos, refletidos no corpo dos enunciados, onde encontramos presenças e ausências de elementos nas falas dos usuários. Partindo dessa colocação de Recuero (2016) e de Xavier e Almeida (2020), vislumbramos entender um pouco mais os ganhos advindos da utilização das redes sociais digitais como interfaces pedagógicas no contexto de ensino de português, discussão enfrentada no tópico seguinte.

### **4.3 As redes sociais digitais e o ensino de português**

Para pensarmos as redes sociais e o ensino de português, é imprescindível destacarmos o papel da cultura digital na mudança de paradigma que as atuais implicações comunicativas exigem para que o ensino assente no que está na ordem do dia. Coscarelli e Ribeiro (2021) enfatizam que as práticas linguísticas mediadas por tecnologia vêm se consolidando, trazendo os gêneros emergentes da tecnologia digital. Para tanto, em termos de língua, novos valores e regras de interação são associados, impossibilitando que essas práticas continuem sendo negligenciadas. Então, não podemos ignorar o fato de que esses gêneros emergentes estão presentes na vida dos adolescentes e propiciam a leitura/escrita/oralidade, assim cabe a escola mediar. Segundo Rojo (2012), inserir as Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no ambiente educacional podem transformar o cotidiano e a maneira institucional de ensinar e de aprender, levando em consideração a sociedade conectada.

Levy (2010), ao encarar o fato de estarmos inseridos num contexto social em que as TDIC, reflete a respeito da pertinência dos estudos sobre linguagem na perspectiva social. Essa reflexão se dá, pois, a linguagem assume um papel crucial no desenvolvimento de metodologias para o ensino da leitura, nas análises da escrita, dado que transforma não só lugares, mas também concepções e vivências. Em razão disso, essas interfaces, ao serem incorporadas ao ambiente escolar, acabam por propor mudanças significativas.

Ainda segundo o autor, há uma apropriação processual que se estabelece no nosso cenário. Assim, a cultura digital, pela própria permissividade da interação nos

espaços emergentes, denominados por ele de ciberespaço, carregam significados propiciadores da aproximação entre sujeitos.

Nessa discussão, inserimos, especificamente, as redes sociais digitais que tanto contribuem para o desenvolvimento da interação entre pares. Gomes (2016) empreende uma discussão sobre redes sociais digitais e escola, pondo em pauta o que temos de aprender sobre. Nessa discussão, ele esclarece que a escola ainda tem resistido quanto à incorporação das novas práticas de escrita em sala de aula. Contudo, os jovens têm sido atraídos, em números cada vez maior, pelo acesso às redes sociais digitais. Acerca do tema acentua também:

Os usos das redes sociais são significativos para seus participantes que podem “se incluir” nas comunidades que lhes interessar, pelo tempo que lhes convier e participar de maneira que quiserem ou que lhes for possível. São novas formas de aprender e de ser. Muitas vezes, os objetivos para participar das redes são exclusivamente individualistas, mas podem também ser altruístas, visando ao bem de todos ou de determinadas comunidades. (GOMES, 2016, p. 83).

Então, qual o perigo da escola continuar resistindo ao uso das tecnologias digitais? Ora se, como vimos no recorte acima, as pessoas usam a cultura digital e as redes sociais digitais para além dos interesses individuais, para tomada de uma posição altruísta nesses ambientes, na busca pelo bem comum ou de seus pares, isso significa que é papel da escola ajudá-las a ter capacidade de usá-las satisfatoriamente do ponto de vista crítico. Atualmente, é comum vermos manifestações organizadas nesses espaços de interação, o que significa um instrumento social poderoso que eventualmente muda muitos cenários políticos. Como deixar esse letramento digital à margem? Não é mais plausível ignorá-lo, aliás, nunca foi. Entretanto, agora, com mais força em virtude da influência das organizações sociais que ocorrem no espaço virtual.

Apesar dessa afirmativa de resistência da escola, há alguns anos, o cenário educacional vem se aproximando das redes sociais digitais, o que provoca posicionamentos diversos como os estigmas que condicionam a mera reflexão do uso exagerado das redes sociais digitais pelos jovens. No entanto, estarmos abertos a outros paradigmas é fundamental para que possamos encontrar um percurso atento aos avanços, no que tange ao ensino de línguas, e quais obstáculos, na busca por sistematizar e dar suporte para outros estudos.

Nessa direção, entende-se que não basta compreender a importância e/ou mesmo reconhecê-la, no entanto dar seguimento, sem que isso torne um uso banalizado, mesmo porque não se trata de condicionar o ensino-aprendizagem a uma ferramenta midiática. Outro estigma associado às redes sociais digitais condiz com o pensamento errôneo de que elas em nada acrescentam na vida do jovem aprendiz, ou mesmo a suposição de que os adolescentes já não escrevem mais. Equivocadamente, esquecemos o quanto escrevemos nesses ambientes, seja por meio do grafema, de imagens, áudios ou vídeos, nelas - nas redes sociais digitais -, estamos construindo, em uma linguagem multimodal, composições textuais e discursivas. Gomes (2016, p. 87) afirma:

A escola, apesar das mudanças por que tem passado nos últimos anos, ainda é marcadamente logocêntrica, voltada, no mais das vezes, para atividades de leitura e produção de gêneros textuais de baixa ou nenhuma circulação na internet que não levam em consideração, por exemplo, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional de textos digitais e sua função pragmática na criação e manutenção das redes sociais e seu papel na interação em comunidades de prática.

Do excerto, enxergamos a necessidade de investirmos em leituras de maior circulação na rede. Afinal, não cabe mais estudar na escola o que não se pratica fora dela. Deve-se, assim, investigar o uso dessas ferramentas, notando os progressos; haja vista que em alguns períodos, tais como este, aqui se faz referência à pandemia por COVID-19, são as redes sociais digitais que estão propiciando um caminho de comunicação entre os que mediam o ensino e por eles são mediados. Dado o exposto, percebemos o quão cada vez mais precisamos aprimorar a relação entre o ensino de línguas e as redes sociais. Nesse sentido, é necessário enxergar o já consolidado e vislumbrar possíveis melhorias.

No que concerne à questão da interatividade, Levy (2010) alonga a discussão trazendo os seus diferentes tipos e conclui dizendo da premência em analisar:

O estabelecimento dessa cartografia torna-se ainda mais urgente, já que as questões políticas, culturais, estéticas, econômicas, sociais, educativas e até mesmo epistemológicas de nosso tempo são, cada vez mais, condicionadas a configurações de comunicação. A interatividade assinala muito mais que um problema, a necessidade de um novo trabalho de observação, de concepção e de avaliação dos modos de comunicação, do que uma característica simples e unívoca atribuível a um sistema específico. (LEVY, 2010, p. 84).

A partir do destacado, há uma dimensão de como as redes sociais digitais podem condicionar as situações comunicativas. Quando Castro e Ferreira (2016, p. 157) esclarecem - “[...] hoje, o alcance das TICs na sociedade assume proporções ‘epidêmicas’.” -, eles nem imaginavam que em 2020, por forças maiores, as TICs iriam ganhar proporções “pandêmicas”. Válido o trocadilho, uma vez que, certamente, a situação sanitária impulsionou o campo de atuação, principalmente, escolar numa velocidade e em curto espaço de tempo inimaginável. Esse fato alavancou de tal modo a relação escola/TICs que, cremos, será um caminho sem retrocessos, daqui para melhor. Posto isso, o que precisamos agora é aprimorar o uso, deixar de vez essa indisposição no que diz respeito às atuais práticas linguísticas realizadas a partir dos dispositivos tecnológicos.

Não se trata de obter mais uma ferramenta de ensino atrativa, mas de entendê-la, para que em outros momentos de crise se possa estar mais seguro no que concerne à eficácia dessa junção com apoio da ciência. Além disso, são muitos os conteúdos expostos nos ciberespaços. Esses conteúdos estão presentes diariamente na vida dos estudantes, mantendo-os em contínuo contato com diferentes informações, o que não significa que, por si só, são edificantes para o seu aprendizado. Assim, essa necessidade de apurar o olhar promove uma seleção da funcionalidade e/ou aprimoramento; porque não basta realizar uma atividade em que a inclusão, por exemplo, da cultura digital e da rede social digital ocorra, contudo, perceber a natureza dessa interação.

O uso de redes sociais digitais oportuniza momentos de socialização. Para tanto, é evidente uma ligação entre o ensino de língua que se pauta na não estaticidade. Logo, não há mais sentido em um ensino no qual não se estimule situações reais de uso. À luz dessa orientação, reside o fato de que haja um novo momento no que diz respeito ao ensino de línguas, ao passo que trazer essa perspectiva para a sala de aula gera aprendizes mais competentes linguisticamente, posto que eles são encorajados ao diálogo entre pares ou não, havendo compartilhamento de recursos, a colaboração e desenvolvimento de habilidades comunicativas. Características difíceis de serem alcançadas quando tratamos do ensino gerenciado aos moldes tradicionais, onde ficam em relevo apenas as prescrições. Nesse sentido, Mediviédev (2012 [1928]) explica que unicamente pelo processo de interação é concebível compreender as singularidades da língua viva, não engessada por normativas. Nessas condições, excluir o extraverbal e as

condições de produção gera déficit no aprimoramento linguístico em razão do uso não situado.

Ao falarmos de uso situado e subjacente às condições de produção, o aluno se depara com implicações que promovem, por meio da língua viva, construção de sentidos que cobram mais da sua capacidade efetiva das escolhas e das construções enunciativas, assim como veremos na discussão analítica empreendida no capítulo 6 desta dissertação.

E o que afirmam os documentos oficiais sobre a relação entre cultura digital, redes sociais digitais e o ensino de línguas? O que as redes sociais e o ensino de português proporcionam no contexto de sala de aula? No que tange às orientações dadas pela BNCC, apesar de sair sem referências, ou seja, sem demonstrar explicitamente em quais estudos se norteiam, ela, no decorrer da sua construção, apropria-se dos conceitos de pedagogia dos multiletramentos e dos gêneros discursivos. No que se refere às habilidades, há no campo de atuação social, por exemplo, um apontamento para o uso da escrita em ambientes colaborativos:

(EM13LP18). Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos. (BRASIL, 2018, p. 509).

Tudo isso só acentua essas contemporâneas práticas de escrita colaborativas, em redes, e reforça a visão de Bakhtin (2016 [1952/1953]) quando diz que os gêneros materializam a língua, e de Marcuschi (2005, p. 19), que os conceitua como “[...] entidades sócio-discursivas e de ação social incontornáveis de qualquer situação sociocomunicativa.” Entendemos os propósitos comunicativos diversos os quais surgem a partir das necessidades sociais, mesmo aqueles impulsionados por espaços de efetiva interação. Ao tratarmos de redes sociais digitais é sabido o quanto elas promovem “[...] pequenos gêneros cotidianos” (VOLÓCHINOV [1930], 2019, p. 270), o que, para o mesmo autor, “[...] se insere em uma determinada via da comunicação social, sendo um reflexo ideológico do seu tipo, estrutura, objetivo e composição social.” (VOLÓCHINOV [1930], 2019, p. 271). Portanto, o lugar das redes sociais digitais, como exposto no excerto, é “[...]”



ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas.” (BRASIL, 2018, p. 509).

Podemos eleger, desse modo, as redes sociais digitais como uma via de comunicação social e considerá-las como interface comunicativa para o ensino de língua. Para Marcuschi (2008), não há gênero ideal para o ensino, o que é possível - a nosso ver - estender para o que denominamos de via de acesso e produção, desde que estimule o posicionamento crítico e o uso produtivo da língua.

Dessa maneira,

[...] se estendida à reflexão sobre a educação linguística de jovens cidadãos, essa forma de pensar o digital reforçará a necessidade de que o ensino de língua materna incorpore as novas tecnologias digitais não no sentido de “ressemiotizar” as práticas já consolidadas (e talvez retrógradas), mas no sentido de trabalhar a formação crítica dos alunos como cidadãos, de modo que possam efetivamente se engajar na política, estando mais conscientes da rede de relações semióticas, sociais e materiais que a constituem. (SACHS, 2016, p. 98-99, grifos do autor).

Sachs (2016) propõe o uso das redes sociais não exclusivamente como uma alternativa para remediar, mas para aprimorar a atuação do sujeito na interação social. Marcuschi (2005, p. 30) acrescenta que os gêneros são “[...] artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano”, sendo totalmente aceitável o surgimento de novos, o desaparecimento de outros. Bakhtin (2016, [1952/1953] p. 12) trata também dos tipos relativamente estáveis os quais sofrem mudanças históricas e influências culturais. Em Marcuschi (2008, p. 189), encontramos a definição de gêneros como “[...] formas socialmente maturadas em práticas comunicativas na ação languageira.”.

Embora haja uma tendência de se ensinar a partir dos usos e situações contextuais, o campo das novas práticas linguísticas ainda é bem desafiador, uma vez que a multiplicidade de vias de comunicação gera implicações diversas e inéditas. Assim, as práticas discursivas apontam nossa base social, histórica e cultural como encaminha a TDL, sobretudo, em ambientes tecnológicos, embora a análise do *corpus* desta investigação seja de cunho documental. Com um título bem intuitivo, “O filtro invisível: o que a internet está escondendo de você”, Pariser (2012) discorre acerca da interatividade, fenômeno que também nos interessa, ocorrida no momento em que agregamos *links* em documentos eletrônicos. Na obra, é enfatizado que não se trata, apenas, de uma mera indexação, mas, ao passo que

são feitas essas alocações de *links*, há, necessariamente, uma aprovação do que é posto e, por oferecer visibilidade, coloca em circulação, além do voto de credibilidade por dá relevância.

Essa explanação calha bastante com a relevância de trazer para o currículo escolar as redes sociais digitais, uma vez que, por meio delas, também anexamos *links*, ou seja, também damos crédito ou descrédito a algo. Acessamos matérias/textos regados por *links* indexados e que no total constroem discursos, o que não é diferente na produção de materiais didáticos. Nessa direção, é papel da escola, preparar os estudantes para uma leitura atenta dos elementos “invisíveis” das redes sociais digitais, de modo que os estudantes se tornem pouco vulneráveis às bolhas sociais que mais limitam do que expandem o avanço da sociedade. Com as lentes da TDL, estamos munindo os discentes para enxergar aquilo que, usando a metáfora científica, a olho nu, não seríamos capazes de perceber.

Notemos as práticas de letramentos as quais mencionamos e que se relacionam com os usos de interfaces comunicativas subjazem à ideia de que “Todas as funções das tecnologias só assumirão o sentido de facilitadoras das interações humanas se o humano conseguir construir significados (práticas de letramentos) ao que se está executando tecnologicamente falando.” (XAVIER; SERAFIM, 2020, p. 32). Tal pensamento também vai ao encontro do tratado pela BNCC, que elucida:

Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor), já explorada no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2018, p. 498).

Dessa forma, a utilização das plataformas digitais na sala de aula configura-se como uma valiosa interface pedagógica, podendo permitir ao aluno experiências com diferentes funções sociocomunicativas, dependendo da natureza da interação dialógico-discursiva e dos propósitos assumidos, assim como as possibilidades de interação verbal na contemporaneidade.

É válido ressaltar: não se trata de oferecer, apenas, mas significar esse conhecimento, pois expor o aluno a uma rede social digital não garante isso,

precisa-se de uma boa mediação. Nessa direção, as redes sociais são um instrumento facilitador, desde que se construa uma estratégia didático-discursiva e com intenções sociocomunicativas claras que visem, nos hodiernos dias, a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

O ensino de português, ao explorar as redes sociais digitais como material de estudo, ganha diversas possibilidades para além da prática da escrita, tais como a análise de discursos, a aproximação da escrita à oralidade, o estudo dos *gêneros discursivos digitais*<sup>16</sup>. No que se refere aos discursos, ao analisarmos os enunciados, naturalmente, observamos ideologias presentes nas interações discursivas, também consideramos o quanto a escrita nas redes sociais se aproximam da oralidade. Nesses pontos, conseguimos considerar, resumidamente, possibilidades ricas, fecundas, para o trabalho em sala de aula em sintonia com as interfaces tecnológicas.

A utilização dessas interfaces como caminho metodológico, sem dúvida, confronta vozes, posicionamentos que serão materializados via escrita, produções artísticas, entre outras manifestações, propiciadoras de interações híbridas verbais e não verbais, além de “[...] nos *sites* de rede social, as práticas conversacionais também delineiam discursos.” (RECUERO, 2016, p. 19, grifo da autora).

Enfatizamos que o ensino de Língua Portuguesa vislumbrado considera a concepção de língua enquanto prática social. Para alcançar esse fim, uma opção é inserir as redes sociais digitais com o afincado de estudar e reconhecer os efeitos de sentidos e usos da linguagem em situações concretas de interação. Assim, são as redes sociais digitais que trazem um campo propício para a “[...] interpenetração de discursos e de esferas de atividades distintas.” (ARAÚJO, 2016, p. 63).

Por outro lado, tudo isso orienta novos desafios para o ensino de português. Logo, mudanças significativas ocorreram na nossa forma de ler, produzir e até mesmo na maneira como os textos são propagados socialmente e, por que não dizer, recepcionados. Rojo (2013, p. 19, grifo da autora), acerca dessas implicações, reflete:

---

<sup>16</sup> Concordamos com Araújo (2016, p. 53) ao sugerir a expressão *gêneros discursivos digitais*. Segundo sua análise, a partir das bases epistemológicas bakhtiniana, ele afirma não existir *gêneros digitais*. Ele sustenta a afirmativa resgatando o conceito de esferas comunicativas e enfaticamente reporta: “[...] não existem esfera digital nem *gêneros digitais*, pois a *web* não é capaz de fornecer uma instância concreta de gênero que atendam as demandas de um suposto discurso digital.”

Consideremos, por um momento, as novas formas de produção, configuração e circulação dos textos, que implicam multiletramentos. As mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação e o surgimento e a ampliação contínuos de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação provocaram a *intensificação* vertiginosa e a diversificação da *circulação da informação* nos meios de comunicação analógicos e digitais, que, por isso mesmo, distanciam-se hoje dos meios impressos, muito mais morosa e seletivos [...].

As reflexões supramencionadas colocam-nos numa tensão que não se traduz no abandono dos conceitos fundantes, haja vista que, na verdade, precisamos discutir o ensino de português dentro desses ambientes colaborativos formalmente estabelecidos, ou seja, deve-se contemplar no currículo formativo do professor.

Subsequentemente, traremos a metodologia que mostra os caminhos que foram percorridos para respondermos à questão de pesquisa e aos objetivos assumidos na construção desta pesquisa científica em nível de mestrado acadêmico.

## 5 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, em três tópicos, apresentamos a metodologia desta pesquisa. Na primeira seção, detalhamos a sua natureza enquanto tipologia documental, em razão de estarmos estudando documentos que são os LDP com vistas a compreender as abordagens didáticas na condução de atividades que contemplam a cultura digital e, mais tarde, as redes sociais digitais numa pauta mais estrita.

Na segunda seção, mostramos o objeto de investigação, ou seja, a cultura digital e, na oportunidade, as redes sociais digitais exploradas nas propostas didáticas das obras selecionadas. Já no terceiro tópico, o enfoque recai sobre o *corpus* partindo da apresentação de todas as obras didáticas aprovadas pelo PNLD – 2021, mostrando as justificativas das selecionadas para a análise interpretativista registrada nesta dissertação. Por fim, fica a cargo do quarto tópico explanar as três categorias levantadas com base na geração de dados.

### 5.1 A natureza tipológica da pesquisa

Esta pesquisa se situa na área de Estudos Linguísticos e vincula-se à pesquisa do tipo documental, tendo como *corpus* três LDP de Ensino Médio aprovados no PNLD – 2021. Trata-se de uma oportunidade de analisar documentos recém elaborados, num marco temporal situado, o que evidencia a atividade humana nessa época.

Objetivamos descrever e analisar como a cultura digital está sendo abordada nos LDP que estão sendo usados neste ano de 2022 em esfera nacional. Para conceituar a pesquisa documental, trazemos Gonsalves (2001), para quem este tipo de pesquisa viabiliza a descrição e análise das características de um documento de ordem científica ou não, tornando-o objeto de estudo.

A opção pela pesquisa documental se deu por se tratar de investigação que se realizou a partir dos LDP, documento cientificamente autêntico, prerrogativa também reportada por Gerhardt, Ramos, Riquinho e Santos (2009). Ao definirem esse tipo de pesquisa, esses autores destacam a existência de dois principais tipos de documentos:

*Os de primeira mão* são os que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações, gravuras, pinturas a óleo, desenhos técnicos, etc.. *Os de segunda mão* são os que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, manuais internos de procedimentos, pareceres de perito, decisões de juízes, entre outros. (GERHARDT; RAMOS; RIQUINHO; SANTOS, 2009, p. 69, grifo nosso).

Dentro da tipificação acima demonstrada, inferimos que os LDP são os de segunda mão, em face de já terem passado pela avaliação do próprio PNLD. Apesar de passar pela avaliação do programa, vale salientar a pertinência de analisar sob o ponto de vista de outros interesses que não sejam unicamente os marcados pelo Estado (representado pelo Ministério da Educação), uma vez que esse, sabidamente, tem um poder ideologicamente marcado nocivo ou não aos interesses do cidadão.

Mais uma definição de pesquisa documental nos é apresentada por Lüdke e André (1986, p. 38, grifo nosso) nos seguintes termos:

[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando *aspectos novos de um tema* ou problema.

Buscamos aspectos novos. Logo, estamos tratando de pesquisa documental no campo educacional, por meio de objeto legitimado oficialmente. Cellard (2008) expõe 4 possíveis formas de agrupar documentos: os arquivos públicos, os arquivos privados, documentos pessoais e os públicos não arquivados. Debruçamo-nos o olhar sobre os últimos, tendo em vista que os LDP são públicos e não arquivados e, em se tratando de importância social, eles precisam ser tomados com muita responsabilidade, porque têm a missão inegável de trazer equidade educacional aos brasileiros.

Espera-se, nessa instância, que as análises tragam respostas às motivações dessa pesquisa, considerando que a análise documental “[...] favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros.” (CELLARD, 2008, p. 295).

Resgatando o fato desta pesquisa ter por natureza o intuito de analisar, faremos isso buscando espelhar todas as propostas sob viés da TDL, teoria que traz

respaldo para análise das abordagens que cada livro trouxe ao eleger a cultura digital. Para tanto, verificamos, nas coleções aprovadas em 2021 pelo PNLD, quais delas abordaram a cultura digital, constituindo-se como um levantamento de documentos para estudo (MEDEIROS, 2008), no caso, as obras didáticas do Ensino Médio.

Como vimos no capítulo 3, o LD passou por fases e agora empreendemos a concretização de um 4º momento da trajetória do LD no Brasil, ou seja, já há uma indicação de um processo de maturação ou de evolução de alguns conhecimentos ou práticas que, anteriormente, não se apresentavam nesses artefatos pedagógicos. Tal verificação vai ao encontro da necessidade de entender melhor esse amadurecimento, bem como de encontrar até onde avançamos.

A pesquisa assume um caráter qualitativo, apoiando-se em dois pressupostos: o primeiro, defendido por Chizzotti (2006, p. 98), que reporta: “[...] o objetivo da análise é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas [...]”, visão que comunga com a finalidade da teoria fundante nesta pesquisa. Embebidos desse raciocínio, realçamos que, tratando-se do tratamento oferecido aos dados, assumimos a abordagem qualitativa interpretativista, por ser caracterizada pela possibilidade de fazer entender os significados gerados por meio dos procedimentos metodológicos, com o intento de descrevê-los mediante a sua complexidade, considerando os contextos e as suas subjetividades (OLIVEIRA, 2010).

A abordagem qualitativa é, portanto, uma prática válida e importante para estudos interpretativos no que tange à vida social, porque valorizam a experiência humana não pautada por métodos meramente aplicacionistas de técnicas de análise e de descrição. O segundo pressuposto se delineia pela orientação da estratégia de análise interpretativa qualitativa de Laville e Dionne (1999), denominada emparelhamento, que prima por associar os dados recolhidos a um modelo teórico, a fim de compará-los (LAVILLE, 1999, p. 227), ação que caminhará durante a pesquisa ao passo que, inevitavelmente, ocorrerá em termos de comparação entre teoria e material de análise.

Quando se trata da base descritiva interpretativista, resgatamos Gil (2002, 2008) e Moreira e Caleffe (2008) que nos subsidiam orientações sobre como abordar nosso objeto de estudo: a cultura digital e, em situação específica, as redes sociais - dado que, mesmo diante de diversas orientações curriculares, ainda se

apresenta, por vezes, negligenciado. É comum observarmos que as atividades, por mais que façam uso desse instrumento pedagógico, relegam a uma abordagem meramente dinâmica, desconsiderando a natureza dialógica das práticas digitais da linguagem.

Nesse caminho, os ecossistemas comunicativos com o uso de interfaces pedagógicas se fazem indispensáveis como possibilidade metodológica, posto que o fenômeno linguístico é estudado como acontece ou a partir de seu desenvolvimento em situações específicas moduladas pelo tempo e espaço definidos, bem como com o apoio de outras áreas do conhecimento. A abordagem da cultura digital em espaços de ensino e de aprendizagem, a partir dos livros didáticos, revelam-se como uma transformação sociológica que invade o campo educacional.

Nessa direção, os eventos concretos subjacentes ao uso situado da linguagem são irrepetíveis e únicos, tornando-se material de excelência para, analiticamente, depreender o que os sujeitos fazem com a língua ou são instigados dentro das interações verbais. Observamos, nesse direcionamento, as contribuições da TDL, uma vez que se interessa por eventos concretos e historicamente situados, promovendo, genuinamente, a indisciplinaridade presente e indispensável para qualquer compreensão que envolve o humano e sua complexidade, o que a TDL denomina de zonas fronteiriças.

Na busca por compreender a natureza da abordagem à luz da TDL, pretendemos observar, primeiramente, a transposição didática das orientações apontadas pelos documentos norteadores; identificar, posteriormente, as propostas citadas e, na sequência, investigar se as propostas instigam os sujeitos envolvidos a se posicionar criticamente e assumir sua voz.

## **5.2 O objeto de investigação**

Dentro de uma sociedade indiscutivelmente centrada na cultura grafocêntrica, onde constantemente estamos em contato com livros, documentos impressos ou escritos à mão, panfletos, cartazes, propagandas fixadas em paredes, pichações etc., fora do meio físico, também somos bombardeados, na virtualidade, por gêneros discursivos diversos, dos quais alguns sofreram apenas uma releitura e outros surgiram em razão do novo espaço *cibernético*. Em face desse novo desafio de ler/escrever/falar para a tela e também por ela, sentimo-nos responsáveis, principalmente, no que concerne à cultura digital e os efeitos de sentidos



germinados e, por consequência, os resultados nocivos ou não para a sociedade em que vivemos. O letramento digital oferece ao estudante o aprimoramento da leitura, por exemplo, resguardada das falsas informações que podem trazer inúmeros prejuízos nas variadas áreas que tocam no funcionamento de uma sociedade sadia, nesse ponto, pelos textos das esferas digitais alcançarem a população de maneira viralizando, cabe a escola ofertar uma leitura crítica do que circula na internet.

Nesse direcionamento, o objeto de investigação, cultura digital, que tomamos nesta pesquisa, observamo-na com vistas a entender como os LDP a explora diante das atuais práticas linguísticas da sociedade globalizada. Afinal, “[...] compreender o objeto significa compreender meu dever em relação a ele.” (BAKHTIN, 2020 [1985], p. 66). Em outras palavras, sentimo-nos responsáveis pelo registro de como esses artefatos didáticos abordam a cultura digital dentro do tempo sócio-histórico que hoje vigora. Não poderíamos ter outra postura senão de “participação responsável” em virtude da importância que esse objeto de pesquisa tem tanto nas práticas de linguagem quanto nas participações político-sociais. Assim, incumbimo-nos de trazer à luz o que temos materializado nas obras didáticas e contribuir para melhoria de futuros LDP.

Essa atmosfera da *cibercultura* nos estimula a não ignorá-la no espaço escolar, pois ela não está, e nem pode, ser desvinculada da sociedade atual. Nessa ótica, o letramento digital é intrínseco à vida social e não dominá-lo pode gerar prejuízos de diferentes dimensões, tanto pessoais quanto coletivos, tais como dificuldade de pertencimento/identificação ou resultados desagradáveis, não saudáveis para a convivência coletiva. Tornar o aluno apto para o letramento digital é, sem dúvida, dever da escola. Cremos que seja preciso resgatar a importância do livro didático na sociedade brasileira, justamente por causa da disparidade existente na educação, assim como reafirmamos o papel da cultura digital e das redes sociais digitais, uma vez que esta cultura cumpre com o exercício da cidadania. Nesses termos, não há dúvidas de que a escolha por esse objeto de investigação trará grandes contribuições para o ensino de Língua Portuguesa.

A cultura digital propicia a participação numa gama de práticas sociais “[...] nas quais significados e sentidos de certos conteúdos codificados culturalmente (tradicionalmente, mas não exclusivamente, textos escritos) são gerados, disputados, negociados e transformados.” (BUZATO, 2010, p. 53). Mesmo que Buzato (2010) tenha se referido ao letramento digital, especificamente, sem sombra

de dúvidas, a linha de raciocínio contempla a cultura digital, visto que nelas também disputamos interesses, negociamos e ampliamos, ou melhor, aprimoramos o que pensamos, sempre no processo dialógico.

No primeiro capítulo, falamos em interação social e, nesse momento, alinhamos a ideia de que interagir não se efetiva, apenas, face a face. A prova disso são as redes sociais digitais, o que justifica nossa escolha por focar nelas, como item específico da cultura digital, no tópico 6.3 da análise. Por meio delas, deparamo-nos com imensuráveis camadas sociais. Desse encontro, aglutinamos discursos. Temos, então, a oportunidade de constituir discursos e até perceber palavras alheias nos nossos próprios discursos e dos outros, o que, como já ilustrado no capítulo supramencionado, são réplicas ao dizer do outro, num movimento ininterrupto.

Vale lembrar que estudar a linguagem através da cultura digital e, mais do que isso, usá-la como interface pedagógica, significa levar o estudante a usar a língua num ambiente provocador<sup>17</sup>. Logo, interagir nesses espaços exige a noção de efeito de sentidos originado pela ordenação verbal/discursiva, pela situação social e histórica, pelas condições de produção; além, claro, pelos papéis sociais desempenhados pelos sujeitos. Tais noções não são adquiridas pelo estudante sem uma abordagem adequada. O letramento digital contribui, imensuravelmente, para essas conquistas, justificando a opção por esse objeto (cultura digital) dentro do *corpus* do LDP.

Nas contribuições de Xavier (2007), encontramos a seguinte explicação acerca de letramento digital:

Considera a necessidade dos indivíduos dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar o mais rápido possível os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais. (XAVIER, 2007, p. 133).

O que convém explorar das palavras de Xavier (2007) é a responsabilização da escola frente a esse letramento, haja vista que, até recentemente, muitas instituições não se sentiam responsáveis e até minimizavam o papel social da cultura digital no ensino e na aprendizagem. É inconcebível hoje não a

---

<sup>17</sup> Usado aqui não no sentido de confusão/briga, mas no sentido de instigante, não presumível, querendo de quem escreve ou lê habilidades não engessadas de linguagem.

considerarmos como interface pedagógica, não entender o letramento digital como inerente ao ensino de Língua Portuguesa, ainda mais porque em muitas situações do cotidiano somos condicionados a ter contato com qualquer ambiente digital para se conquistar algum benefício ou mesmo para se sentir incluído.

E quando superamos a sua inevitabilidade no contexto escolar, alcançamos, também, a aceitação de que esse contínuo contato com a cultura digital aprimora a nossa capacidade de desenvolver estratégias de natureza linguístico-cognitivas e, nesse ponto, temos de concordar que é função social da escola estruturar essas estratégias e fazer com que o discente as alcance, para cumprir seu papel enquanto cidadão e promover cidadania, considerando que,

Apreender, gerenciar e compartilhar os novos conhecimentos aprendidos com os parceiros de suas comunidades virtuais; checar online a veracidade das afirmações apresentadas e refutar com base em dados disponíveis na rede, a fim de exercitar a crítica a posicionamentos e não simplesmente acolher tudo o que se diz na Internet como verdades incontestáveis. Explorar e contemplar as formas de arquitetura escolhida para apresentar as ideias materializadas em discursos hipertextuais, os quais se valem tanto do sistema semiótico verbal quanto do visual e do sonoro como estratégia multissemiótica para se fazer entender entre as inúmeras páginas indexadas diariamente à grande rede. (XAVIER, 2007, p. 8).

Depois de todos esses apontamentos de Xavier (2007), como não nos sentirmos responsáveis pelos estudos das abordagens da cultura digital no LDP? Tudo isso nos leva a contribuir para a melhoria e qualificação desse objeto via atuais aparatos didáticos para os materiais vindouros. Obviamente, estamos subindo um primeiro degrau. Entretanto, considerá-lo situado nos LDP, amparados pela BNCC e pelo Novo Ensino Médio, impulsiona-nos, cada vez mais, a reconhecer a pertinência dessa pesquisa para educação brasileira contemporânea.

### **5.3 Os LDP como *corpus***

Os LDP são instrumentos que na própria formulação carregam a tarefa de atender uma diversidade de temas e públicos, nada mais justo, haja vista a pluralidade de ideias e sujeitos assistidos por eles, professores e alunos. Volóchinov (2018 [1929], p. 219) sublinha: “[...] o discurso verbal impresso participa de uma espécie de discussão ideológica em grande escala: responde, refuta ou confirma algo, antecipa as respostas e críticas possíveis, busca apoio e assim por diante.”

Esse recorte é bem situado ao passo que pensamos os LDP como um discurso, justamente, por carregar ideologias atentas às propagações que o Estado endereça, a fim de atender as respostas da sociedade contemporânea, por vezes até refutando predileções as quais não comungam (mesmo que isso de fato ocorra implicitamente), mas se apoia nos documentos oficiais que apregoam e prescrevem, em suma, tem álibi respaldado.

Isso explica, por exemplo, as transformações encontradas a cada edição. Para discorrer sobre a implementação do PNLD, Bagno (2007, p. 18) contribui afirmando:

Desde sua primeira edição, o PNLD vem provocando uma transformação radical na cultura do livro didático em nosso país. Vencida a resistência inicial das grandes empresas editoriais, e também a de muitos autores – que se recusavam a incorporar naquelas obras uma nova filosofia de ensino-aprendizagem que substituísse a velha prática de transmissão mecânica de conteúdos tradicionais, sem apelo à participação ativa-criativa do aprendiz (e do docente) -, é possível dizer que o material didático hoje no mercado brasileiro apresenta inegáveis qualidades, sobretudo, em comparação com o que se produzia antes.

Após refletirmos sobre os processos de mudança sofridos pelo programa em questão e depois de, sumariamente, resgataremos nessas palavras de Bagno (2007) o detido no capítulo 3 sobre os percursos anteriormente trilhados, deparamo-nos com o momento de, através da análise dos LDP, perceber mais um processo. É chegado o momento de investigar aquilo que o tempo social e histórico revela nas obras, principalmente, no tratamento que a cultura digital, nas mais diversas manifestações, recebem com vistas à integração enquanto interfaces pedagógicas, comungando das idealizações dos hodiernos dias.

Depois de todos esses apontamentos aferindo o edital e suas delimitações<sup>18</sup>, precisamos conhecer as obras aprovadas pelo PNLD – 2021, obviamente, as obras específicas de Língua Portuguesa, lembrando que foram 10 inscritas, 7 aprovadas pelo PNLD – 2021, porém três selecionadas para análise nesta pesquisa.

---

<sup>18</sup> Discussões desenvolvidas no capítulo 3 desta dissertação.

**Figura 6 - Obras aprovadas pelo PNLD 2021**

	Organização do volume Se liga nas linguagens – Português, de Wilton de Souza Ormundo (Mestre em Letras -Literatura Brasileira - pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo); Cristiane Escolastico Siniscalchi (Mestra em Letras -Teoria Literária e Literatura Comparada - pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo).
	Organização do volume Práticas de Língua Portuguesa, de Carlos Emílio Faraco (Bacharel e licenciado: USP); Francisco Marto de Moura (Licenciado: USP); José Hamilton Maruxo Junior (Doutor: USP)
	Organização do volume Ser protagonista - a voz das juventudes - Língua Portuguesa, de Wilker Leite de Sousa (Mestre: USP); Andressa Munique Paiva; Amanda Lopes Moreno (Especialista: PUC – SP); Andréa Gomes de Alencar (Doutora: USP); Greta Nascimento Marchetti (Doutora: PUC – USP); Livia Bueloni Gonçalves (Doutora: USP); Mirella Laruccia Cleto (Bacharela e licenciada – USP).
	Organização do volume Interação Potuguês , de Inara Luiza Bitai Chiappara (Mestre: UFV - MG); Márcia antonia Travalha (Licenciada: UFMG) ; Ivone Ribeiro da Silva (Mestre: UFMG); Maria das Graças Leão Sette (Graduada e licenciada pela PUC - MG e UFMG, respectivamente).
	Organização do volume Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social, de Inara de Oliveira Rodrigues (Doutora: PUC – RS); Camila Sequetto Pereira (Mestra: FAE/ UFMG); Janice Helena Silva de Resende Chaves Marinho (Doutora: PUC – RS); Lucia Fernanda Pinheiro Coimbra Barros (Doutora: PUC – RS); Luciana Mariz; Ludmila Scarano Coimbra (Doutora: UFBA); Luiza Santana Chaves Miconi Ferreira (Doutora: FAE/UFMG); Maria Lyvia Pinheiro Barros (Mestra: Uesc – BA).
	Organização do volume Linguagens em interação: Língua Portuguesa, de Juliana Vegas Chinaglia (Doutoranda: Unicamp).
	Organização do volume Multiversos - Língua Portuguesa, de Maria Tereza Rangel Arruda Campos (Doutora: PUC – SP); Lucas Kiyoharu Sanches Oda (Doutorado: Unifesp).

**Fonte:** Produzida pela pesquisadora (2022)

Sobre as características gerais das obras aprovadas, é preciso evidenciar que todas são volumes únicos e prometem primar pelas habilidades e competências específicas de Língua Portuguesa dispostas na BNCC, por via de regra do Edital, estimula as práticas de leitura, escuta, produção de textos, sejam eles orais, escritos ou multissemióticos, com vista à análise linguística/semiótica. Destacamos, pois, que as coletâneas já trazem o termo gêneros discursivos e a perspectiva do trabalho com a linguagem voltada para as práticas contemporâneas de linguagem, tais como: cultura digital; as culturas juvenis; os novos letramentos e os multiletramentos; as mídias e redes sociais; e a hibridização.

No âmbito gramatical, prometem focar na Língua em uso, tal como direciona a

BNCC, sob a pretensão da prática em Análise Linguística/Semiótica, desvinculando da prática tradicional e primando por um deslocamento de perspectiva teórica. A redação garante a função de não oportunizar apenas a prática escrita. Contudo, desenvolver a oralidade que, por muito tempo, foi negligenciada, além de valorizar o uso da linguagem dentro do campo das práticas colaborativas.

Os últimos dois parágrafos apontam para o referencial de horizonte que as obras supracitadas prometem. Entretanto, o dever de qualquer estudioso é desconfiar sempre, de modo a averiguar a efetividade dessas características. Escolher o LDP como *corpus* se deu por diversas razões: a) por estarmos situados no ano em que foi lançado o edital do PNLD – 2021; b) por carregar consigo o compromisso de atender as prerrogativas da BNCC e do Novo Ensino Médio; e, sobretudo, c) por ser material fundamental e principal fonte de apoio aos estudantes de todo o Brasil nas mais diferentes classes sociais, em destaque, as menos abastadas, que incluem em seus membros pessoas que não têm acesso à internet, bibliotecas, fontes de pesquisa. Nesse entendimento, vemos nessa investigação uma responsabilidade social de entregar análises que favoreçam, cada vez mais, o aprimoramento das posteriores obras, caso necessário, e/ou mais segurança àqueles que tomam essas obras como apoio na ambiência da sala de aula.

Assim, por uma questão de recorte metodológico, selecionamos das sete obras já descritas, a partir do que os dados nos direcionaram, três obras, as quais flagramos abordagens que mereciam nosso empenho em analisá-las e descrevê-las, são elas: “Interação Português”, das autoras Graça Sette, Ivone Ribeiro, Márcia Travalha e Nara Bitall (2020); “Multiversos Língua Portuguesa”, dos autores Maria Tereza Rangel Arruda Campos e Lucas Kiyoharu Sanches Oda (2020); e “Ser protagonista: a voz das juventudes”, dos autores Amanda Moreno, Andréa Gomes de Alencar, Greta Marcheti, Lívia Bueloni Gonçalves, Mirella Cleto Wilker Sousa e Andressa Munique Paiva (2020). Além disso, salientamos que a logística marco temporal de uma dissertação não comportaria a análise de todas as obras aprovadas pelo PNLD – 2021, sendo assim, selecionamos àquelas que mais se aproximaram da TDL.

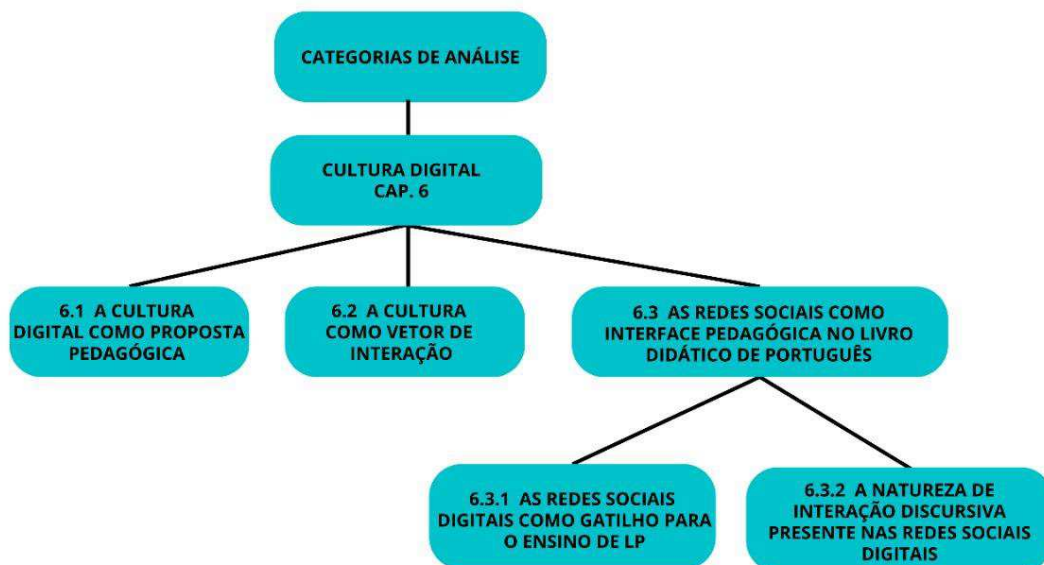
Apesar de todas as obras contemplarem a cultura digital, até por obediência ao edital, as três supracitadas foram escolhidas por razões detalhadas no capítulo 6 em cada tópico que as analisa. O tópico a seguir apresenta as categorias levantadas a partir dos dados encontrados.

## 5.4 As categorias de análise levantadas

As categorizações são importantes instrumentos de delimitação para geração e sistematização de dados. Assim, o primeiro passo foi buscar nas 7 obras aprovadas pelo PNLD os possíveis materiais de interesse, o que nos levou as 3 obras mencionadas no tópico anterior para dar respostas à questão de pesquisa: Como a cultura digital é abordada em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio aprovados pelo PNLD – 2021?

Para atender a demanda e cumprir com os objetivos assumidos, elaboramos o seguinte mapeamento a partir do que as obras foram demonstrando na geração de dados. Assim, construímos três categorias de análise, como demonstra a Figura 07 que segue:

**Figura 7 -** As categorias de análise



**Fonte:** Produzida pela pesquisadora (2022)

Sumariamente, na Figura 07, estão as categorias de análise da pesquisa. Nelas, verificamos que seguimos as possíveis abordagens didáticas que, a nosso ver, partem da discussão mais geral, cultura digital, para mais específica, redes sociais digitais, estas que estão subcategorizadas em duas outras perspectivas analíticas.

Ademais, a mesma Figura explicita, ainda, o caminho que seguimos para construir a análise, a qual partimos da cultura digital, no capítulo 6, elencando duas categorias para compreender as propostas pedagógicas e a cultura digital como vetor de interação, contornando já as principais características reveladas nas três obras e a terceira categoria que, especificamente, contemplam as redes sociais digitais, ecossistemas comunicativos de interação discursiva, a partir de duas dimensões, promovendo conhecimento de língua a partir das redes sociais digitais como gatilho e/ou pelo uso efetivo dessa ferramenta colaborativa. Portanto, no total, temos três categorias.

A seguir, desenvolvemos, particularmente, sobre cada categoria.

- Categoria 1: A cultura digital como proposta didática - essa categoria promove uma análise sob a égide da cultura digital como motivo didático para se construir conhecimento sobre a língua. Esse norte nos aponta para um segundo olhar a partir do que os dados nos encaminham: Quais estratégias didáticas são estabelecidas no LDP, quando tratam da cultura digital como motivo didático? Para tanto, fizemos a catalogação dos gêneros discursivos digitais selecionados pelas obras.

- Categoria 2: A cultura digital como vetor de interação – nessa segunda categoria, depois da catalogação dos gêneros discursivos digitais realizada na categoria anterior, analisamos dois gêneros selecionados em virtude de compreender se as propostas didáticas entendem a cultura digital como vetor de interação.

- Categoria 3: As redes sociais como interface pedagógica no Livro Didático de Português – categoria que perseguimos sob a orientação de duas dimensões analíticas acerca das redes sociais digitais enquanto ecossistemas comunicativos de interação discursiva. Para tanto, elaboramos duas subcategorias, sendo uma que investigou as abordagens das redes sociais digitais empreendidas nas obras selecionadas com a finalidade de perceber o alinhamento com a teoria que fundamenta essa pesquisa, intitulada de *Redes sociais digitais como gatilho para o ensino de Língua Portuguesa*; e uma segunda subcategoria que pensou as redes sociais digitais dentro da prática social da linguagem, denominada de *A natureza de interação discursiva presente nas redes sociais digitais*.

A seguir, convocamos o capítulo analítico da pesquisa.



## **6 A CULTURA DIGITAL EM LDP: DOS OLHOS DO PNLD AOS OLHOS DA PESQUISA DOCUMENTAL**

Este capítulo funciona como analítico e trata acerca das três obras eleitas como *corpus* da pesquisa mencionadas no capítulo anterior no tópico 5.4 que culminará na efetivação das categorias traçadas no mesmo tópico. Sendo assim, a partir das obras, visualizamos, pelo menos, três categorias com discussão destinadas para este capítulo. A primeira é intitulada de *A cultura digital como proposta didática*, a qual atendeu ao objetivo 1) identificar os gêneros discursivos digitais presentes nos LDP já que, por meio da catalogação dos gêneros discursivos digitais contidos nos LDP, faz-se a identificação, além de analisar o ensino em virtude da proposta pedagógica; e a segunda de *A cultura digital como vetor de interação* pretendeu cumprir com o objetivo 2) investigar a presença da cultura digital como possibilidade pedagógica e enquanto vetor de interação na abordagem dos LDP sobre o ensino Língua Portuguesa; tendo em vista que foram discutidas como as propostas que partiram da cultura digital exploraram o modo-didático discursivo sob a perspectiva da interação.

A terceira categoria, denominada *As redes sociais como interface pedagógica no LDP*, buscou alinhamento no objetivo 3) verificar como as atividades com redes sociais digitais no LDP estimulam posicionamentos críticos nos alunos do Ensino Médio possivelmente implicados com o acesso aos materiais didáticos *corpus* de análise desta investigação., uma vez que toca nas redes sociais digitais de modo específico para perceber se as propostas estimulam a criticidade, bem como qual natureza de interação é explorada pelas obras. No decorrer deste capítulo, iremos desenvolver as categorias de análise nas quais enfocaremos a cultura digital e, especificamente, no momento oportuno, as redes sociais digitais, respectivamente.

### **6.1 A cultura digital como proposta pedagógica**

A cultura contemporânea nos leva a pensar sobre as interferências que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e os meios digitais incidiram sobre, especialmente, o ensino, desafiando a produção de conhecimento, bem como as relações interpessoais. Nesse sentido, o que estamos experimentando é um processo em que a cultura atual está permeada por tecnologias digitais inerentes às diversas atividades essenciais ao cidadão. Isso reverbera no ensino de língua, na

formação do professor e, conseqüentemente, em todos os materiais de apoio, como os LDP.

Observemos que no PNLD – 2018 do Ensino Médio não houve qualquer citação a respeito da cultura digital, sendo o PNLD – 2021 o precursor dessa exigência metodológica na elaboração dos livros. Esse enfoque se deu, sobretudo, pela incidência do digital no cotidiano nos últimos anos, mesmo porque o ensino de línguas precisa privilegiar a análise crítica do fenômeno da cultura digital, partindo da problematização de que há muita vazão para o uso exacerbado e ignorante no tocante às superficialidades que acabam promovendo a disseminação de informações nocivas à sociedade, tais como o compartilhamento de informações falsas. Partindo dessa visão e considerando as categorias que traçamos, construímos os Quadros 4, 5 e 6 para que haja uma melhor visualização da geração de dados desta pesquisa. A fim de observar se houve a recorrência da cultura digital nas obras didáticas específicas de Língua Portuguesa por incentivo do PNLD – 2021, vamos demonstrá-las, a seguir, o catálogo de gêneros discursivos digitais disponíveis nos LDP selecionados.

De antemão, a primeira obra selecionada, *Interação Português*, volume único, das autoras Graça Sette, Ivone Ribeiro, Márcia Travalha e Nara Bitai (2020), avaliada e recomendada pelo PNLD – 2021, conta com uma organização estrutural de 12 unidades temáticas, as quais fazem referências aos diversos conteúdos socioculturais pertinentes aos Temas Contemporâneos Transversais, bem como o desenvolvimento das competências cognitivas e socioafetivas básicas para a vida social, como incentiva o Novo Ensino Médio, como o trabalho, por exemplo, já que possui como público-alvo alunos que logo mais estarão frente ao mercado de trabalho, exigência dos documentos parametrizadores.

Cada uma dessas unidades está subdividida em tópicos como: Literatura, Literatura viva, Leitura, Análise linguística e semiótica, atividades, produções de texto e tópico intitulado “Eu, você... e todo mundo” - este nos chama a atenção para questões individuais, para bilateralidade linguística e, por fim, o indivíduo como um ser social. No que se valem das estéticas literárias como fio organizador, não o faz cronologicamente, além de não trazerem apenas os cânones, investindo, também, em literatura contemporânea. Essa postura faz-nos inferir que se deu por haver um privilégio para o diálogo entre os tempos sociais e históricos das obras e, evidentemente, para as atuais práticas de linguagens, como também orienta a

própria BNCC<sup>19</sup>. A seguir, chamamos o Quadro 4 em que são apresentados o detalhamento dos gêneros discursivos digitais presentes na obra *Interação Português*:

**Quadro 4 - Apresentação dos gêneros discursivos digitais trabalhados no LDP *Interação Português***

<b>Unidade</b>	<b>Gêneros discursivos digitais</b>	<b>Função social</b>
<b>1</b> O jovem: identidade e lugar no mundo	Videominuto / página <i>wiki</i>	Trata-se de uma produção em que aborda temáticas diversas e traz a imagem em movimento, podendo também empregar a linguagem escrita e oral, música e efeitos sonoros. Trata-se de uma prática de linguagem individual e coletiva. Trata-se de uma coleção de páginas interligadas, construídas de maneira colaborativa, onde cada uma delas pode ser visitada e editada por qualquer pessoa, tornando-a bastante prática para a reedição e futuras visitas.
<b>2</b> Gostar de si	<i>Quiz</i> <sup>20</sup>	Trata-se de um jogo de perguntas que objetiva fazer uma avaliação dos conhecimentos acerca de determinado assunto.
<b>3</b> A questão ambiental: desafio do mundo contemporâneo	Fotorreportagem	Trata-se de um gênero fotojornalístico que objetiva registrar o decorrer de um acontecimento real e das pessoas envolvidas nesse fato. As imagens, geralmente, de uma fotorreportagem são acompanhadas de pouco texto, seja ele introdutório para cada imagem ou em formato de legendas.
<b>5</b> Amor, empatia e solidariedade	<i>Podcast</i>	Trata-se de uma produção oral, semelhante a um programa de rádio sobre um assunto específico.
<b>7</b> Outros povos: o mundo em movimento	<i>Podcast</i>	Vide descrição da unidade 5
<b>8</b> Argumentação e ética	<i>Memes</i>	Trata-se de uma produção que pode associar imagem e linguagem verbal, objetivando trazer humor a determinado tema ou situação.
<b>9</b> Cultura de paz	<i>Playlist</i> comentada/ videorresenha	Trata-se de uma seleção de músicas ou vídeos que pode ser organizada manualmente ou aleatoriamente por meio de um aplicativo. Nela, acrescentam-se comentários, impressões, opiniões sobre cada uma das músicas, tal qual um programa musical. Trata-se de uma produção audiovisual que aprecia alguma obra cinematográfica, a qual é publicada em alguma rede social ou blog.
<b>12</b> Encontro com o futuro	Currículo <i>web</i> / página <i>wiki</i> / blog	Trata-se da construção de um currículo, porém com mais possibilidades de recursos, como áudio, por exemplo, além de ficar disponível em plataformas digitais, o que aumenta o alcance. Vide unidade 1. Trata-se de um site pessoal ou profissional e funciona com um diário, além de ser um importante portal para comunicação.

**Fonte:** Produzido pela pesquisadora (2022)

<sup>19</sup> O capítulo 3 apontou os interesses da BNCC e do Novo Ensino Médio. Porém, vale lembrar que ela elege práticas contemporâneas de linguagem e que tocam no âmbito da cultura juvenil e digital.

<sup>20</sup> Frisamos que a atividade permite ao aluno escolher a versão digital ou convencional.

Depois da exposição do Quadro 4, no qual, comprovadamente, houve um investimento na cultura digital através dos gêneros discursivos digitais, o que, em número, representa mais da metade das unidades, afora as sugestões de pesquisas pautadas em *sites* e redes sociais na internet, partimos do pressuposto de que as autoras já anunciaram essa possibilidade. Nos dados destacados no quadro 4, inferimos que tal frequência de gêneros discursivos digitais corrobora os documentos oficiais, além de demarcar a importância de estarmos preparados para analisar a qualidade do ensino e aprendizagem a partir deles como algo inevitável: dado o tempo social e histórico das atuais práticas de linguagem, as quais estão cada vez mais atravessadas pela cultura digital.

Ao refletirmos sobre os gêneros discursivos digitais selecionados pelas autoras, percebemos uma produtora diversidade de escolha. Essa diversidade se configurou por trazerem gêneros que correspondem tanto à vida cotidiana dos discentes, por exemplo, o *meme*, quanto à vida profissional como o currículo *web*, postura que demonstra reconhecer a cultura digital como objeto de ensino no âmbito das esferas sociais. Observamos, também, a boa exploração dentro do leque de opções, visto que as autoras trouxeram gêneros de produção individual e colaborativa. Nesse sentido, diante dessas pontuações, percebemos que o ensino de Língua Portuguesa pensado pelas autoras nessa obra foi marcado pela preocupação em relacioná-lo à cultura digital dentro da vida cotidiana dos consumidores.

Antes de expor a segunda obra selecionada, intitulada de “Multiversos Língua Portuguesa”, volume único, dos autores Maria Tereza Rangel Arruda Campos e Lucas Kiyoharu Sanches Oda (2020), avaliada e recomendada pelo PNLD – 2021, vamos compreender sua organização. A produção conta com uma organização estrutural de 6 unidades temáticas, já na introdução de cada uma delas há uma breve contextualização do tema, da imagem a ser trabalhada, trazendo, também, o que, segundo os autores, é pretendido atingir com aquela abordagem. Essa conduta permite-nos depreender que há uma preocupação recente em trazer informações ao estudante de maneira que o conteúdo faça sentido para sua vida, desvinculando-se de propostas dissociadas da realidade em que o discente não entende a razão pela qual estudar determinado conteúdo.

O exemplar também apresenta as competências gerais e específicas e as habilidades de Língua Portuguesa da BNCC, desenvolvidas ao longo da unidade.

Dentro das unidades, há boxes que são intitulados: *Ler o mundo, Pensar e compartilhar, #paraexplorar, Pensar a língua, #ónsnaprática, Ler, e Para fazer junto*. Os autores anunciam que partem de pressupostos discursivos baseados em campos de atuação. Um destaque recai para a seção “Pensar a língua”. Nela, aborda-se a análise linguística e os estudos gramaticais, considerando a estrutura e alguns usos da língua e seus diferentes efeitos de sentidos. Sobre os efeitos de sentido, frisamos, com base na TDL, que eles são movidos pelas *ideologias do cotidiano*, de onde surgem as bolhas sociais que refletem interpretações possíveis, como verificaremos mais tarde na oportunidade de análise das redes sociais digitais.

Outro destaque é a seção “Ler”, em que encontramos textos de outras áreas do conhecimento, indicando uma preocupação em dar suporte para o desenvolvimento de habilidades de leitura. Tal cuidado não só demonstra uma vinculação aos postulados da BNCC, mas, também, como elemento característico do 4º momento que vive o PNLD, por relacionar, indisciplinarmente, o conhecimento. O leque de textos oferecidos aponta ainda para o cumprimento do exigido pelo PNLD – 2021 que exige uma diversidade textual com vistas a ampliar o repertório do discente.

Esse método de abordagem comunga da compreensão bakhtiniana intitulada de zonas fronteiriças, reverberando a lógica disciplinar e possibilitando escapar de visões previamente estabelecidas, ou seja, compreender o que extrapola os caminhos já traçados. Essas zonas fronteiriças dão suporte à construção do conhecimento, sedimentando o campo do que é tido como marginal, o que, nesta obra, configura-se como uma limitação, uma vez que os gêneros discursivos digitais, notadamente, não trouxeram essas características, conforme veremos no próximo quadro. O Quadro 5 apresenta os gêneros discursivos digitais presentes na obra:

**Quadro 5** - Apresentação dos gêneros discursivos digitais trabalhados no LDP Multiversos Língua Portuguesa

<b>Unidade</b>	<b>Gêneros discursivos digitais</b>	<b>Função social</b>
<b>3</b> As formas do poético	Videocurrículo	Construção audiovisual de um currículo, porém com mais possibilidades de recursos, como áudio e imagem.
<b>5</b> O mundo como palco	Verbete <i>on-line</i>	Produção em que se apresenta a definição ou conceito de forma colaborativa.
<b>6</b> A vida concentrada	Vídeo de divulgação científica	Construção audiovisual com a pretensão de divulgar conteúdos científicos com linguagem mais acessível à sociedade.

**Fonte:** Produzida pela pesquisadora (2022)

Com essa visão do quadro acima, inferimos que a proposta do LDP concebe um ensino que legitima a cultura digital como fenômeno essencial aos hodiernos dias e que pela sua capacidade de alcance não se resume a limitações disciplinares. Porém, ainda parece resistir aos gêneros discursivos digitais rotulados como marginais. Tais gêneros, em alguns contextos, são marginalizados em face do não reconhecimento da sua função social e, principalmente, por cenários educacionais mais tradicionalistas.

Os gêneros discursivos digitais referendados, como anteriormente dito, poderiam ter explorado, também, gêneros mais comuns ao cotidiano dos alunos, tais como: postagens em redes sociais, *meme*, *podcast*, entre outros, considerando o fato de que são esses, muitas vezes, “correias” para enunciados que merecem uma leitura crítica, tendo em vista que muitos trazem enunciados nocivos aos ideais de cidadania ou mesmo nos situam de fatos importantes para vivência cidadã. Embora tenhamos reconhecido essa postura na escolha dos gêneros, faz-se pertinente considerar o número de unidades temáticas, ao passo que significa metade das unidades, demarcando o cumprimento da orientação recebida pelo edital de seleção. Esclarecemos que há mais material na obra acerca da cultura digital, contudo, não apontada no sumário. Quanto à abordagem do quesito interação, iremos tocar na próxima categoria.

Sigamos, então, para a terceira obra selecionada, “Ser protagonista: a voz das juventudes: Língua Portuguesa”, volume único, das autoras Amanda Moreno, Andréa Gomes de Alencar, Greta Marcheti, Lívia Bueloni Gonçalves, Mirella Cleto Wilker Sousa e Andressa Munique Paiva (2020), avaliada e recomendada pelo PNLD-2021. A produção conta em sua estrutura com 6 unidades temáticas, onde as unidades ímpares ofertam leitura de textos literários com mais ênfase nas habilidades do campo artístico-literário. Em contrapartida, as unidades pares dedicam-se à análise de textos não literários, explorando com mais ênfase habilidades do campo jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. Nesse aspecto, observamos, a partir desses dados, o zelo em concordar com a BNCC, inclusive, trazendo a linguagem da base quando inclui os campos de atuação.

Na introdução de cada unidade, as metas e a justificativa são relacionadas às competências e às habilidades desenvolvidas na unidade, no tocante ao tempo social e histórico que vivemos, esses dados nos fazem deduzir que cumpre com um aspecto necessário na construção de um jovem protagonista, rememorando o título

do LDP, além de entender o estudante não mais passivo como outrora foi, nos tempos dos métodos tradicionais.

Os dados também revelam que as escolhas enunciativas que compõem cada unidade trazem uma alusão de interesse para formação social do jovem estudante, isso porque cada título da unidade centraliza a temática principal, a imagem de abertura, característica da diversidade linguística, convidando sempre à reflexão, preocupando-se, portanto, com a interação.

Na seção “Trocando ideias”, a coleta de dados nos faz lembrar do próprio dialogismo por meio da interação entre os seres sociais envolvidos. Na seção “Sua leitura”, a abordagem consiste em oferecer uma pluralidade de textos que visam dispor de “[...] habilidades de leitura, análise linguística/semiótica e oralidade por meio da reflexão sobre os temas tratados, a linguagem e os recursos empregados, os discursos veiculados.” (MORENO; ALENCAR; MARCHETI; GONÇALVES; SOUSA; PAIVA, 2020, p. 4). Essa seção, notadamente, cumpre a exigência do PNLD – 2021 que teve a sensibilidade de compreender a função social do LDP na vida de muitos brasileiros como elemento singular de acesso à leitura, à cultura - conforme preconizado em seu edital apresentado no tópico 3.4 desta pesquisa<sup>21</sup>.

Por último, na seção “Sua Voz no mundo”, a obra didática convida os estudantes a produzirem gêneros diversos e pautados nos meios de atuação. Frisamos aqui que, sem dúvida, esse LDP atrelou-se aos critérios do PNLD – 2021, que seguem, por sua vez, a BNCC. Percebemos que estes critérios se vinculam aos pensamentos do Círculo de Bakhtin numa cadeia ininterrupta de discursos que tanto se propagam quanto se aprimoram. Nesse caso, há uma clara propagação reverberada nos documentos BNCC-PNLD-LDP, respectivamente. Constatamos, por exemplo, que o nome dado a esta seção segue a linha de pensamento construído pela BNCC, onde o estudante deve ser conduzido a ter uma postura protagonista, para tanto, até os gêneros discursivos associados aos meios de atuação revelam a atenção dada a essa demanda.

Ressaltamos que existem outras seções, mas essas nos chamaram mais atenção pelos alvos pretendidos, para além das seções existem, os boxes que vão ao encontro de ampliação de repertório, de cidadania, de ética, dentre outros. O box Laboratório multimídia marca a presença da cultura digital no LDP, cuja

---

<sup>21</sup> “2.3.2.6.1 Deve-se, **obrigatoriamente**, utilizar na obra específica de língua portuguesa materiais diferentes daqueles utilizados na obra de linguagens e suas tecnologias (textos principais e complementares, [...].” (EDITAL DE CONVOCAÇÃO Nº 03/2019, p. 7, grifo nosso).

intenção é explicar o “[...] passo a passo, como utilizar determinadas ferramentas digitais (softwares ou aplicativos de edição e manipulação de áudio, vídeo ou imagem, ou de escrita colaborativa), para auxiliar a elaboração de um texto produzido e/ou circulante em contexto digital.” (MORENO; ALENCAR; GONÇALVES; SOUSA; PAIVA, 2020, p. 341). Sublinhamos este boxe para evidenciar o foco da obra que extrapola a sua obrigação. Antes de passarmos à análise do quadro, vejamos a Imagem 1 abaixo:

**Imagem 1-** Demonstração do uso do QR code na obra “Ser protagonista: a voz das juventudes: Língua Portuguesa”



**Fonte:** (MORENO; ALENCAR; GONÇALVES; SOUSA; PAIVA, 2020, p. 6)

Nessa imagem, segue mais um exemplo da presença da cultura digital no LDP. Com o uso do *QRcode*<sup>22</sup>, é possível ter acesso a mais conteúdo, ou seja, já é concebível navegar no próprio material didático. Na perspectiva do ensino-aprendizagem, o aluno, com esse aparato digital, poderá conduzir o aprofundamento da construção do próprio conhecimento, revelando-se protagonista em sua ação, bem como autodidata. Essa possibilidade didática até pouco tempo não era concebível.

Agora, depois de compreender a proposta dos autores, convidamos para a verificação de mais gêneros discursivos digitais no tocante à cultura digital através do Quadro 6:

<sup>22</sup> Trata-se de um código de barras bidimensional, cuja sigla QR, origina-se do termo em inglês *Quick Response Code*, em português como Resposta Rápida. Desse modo, o *QR Code* agrega muito mais informações que o código de barras comum.



**Quadro 6** - Apresentação dos gêneros discursivos digitais trabalhados no LDP “Ser protagonista: a voz das juventudes: Língua Portuguesa”

Unidade	Gêneros discursivos digitais	Função social
1 Diversidade e identidade	<i>Podcast/ playlist comentada</i>	Trata-se de uma produção oral, semelhante a um programa de rádio sobre um assunto específico. Trata-se de uma seleção de músicas ou vídeos, que pode ser organizada manualmente ou aleatoriamente, por meio de um aplicativo. Nela, acrescentam-se comentários, impressões, opiniões sobre cada uma das músicas, tal qual um programa musical.
2 As culturas juvenis e o consumo	Videoreportagem	Trata-se de um formato jornalístico onde um único profissional executa todos os processos, operando a câmera até a edição do vídeo.
3 A vertente social	Gravação em vídeo de texto dramático	Trata-se de encenar um texto dramático por meio de gravação multimídia.
4 O jovem e a participação social e política	Exposição oral com apoio de <i>slides</i>	Trata-se (o <i>Slide</i> ) de um material multimídia que serve como apoio em exposições orais.
5 A esfera do sensível	<i>Vlog</i> opinativo	Trata-se de uma produção audiovisual em que há foco na apresentação de um ou mais pontos de vista sobre um determinado tema.
6 Caminhos em perspectiva	<i>Podcast</i> científico	Trata-se de uma produção oral, semelhante a um programa de rádio sobre um assunto específico, nesse caso, científico.

**Fonte:** Produzido pelos autores (2022)

O Quadro 6 demonstra a recorrência dos gêneros discursivos digitais presentes no sumário, representando metade das unidades. Nesse sentido, os dados revelam que essa produção didática, assim, como as outras investiram na cultura digital como item indispensável na sua metodologia. Destacamos que, assim como a obra anterior, essa optou por eleger gêneros discursivos da cultura digital mais comuns no ambiente escolar por tratarem de gêneros profissionais. Apesar desta ser uma visão limitadora que privilegia unicamente gêneros de cunho formal, ainda se faz resistente em muitos cenários, o que, talvez, justifique as escolhas.

Ressaltamos que não se trata de querer forçar a exploração de outros gêneros, como os já mencionados (*memes*, postagens em redes digitais...), mas de perceber que são estes gêneros que tornam possíveis abordagens metodológicas que implicam o aluno a verbalizar, posicionar, questionar, enfim, permitem o ensino de língua pautado na concretude linguística dentro de ecossistemas comunicativos de interações discursivas, como veremos na categoria 3 deste capítulo.

Diante de todas essas obras, é inegável que a cultura digital teve lugar garantido e uma atenção diferenciada a partir do PNLD – 2021 como resultado da influência da BNCC, pois em todas elas ocuparam metade ou mais da metade das unidades. Estamos em novos tempos, novas teorizações, tempos marcados pelo desenvolvimento tecnológico que afeta a maneira como vivemos e pensamos nossas vidas, tanto na esfera privada quanto na pública. Portanto, é nesse alinhamento reflexivo que enxergamos a cultura digital como item que situa esse novo tempo e que pode trazer aproximação no espaço escolar, por meio de um conteúdo que faça sentido ao estudante, preparando-o para a contemporaneidade.

Diante, sobretudo, dos Quadros 4, 5 e 6, compreendemos a cultura digital como estratégias de ensino, dado que as obras selecionadas para tal investigação dispuseram de muitas propostas contemplativas da cultura digital, sendo, em alguns casos, em maior número nas unidades estruturadas nos LDP. A catalogação dos gêneros discursivos digitais nos permitiu enxergar como a cultura digital vem sendo alvo de propostas pedagógicas com mais assiduidade pelo incentivo dos documentos oficiais a partir de 2021.

Esses dados dizem que estamos num caminho em que atividades com práticas sociais de linguagens, via cultura digital, são um norte no ensino de língua nesse Novo Ensino Médio, é claro, sediado antes pela BNCC, regimentada pelo PNLD – 2021. Esse fenômeno indica uma nova era no cenário educacional em que não se relega à cultura digital as ideias estigmatizadas, percebendo-as como uma oportunidade de ensinar com gêneros discursivos já presentes no cotidiano do discente e que fazem as vezes de cumprimento do exercício de cidadania em muitas situações, portanto, legitimando a sua condução no espaço escolar.

Pensando especificamente na abordagem da cultura digital nos LDP em análise, enfocaremos, no tópico que se segue, um olhar voltado para interação nas abordagens didáticas.

## **6.2 A abordagem da cultura digital como vetor de interação**

Neste tópico<sup>23</sup>, endereçamo-nos para enxergar a cultura digital como vetor de interação. Comunicamos que seguimos a ordem de apresentação dos quadros no

---

<sup>23</sup> Um recorte desta pesquisa referente a este tópico está divulgado na revista Verbum - Cadernos de Pós-graduação PUC\_SP. v. 11, 2022b, p. 271-290. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/issue/view/2714>. Acesso em 10/06/2022.

tópico 6.1, para tanto, agora partiremos para a análise e descrição da obra “Interação Português”, bem como as ponderações a respeito das abordagens didáticas no que se refere à cultura digital com foco na interação.

Acentuamos, também, que, conforme as reflexões teóricas que ancoram nossa pesquisa, a interação ocorre ao levar em conta a bilateralidade, posto que “Todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta.” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 184). Noutras palavras, volta-se para o outro, constituindo um elo de interação contínua, que edifica a dialogicidade.

O primeiro ponto que almejamos destacar, sem dúvida, é a razão pela qual selecionamos a obra “Interação Português”, das autoras Graça Sette, Ivone Ribeiro, Márcia Travalha e Nara Bitai (2020). Previamente, chamou-nos a atenção a capa. Mesmo clichê, “julgamos o livro pela capa”. O título, por exemplo, o qual já dissemos ser intuitivo, trouxe o termo interação, conceito primordial para a dialogicidade que apregoa a TDL. Além disso, ao analisarmos a construção composicional da capa nos deparamos com duas menções à cultura digital, tais como: *emojis* e fone de ouvido. Elementos do universo juvenil que também marcam materialmente a cultura digital, desse modo se constitui como estratégia das autoras em dialogar com o público alvo do material didático.

Além disso, traz outras linguagens, o que do ponto de vista linguístico é uma abordagem positiva, pois por muito tempo a linguagem grafocêntrica imperava em detrimento das demais linguagens. Embora pareça uma análise tomada sob a ótica de um ditado, de um clichê, o exame da capa não foi tão ingênuo, fez-se com o auxílio do prisma da TDL que compreende a linguagem como não redutível ao código, sendo este apenas uma das manifestações da linguagem. Sobre a linguagem, ela é bem mais ampla e abarca outros fenômenos, tais como: a manual, a pintura, a refletida pelos sons, a dança, enfim, hoje conta ainda com o auxílio dos elementos gráficos, representados, nesta capa, pelos *emojis* e o fone, os quais reforçam a ideia que temos de linguagem (VOLÓCHINOV, 2019 [1930]).

Verificamos que a produção se vincula à noção de linguagem empreendida nesta pesquisa, posto que, somado a isso, ao olharmos para as referências carregadas pela obra já é possível perceber a ligação com a TDL, fazendo, inclusive, citação a um dos representantes do Círculo (Mikhail Bakhtin), como demonstra a

Imagem 2 a seguir, a qual, inclusive, traz uma citação indireta do autor, revelando a natureza dialógica e o inacabamento discursivo:

**Imagem 2 - Citação de Mikhail Bakhtin disponível para o estudante**

2. Muitos artistas se apropriam de temas e obras de autores clássicos, criando obras com base nas imagens originais. Observe as imagens a seguir.



Caravaggio.  
Narciso, 1594-1596.  
Óleo sobre tela,  
110 cm x 92 cm.

**Você não é o primeiro**

Todo texto, escrito ou oral, faz referência a outro texto. Assim, dizemos que o processo de comunicação é sempre intertextual. Segundo o filósofo russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), nenhum discurso é original: ele se configura como resposta a outro discurso e, nesse processo de constante diálogo, a comunicação está em permanente recriação.



O filósofo russo Mikhail Bakhtin.

33

**Fonte:** (SETTE; RIBEIRO; TRAVALHA; BITAL, 2020, p. 33)

A imagem dá indícios de que as autoras validam a teoria, uma vez que elas fazem referência às palavras do filósofo russo. Ademais, também referendam “Estética da criação verbal”, de Bakhtin (2011 [1979]). No entanto, não somente nessa imagem, assim como em outros vários momentos da obra didática, foi possível, por meio dos dados apresentados, perceber que o fio condutor que as autoras perseguiram foi a interação, sempre buscando deixar claro o interesse pelas práticas sociais de linguagem.

Todo LDP traz em suas páginas iniciais uma carta ao (à) professor (a), em que dialoga com a pretensão de apresentar, brevemente, as características da obra. Nesse sentido, justamente por ser uma redação breve, o mais importante sobressai, ou seja, o que para as autoras se configura mais importante, as abordagens norteadoras de sua proposta.

Para TDL, chama-se valoração os acentos dados aos fenômenos de linguagem, os pontos de vista que são convocados quando os sujeitos são expostos a processos de interações discursivas. (BAKHTIN, 2015 [1930]). Nesse esteio, vejamos um trecho da carta e o que ela acentua:

O perfil do estudante do século XXI, nativo da era digital, demanda uma nova abordagem para os conteúdos. Novos gêneros discursivos, novos letramentos e novas práticas sociais exigem um processo educativo sintonizado, ao mesmo tempo que o professor exerce sua autonomia e liberdade na interação com os aprendizes. (SETTE; RIBEIRO; TRAVALHA; BITAL, 2020, p. III).

Encontramos no trecho acima colocações como “prática social” ao se referir à língua e à consideração do estudante no tempo social e histórico da era digital que aponta a proeminência por gêneros discursivos no âmbito da cultura digital, como vemos no excerto. Depois desse momento da obra, encontramos a fundamentação teórica que já começa com a afirmação “Linguagem é prática social”, apresentando nítida inclinação para os postulados do Círculo de Bakhtin: “[...] a concepção da linguagem como meio de interação social.” (SETTE; RIBEIRO; TRAVALHA; BITAL, 2020, p. V).

Assim, depois de listar todos esses motivos que explicam nossa escolha por esse livro, segue a incógnita basilar desta investigação: como a cultura digital está sendo contemplada no livro didático de português (LDP)? Tal questionamento surge da necessidade desta investigação de compreender como, efetivamente, o fio condutor idealizado pelas autoras contempla uma proposta didático-pedagógica a partir da cultura digital.

Iluminados pelo princípio de interação, algumas seleções (recortes) se fizeram indispensáveis, dado o espaço temporal que temos para desenvolver essa pesquisa. Nesse norte, priorizamos aquelas propostas de atividades encontradas nas unidades 5 e 8. A escolha dos capítulos se deu: pela recorrência do gênero discursivo digital *podcast* na obra e pela imponência que o gênero discursivo *meme* tem no contexto do público-alvo que são turmas do Ensino Médio, além de pertencerem à cultura digital, acarretando, ainda, a ampliação do conceito de cultura digital não somente nos limites das redes sociais, como explicitado no tópico 4.1.

Passemos, nesse instante, às análises das propostas destacadas para fins analíticos pelos motivos anteriormente citados. A primeira está inserida na unidade 5 e apresenta o gênero discursivo *podcast*, o qual põe em ênfase à oralidade, tendo em vista que é uma produção de áudio essencialmente<sup>24</sup>. Salientamos ainda que em

---

<sup>24</sup> Essencialmente porque em face do sucesso do gênero discursivo *podcast*, assim como aconteceu com os programas de rádio (que passaram por uma releitura dada as circunstâncias históricas), há uma migração também para o audiovisual. Contudo, inicialmente, sabemos que se trata de uma produção oral, como propõe a atividade do LDP em análise. Vale ressaltar que, apesar de ser essencialmente uma produção de áudio, já encontramos várias versões que aliam áudio e vídeo no *YouTube*. Contudo, nessa proposta, não é o caso.

outras produções de artefatos didáticos a oralidade sofreu com o negligenciamento como apontado no capítulo 3 em épocas passadas, o que também impulsionou essa análise.

A seguir, apresentamos a Imagem 3 do boxe intitulado “Você em ação”.

**Imagem 3** - Atividade de produção do gênero discursivo podcast


**Você em ação**

**Podcast** é um arquivo de áudio transmitido pela internet. Ao contrário de outros formatos de conteúdo digital, é criado apenas para ser ouvido. É semelhante a um programa de rádio sobre determinado assunto e pode ser acessado a qualquer momento. Nesta atividade, você e seus colegas vão criar episódios para um *podcast* de divulgação cultural com críticas, dicas e análises, músicas, livros, revistas, *sites*, séries etc.

1. Forme um grupo com três ou quatro colegas. Cada grupo produzirá um áudio sobre um produto cultural diferente. Iniciem pesquisando *podcasts* culturais e ouçam alguns episódios. Sugestões:

- **Bravo! Podcast:** <https://anchor.fm/revista-bravo>. *Podcast* da revista *Bravo!* que fala de livros, discos, artes visuais, teatro, dança, cinema, séries e política cultural.
- **Rabiscos:** <https://rabiscos.libsyn.com/>. Apresentado pelos escritores Jéssica Balbino e Tadeu Rodrigues, discute livros e poesias, traz resenhas e bate-papo.
- **Expresso Ilustrada:** <https://www1.folha.uol.com.br/especial/2019/expresso-ilustrada/>. O *podcast* do jornal *Folha de S.Paulo* discute música, cinema, literatura, moda, teatro, artes plásticas e televisão.

Quando à escolha do conteúdo, vocês podem consultar a seção **Conexões – ampliando o repertório** de todas as unidades do livro.



**Fonte:** (SETTE; RIBEIRO; TRAVALHA; BITAL, 2020, p. 126)

Nesse boxe, percebemos que os dados demonstram o interesse por trazer atividades de pesquisas acerca de temas relevantes e contemporâneos para o engrandecimento do aluno no que tange ao pensamento crítico, incentivando o protagonismo e autonomia, comungando com as prescrições da BNCC para o Ensino Médio. Num primeiro momento, a proposta conceitua o gênero discursivo digital com o intuito de apresentar a sua função social, depois dá orientações de como a atividade de produção será desenvolvida, dando sugestões de episódios encontrados na Internet, convocando, assim, além do gênero em questão, outros elementos da cultura digital como apoio para construção de conhecimento. Tal orientação corresponde ao item 1 da proposta, conferindo o diálogo com outras fontes.

Depois desse panorama da proposta, depreendemos que as orientações se voltam para um encaminhamento interacional. Podemos considerar o fato de que levar o aluno a ter contato com temas relevantes e contemporâneos permite que ele tenha acesso à diversidade de pensamentos e, nesse entrecruzamento com outros horizontes, tenha material para construir uma visão crítica por meio do diálogo, momento em que discordamos, concordamos em parte, acrescentamos, enfim,



construímos conhecimento subjacente da interação. Por outro lado, essa liberdade de escolha do *conteúdo temático* por parte dos alunos pode levá-lo ao não aprofundamento, haja vista que os temas poderiam ser delimitados a um assunto como parte da orientação da atividade. Afinal, quando o tema para todos os estudantes é um só, as chances de dimensões de pontos de vista se aglutinarem na discussão aumentam, haja vista o que a própria TDL diz sobre horizontes de percepção sobre o mesmo enunciado, os sentidos gerados perante uma mesma palavra.

O gênero discursivo digital em questão é hoje uma excelente via de acesso ao conhecimento, ou melhor, uma correia de transmissão. Então, uma definição prévia do conteúdo temático poderia tomar um assunto por meio da valoração de cada grupo que somadas trariam maior densidade. Além de ser mais comum na vida do jovem estudante, o gênero também, por meio da oralidade, traz uma linguagem mais compreensível, onde facilita o embate de vozes discursivas e ampliação do repertório como propõe a atividade. Destacamos que, nesse primeiro momento, a proposta foca no que a TDL chama de composição temática. Agora, vejamos a Imagem 4 para perceber se houve direcionamento para a elaboração quanto ao *conteúdo composicional* e ao *estilo*, elementos importantes na perspectiva analítica dos gêneros discursivos à luz da TDL:

#### Imagem 4 - Continuação da atividade de produção do gênero discursivo podcast

2. Escolham um nome para o *podcast* da turma e uma vinheta de abertura, que não deve ultrapassar 6 segundos.
3. Na data agendada, os membros do grupo se reunirão para discutir impressões sobre o tema escolhido, levando em consideração aspectos específicos dele. Por exemplo: se for um filme, discutam sobre o enredo, o elenco, o espaço etc. Compartilhem suas impressões e os sentimentos que tiveram ao interagir com a produção cultural escolhida. Registrem os pontos mais importantes discutidos na reunião.
4. Antes de gravar o áudio, o grupo deve fazer um roteiro, de maneira a organizar o que vai ser gravado. Usem os registros da reunião anterior. Atenção: esse roteiro não deve ser lido, pois servirá apenas para evitar pausas ou esquecimentos durante a gravação.
5. Façam uma gravação de ensaio. Ouçam o resultado e tentem localizar possíveis problemas e pontos que podem ser melhorados. Atentem-se para a entonação, o controle do ritmo da fala, o respeito aos turnos de fala e a adequação vocabular. Lembrem-se: o *podcast* é uma ferramenta de informação e cultura, mas deve ter um tom leve e descontraído para não ficar cansativo para o ouvinte.
6. Para a gravação definitiva, escolham um lugar adequado, com pouco barulho e movimentação de pessoas.
7. Depois da gravação, façam a edição do *podcast* usando um editor de áudio gratuito, a fim de eliminar trechos inadequados.
8. Publiquem os áudios produzidos. Existem plataformas próprias e gratuitas para *podcasts*, mas vocês podem usar também as mídias da escola.
9. Divulguem o *podcast* da turma para a comunidade escolar, os familiares e os amigos.
10. Em data agendada, façam a avaliação dos áudios produzidos. Verifiquem o que deu certo ou não e o que

**Fonte:** (SETTE; RIBEIRO; TRAVALHA; BITAL, 2020, p. 126)

Chamamos a atenção para o item 3, especificamente, para o trecho “Compartilhem suas impressões e os sentimentos que tiveram ao interagir com a produção cultural escolhida.” (SETTE; RIBEIRO; TRAVALHA; BITAL, 2020, p. 126).

Nesse recorte, percebemos a noção de interação, porque demonstra que a ideia de linguagem monológica não se sustenta, tal como a TDL prega, compreendendo, no ato de assistir, a uma determinada produção que estamos, na verdade, interagindo com ela, gerando sentimentos e impressões. (BAKHTIN, 2011 [1979]).

Outro ponto relevante consta no item 5, onde a orientação de gravar introduz o contexto da cultura digital que permite gravar, avaliar e editar, na busca de levar ao público-alvo o melhor produto, em outros termos, apresentar apenas o permitido. Ainda considera em outros itens a questão da interação nas quais indicam tomar como base a orientação social, em que se leva em conta o ouvinte. Para tanto, os produtores devem editar “*a fim de eliminar trechos inadequados*” (questão 7-SETTE; RIBEIRO; TRAVALHA; BITAL, 2020, p. 126), bem como recorrer ao tom certo por se tratar de gênero discursivo digital que preza pela descontração. Nesse processo, a proposta caminha sempre ao encontro do outro que vai ter contato com a produção, tendo a cautela de manter sempre a interação com o público alvo. Posteriormente, os alunos devem publicar em plataformas próprias e/ou mídias da escola. Por fim, eles são instruídos a avaliarem os áudios produzidos para aperfeiçoar as próximas produções.

Frisamos, analisando os dados do recorte, que o direcionamento a partir da questão 2 volta-se para uma ótica do conteúdo composicional, haja vista a orientação estrutural “*escolha um nome para o podcast*” (SETTE; RIBEIRO; TRAVALHA; BITAL, 2020, p. 126), além de sugerir uma vinheta de abertura, limitando-a a 6 segundos, instruções demandadas com vistas a obedecer a coerção genérica representativa da estrutura prévia pertencente ao gênero em questão. As instruções que se seguem também apontam para o conteúdo composicional quando enfatizam: “*Atenção: esse roteiro não deve ser lido, pois servirá apenas para evitar pausas ou esquecimentos durante a gravação*” (SETTE; RIBEIRO; TRAVALHA; BITAL, 2020, p. 126). Esse trecho nos permite reconhecer que há um interesse por trazer mais dinamicidade ao gênero que, por ser oral, requer alguns cuidados. Sobre engajamento, é concebível destacar o excerto em que se mobiliza no LDP de preocupação com o ouvinte, ou seja, com a interação: “*Lembrem-se: o podcast é uma ferramenta de informação e cultura, mas deve ter tom leve e descontraído para não ficar cansativo para o ouvinte*” (SETTE; RIBEIRO; TRAVALHA; BITAL, 2020, p. 126).



Depois de descrever o percurso da atividade desse boxe e ler os dados, não podemos afirmar que a interação aconteceu. Na verdade, verificamos uma abordagem em que a perspectiva de interação é convocada, principalmente, sendo promovida dentro da turma e a abordagem segue o formato de manual de instruções, mas não olha para réplica ativa do público direcionado. Isso traz uma abordagem pautada numa visão mais para o produto do que para a interação discursiva no campo da cultura digital, o que não significa que os apontamentos da compreensão de interação pelas autoras não se aproximam dos postulados pela TDL a respeito dessa noção. No entanto, pode atingir um nível maior de interação a depender da mediação professor-aluno - fenômeno não contemplado como objeto de estudo desta pesquisa.


Todavia, a interação no âmbito da cultura digital tende a acontecer ao percebemos a intenção, enquanto abordagem didático-discursiva, de publicar. Destacamos, também, que a proposta de construção do *podcast* não segue a mesma linha de raciocínio do restante do capítulo. Identificamos um certo deslocamento, por não ocorrer um diálogo com as outras atividades e textos, passando a impressão, apenas, de cumprimento, de “prestação de contas” às exigências do PLND – 2021.

Diferente da atividade analisada anteriormente, a unidade 8, desta mesma obra didática, apresenta uma proposta que dialoga com outras abordagens, de maneira que percebemos interação na extensão da unidade. Vejamos a imagem 5 abaixo que trata do gênero discursivo digital *meme*:

**Imagem 5** - Atividade de leitura acerca do gênero discursivo *meme*

**De olho na imagem**

1. Que imagem é usada no meme? Qual é a relação entre essa imagem e a frase?
2. Converse com os colegas: Qual é o recurso responsável por criar o humor desse meme?
3. Em sua opinião, que critérios uma pessoa deve levar em conta ao compartilhar um meme ou GIF se quiser ter um comportamento pautado pela ética, pela responsabilidade?



**Fonte:** (SETTE; RIBEIRO; TRAVALHA; BITAL, 2020, p. 198)

Na seção “De olho na imagem”, as autoras trouxeram um *meme* que dialoga com outros textos trabalhados no capítulo 8 sobre o tema corrupção. Em primeira mão, buscam fazer o aluno refletir sobre a associação da imagem com o enunciado, motivando trabalhar a construção de sentido, trazendo à tona um discurso próprio do senso comum. Esse tipo de abordagem com aporte no senso comum permite-nos inferir que se trata de uma tentativa de aproximação com os discentes, motivando-os a interagir e, posteriormente, construir um conhecimento novo, via diálogo/interação.

Na sequência, a indagação tenta extrair dos estudantes, que são postos em interação “converse com os colegas” (item 2 - SETTE; RIBEIRO; TRAVALHA; BITAL, 2020, p. 198), qual recurso é responsável pelo humor. Percebemos, nessa conduta, investimento na interação mais uma vez. Para finalizar, os dados demonstram que as autoras estimulam trazer as vozes dos alunos ao permitirem que exponham as suas opiniões, na perspectiva de desenvolver um comportamento ético, sempre respeitando os princípios de cidadania e igualdade.

Por se tratar do livro do professor, o acesso às respostas possíveis para as indagações é explanado na seção de “orientações e respostas”. Nela, percebemos que há um encaminhamento para que o professor explique ao estudante que o *meme* permite modificações, edições, adaptações conferindo a ele uma maior chance de viralização que é um ponto importante para que almeja produzir um gênero discursivo digital como esse.

A condução de toda a unidade é pautada por uma temática (corrupção) e as propostas de atividades, culminando com gêneros discursivos digitais, isenta o julgamento do texto como pretexto. Nesse sentido, ressaltamos, por exemplo, a discussão inicial no capítulo a respeito dos gêneros discursivos auto e sermão. Ele aborda o estudo linguístico de operadores argumentativos e modalizadores discursivos, bem como a simulação de um discurso de chefe de Estado, trazendo também a conversa sobre corrupção, o que vem a calhar com a produção do gênero discursivo digital *meme* acerca de corrupções no contexto escolar.

Nesse intuito, apreendemos uma abordagem didática de cunho temático ao longo de toda constituição da unidade 8, promovendo a orientação dada pela BNCC, incentivando, dentro do campo jornalístico-midiático, a habilidade conforme texto da Base citado pelas autoras: “(EM13LP43) – Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de

opinião, *memes*, *gifs*, *remixes* variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais.” (SETTE; RIBEIRO; TRAVALHA; BITAL, 2020, p. 319, grifos das autoras).

Nessa proposta, os dados nos fizeram depreender que houve a nítida pretensão de explorar a semiose textual, permitindo o entendimento de que a linguagem, de fato, não se resume apenas a mera decodificação. Além disso, não inicia expondo o conceito de *meme*, mas parte de uma abordagem em que através das indagações resgata o conhecimento prévio e conduz o professor a fazer os acréscimos necessários, subjacentes de sua formação, num processo de interação constante que conduz a estruturação do conhecimento. Essa abordagem se pauta na interação via interrogações, o que torna possível a avaliação das respostas e, conseqüentemente, o aprimoramento delas, num sistema dialógico de trocas. Logo, não se resume a uma mera participação do estudante na atividade. Todavia, interagir não se resume a participar, mas, a uma tensão dialógica em que há um ganho no alargamento do que se apreende.

O destaque para essa atividade de leitura e escrita é a questão 3: *Em sua opinião, que critérios uma pessoa deve levar em conta ao compartilhar um meme ou GIF se quiser ter um comportamento pautado na ética, pela responsabilidade?* (Item 3 - SETTE; RIBEIRO; TRAVALHA; BITAL, 2020, p. 213). Nesta questão, percebemos uma análise do extraposto com vista à função social do gênero, incentivando o comportamento ético, ou seja, com alteridade.

A teoria que empreendemos nesta pesquisa autoriza-nos a olhar esses dados e concluirmos, por meio da perspectiva da responsividade advinda da TDL, o esforço por estimular a criticidade em razão da responsabilidade social com o outro, revelando-se uma noção de interação advinda do extraposto, convocando reflexão sobre o entorno, das vivências. Desse ponto, percebemos o trato com língua marcado pela preocupação em não se submeter às abstrações linguísticas, mas pensar no social.

A segunda proposta da mesma unidade da seção, “eu, você e... todo mundo”, busca instigar o senso de corresponsabilidade, característica incentivada pelos documentos parametrizadores e da qual já mencionamos no parágrafo anterior. Nesta seção, a sugestão é a produção também de um *meme*, depois de uma roda de conversa resgatando, mais uma vez, o tema corrupção, fazendo elo no decorrer da unidade.

Para dar suporte, uma charge foi convocada, além de um trecho de uma reportagem. Por essência, o gênero discursivo charge faz críticas de interesse social, assim como o gênero discursivo reportagem que carrega o compromisso de aprofundamento de determinada temática. Tais gêneros discursivos servem de apoio, assim como orientações de como organizar a roda de conversa, como demonstra a imagem 6 a seguir:

### Imagem 6 - Orientações para formação da roda de conversa

1. Forme um grupo com alguns colegas e sentem-se em círculo para a roda de conversa. Observação: quanto maior a diversidade de formas de pensar entre os componentes do grupo, maior a possibilidade de troca rica e instigante de ideias entre vocês.
2. Escolham um relator para registrar as opiniões e conclusões que, após a troca de ideias, serão expostas para os outros grupos.
3. Durante a conversa, é preciso:
  - ouvir os pontos de vista diferentes;
  - respeitar o turno de fala dos colegas; estar disposto a mudar de opinião, se surgirem argumentos fortes o suficiente;
  - usar vocabulário adequado (é uma situação escolar que exige certa formalidade).
4. Questões para serem discutidas:
  - O que, na charge de Ivan Cabral, representa corrupção?
  - Que outras atitudes vocês acrescentariam às pequenas formas de corrupção exemplificadas na reportagem?
  - Considerando que algo **moral** é o que está de acordo com os princípios da ética e da moralidade aceitos socialmente; que **imoral** é o que contraria a moral, os costumes vigentes em certa época ou sociedade; e que **amoral** é o que não está nem de acordo com a moral nem em desacordo com ela, é indiferente à moral, respondam: Quais ações do dia a dia vocês consideram morais, imorais e amorais?
  - A corrupção de uma parte da classe política é reflexo e consequência das pequenas corrupções praticadas por uma parte da população? Ou as pessoas cometem pequenas corrupções porque se espelham na corrupção política?
  - Quais princípios você tem em mente para orientar nossas ações cotidianas? Mencionem alguns exemplos.
5. É importante que cada integrante do grupo tenha a oportunidade de expor seus pontos de vista e justificá-los. No final, proponham atitudes que representem uma contrapartida ética a essas pequenas corrupções do dia a dia.
6. Compartilhem as conclusões com os outros grupos.

**Fonte:** (SETTE; RIBEIRO; TRAVALHA E BITAL, 2020, p. 213)

Nas orientações, percebemos que há um estímulo na busca por reunir o maior número de vozes sociais possíveis: “É importante que cada integrante do grupo tenha a oportunidade de expor seus pontos de vista e justificá-los” (item 5 - SETTE; RIBEIRO; TRAVALHA; BITAL, 2020, p. 213), característica atingível quando nos colocamos em interação, principalmente, no âmbito da cultura digital. A produção de um gênero discursivo digital exige de quem a produz a noção de uma dimensão de público bem maior do que gêneros que não circulam via Internet, acrescido do fato de que, por natureza, o *meme* é construído com a intenção de propagação rápida.

Nesse sentido, a identificação da produção pelos sujeitos sociais é algo necessário, requerendo do produtor uma voz mais democrática concebível como direcional, ainda, no item 5: “No final, proponham atitudes que representem uma contrapartida ética a essas pequenas corrupções do dia a dia”. Essa abordagem

didático-discursiva coloca em evidência a preocupação com a construção do conhecimento de língua pautado no social e suas questões como delibera a TDL, explorando, mais uma vez, o extraposto.

Vejamos, então, a Imagem 7, onde se efetiva o convite para produção do gênero discursivo digital *meme*.

**Imagem 7** - Orientações para produção do *meme*

### Produção de memes

1. Façam uma lista de “pequenas corrupções” do cotidiano escolar e da sociedade em geral.
2. Escolham uma delas e criem um meme para criticá-la.
  - Meme é um gênero discursivo multissemiótico (em linguagem verbal e não verbal) que circula na internet. Seu objetivo é fazer uma crítica com humor economizando o máximo de recursos: em geral, o meme se resolve com uma imagem e uma frase.
3. Vocês podem procurar instruções na internet para fazer o meme. Há diversos tutoriais que ensinam a criar memes utilizando apenas o celular. Entretanto, antes de iniciarem a produção do meme, pesquisem e leiam vários memes e prestem atenção nos recursos que foram utilizados para produzir humor. Em primeiro lugar, a relação entre a imagem e o texto verbal é de complementaridade: não se entende uma sem o outro. Uma parte do que se pretende expressar é compreendida apenas pela leitura conjunta de texto e imagem.
4. Após finalizar as edições, compartilhem/publiquem os memes nas redes sociais da escola.

213

**Fonte:** (SETTE; RIBEIRO; TRAVALHA; BITAL, 2020, p. 213)

Depois de todas as etapas discursivas, vem a proposta de produção que consiste em reunir todos os pontos de vista dos grupos e listar as pequenas corrupções cotidianas na escola e fora dela (item 1- SETTE; RIBEIRO; TRAVALHA; BITAL, 2020, p. 213). Os dados desse recorte nos fazem deduzir a intenção de fazer o entrecruzamento das vozes sociais que formam a sala de aula, contemplando desde a problemática interna do âmbito escolar, mais o contexto exterior a ele. Da lista, os alunos devem escolher uma para produção (item 2 - SETTE; RIBEIRO; TRAVALHA; BITAL, 2020, p. 213). A contar dessa escolha, já é possível perceber, nesse direcionamento, uma atividade reflexiva que acaba por evidenciar os temas mais urgentes que, naturalmente, serão selecionados, os quais revelarão valorações atribuídas pelos autores dos *memes*. Dando continuidade, é oferecida aos estudantes uma breve definição do que é *meme* e quais elementos textuais devem ser utilizados na sua criação.

Na definição, há um esclarecimento de que somente com a leitura imagética do enunciado é possível compreendê-lo. Mais uma vez, com essa elucidação,

encontramos uma vinculação com os pressupostos da TDL marcada pelo reconhecimento das linguagens não resumida só ao código linguístico. Contudo, chamamos a atenção para o seguinte trecho onde afirmam no item 3: “[...] uma parte do que se pretende expressar [...]” (SETTE; RIBEIRO; TRAVALHA; BITAL, 2020, p. 213), porque ele revela nessa abordagem a ideia de compreensões possíveis, dado que mesmo com uma orientação social na produção de qualquer gênero, as compreensões podem acontecer fora do nosso horizonte. O fenômeno das compreensões possíveis também repousa na explicação do conceito de interação, em face do encontro com o outro, o enunciado pode denotar compreensões que não são controladas por quem o escreve, ainda que no ato de escrever se tenha um auditório preestabelecido dentro dos horizontes que se tem contato.

Na teoria, compreende-se que as interpretações, muitas das vezes, escapam à pretensão de quem escreve, o que não significa que qualquer interpretação é plausível. O que acontece, na realidade da cultura digital, sobretudo, é o contato com a multiplicidade de vozes sociais em contextos historicamente situados, resgatando discursos de várias esferas comunicativas, num espaço fecundo que é a internet.

A partir desse instante, apreciamos a obra “Multiversos: Língua Portuguesa”, onde já no texto de apresentação ao estudante os autores anunciam o exame de gêneros diversos (orais, escritos e multimodais dos diversos campos de atuação social), corroborando a compreensão de linguagem sedimentada pelos estudos do Círculo de Bakhtin, no reconhecimento das várias manifestações linguísticas que se pautam na atividade humana ancoradas pela interação entre os sujeitos, como sinaliza o trecho a seguir:

[...] as atividades do livro sugerem *variados níveis de interação*: com os colegas, com a comunidade escolar e com uma comunidade ampliada, para que você possa refletir sobre como as trocas e as ações afetam diferentes locais e pessoas. (CAMPOS; ODA, 2020, p. 5, grifo nosso).

Do recorte, são postos em relevância os variados níveis de interação, o que nos remete, novamente, à vinculação dos autores a um interesse pelo estudo de língua embebido pela interação. Logo mais tarde, no mesmo texto, os discursos de acolhimento ao discente seguem para um caminho de identificação. Vejamos:



*Todas as propostas de leitura, de discussão e de outras atividades práticas só fazem sentido se estiverem a favor da construção da identidade: só compreendendo o que somos é que podemos projetar quem queremos ser. Portanto, elas estão aqui para provocar: sua reflexão, emoção, indignação e, talvez, novas atitudes em sua vida. (CAMPOS; ODA, 2020, p. 5, grifo nosso).*

Nesse momento do texto, os dados revelam que há um diálogo sobre a produção de conhecimento não condicionada ao que tradicionalmente descorporifica, sujeitando ao apagamento histórico dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, as propostas de atividades se comprometem com o engajamento, com a alteridade, repelindo quaisquer ações negligentes. Vale salientar, evidentemente, que tratamos de analisar as proposições que de fato se desligam de uma linguagem abstrata, petrificada, sendo palpável apenas quando dialoga com visões alternativas.

Bakhtin (2019 [1944-1945], p. 7), ao tratar sobre o ensino de língua, chama a atenção para o fato de que, quando crianças, escrevemos, “[...] embora nem sempre correta, é viva, metafórica e expressiva [...] a linguagem ainda não está despersonalizada.” O estudioso russo destaca a maneira abrupta com que perdemos mais tarde essa personalidade/individualidade. No campo da TDL, há o uso situado da língua ao tempo social em que vivem os sujeitos de linguagem, mantendo sempre o lugar de fala desses sujeitos sociais. Sendo assim, recorreremos ao sumário do LDP, através da Imagem 8, para esclarecer mais alguns pontos que justificam a escolha por esse exemplar:

**Imagem 8** - Parte do sumário do exemplar Multiversos: Língua Portuguesa

Sumário	
<p><b>Unidade 1 O leitor</b></p> <p><b>Todo leitor é autor, todo autor é leitor   12</b></p> <p><b>Leitura</b> “Crônica pra ninguém”, Antonio Prata (<i>Folha de S. Paulo</i>)   12</p> <p><b>Pensar e compartilhar</b>   14</p> <p><b>#paraexplorar</b> - O papel do leitor   21</p> <p><b>O leitor que consome informação   24</b></p> <p><b>Leitura</b> Capas das revistas <i>Placar</i>, <i>Você S/A</i>, <i>Época</i>, <i>IstoÉ</i>   25</p> <p><b>Pensar e compartilhar</b>   26</p> <p><b>As fontes de pesquisa   31</b></p> <p><b>Leitura 1</b> “Cientistas da NASA encontram evidências de universo paralelo em que o tempo corre para trás” (<i>Rolling Stone Brasil</i>)   31</p> <p><b>Leitura 2</b> “Averdade por trás do ‘universo</p>	<p><b>Pensar a língua</b> - Sintagma verbal, predicado e vozes do verbo   74</p> <p><b>Atividades</b>   81</p> <p><b>A opinião e a construção do conhecimento   84</b></p> <p><b>Leitura</b> “Retratos da Leitura no Brasil 4”, Zoara Failla (org.)   85</p> <p><b>Pensar e compartilhar</b>   87</p> <p><b>Argumentar e resolver problemas   92</b></p> <p><b>Leitura</b> “O jovem e o medo de sobrar”, Canal Futura   92</p> <p><b>Pensar e compartilhar</b>   94</p> <p><b>#nósnaprática</b> - Assembleia deliberativa   98</p> <p><b>Ler Ciências da Natureza e suas Tecnologias   101</b></p> <p><b>Pensar e compartilhar</b>   103</p>

Fonte: (CAMPOS; ODA, 2020, grifo nosso)

Observamos que a imagem do sumário foi colocada com vistas a destacar a recorrência do boxe “Pensar e compartilhar” frisado em marcação amarela. A

terceira palavra dessa tríade permite visualizarmos como sendo uma escolha bem situada para as questões contemporâneas aos jovens estudantes, presente no repertório da linguagem da cultura digital, enaltecendo um diálogo de identificação com os consumidores do material didático, portanto, pautando-se na interação.

Além disso, ao refletirmos um pouco mais a fundo a noção de compreensão responsável e responsiva propagada pela TDL, reavaliemos a tríade “Pensar e compartilhar” como uma composição estrategicamente escolhida, dado o tempo histórico e objetivos metodológicos da obra. Nos hodiernos dias, a cultura de compartilhar é algo cotidiano, principalmente, nos espaços colaborativos via internet. Contudo, a efemeridade com que se compartilha, por vezes, impede a análise prévia do que se propaga sem pensar nas consequências desse ato. Considerando, ainda, a semântica das palavras – Pensar e compartilhar –, deparamo-nos com a ordem com que as palavras foram postas. Nela, observamos que o verbo pensar, em primeiro plano da composição, exprime a iminência de se avaliar antes de compartilhar, resultado de uma postura crítica, demonstrando a responsabilidade social por parte de quem assume o compromisso enquanto cidadão responsável e responsivo. Percebemos que isso ocorre em cada unidade, na maioria das vezes, convidando ao engajamento. Depois dessa avaliação, chamamos a Imagem 9.

### Imagem 9 - Atividade da obra Multiversos: Língua Portuguesa

#### As bases do volume de Língua Portuguesa

[...] [a] educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza (BRASIL, 2013 *apud* BRASIL, 2018, p. 8).

Minha pátria é minha língua.  
(Caetano Veloso)

A complexidade do mundo contemporâneo oferece desafios que têm exigido permanente reposicionamento de autoridades, empresários, pesquisadores e pensadores – de especialistas, em geral, e de educadores, em particular. A realidade líquida do filósofo Zygmunt Bauman (1925-2017), que destaca a impermanência e a instabilidade das relações e dos contextos de interação; o pensamento complexo do intelectual Edgar Morin (1921-), que vê na articulação de conhecimentos e na humanização do ensino condições importantes para o enfrentamento de questões cada vez mais intrincadas; o mundo atravessado pela tecnologia, como aponta Pierre Lévy (1956-), no qual, por um lado, alteram-se não só os meios de comunicação, mas também, principalmente, a subjetividade e o modo de pensar dos sujeitos – já que a manipulação de objetos técnicos altera a própria maneira de pensar –, e no qual, por outro lado, transformam-se “as relações entre sujeitos individuais, objetos e coletivos” (LEVY, 2010, p. 6), permitindo o nascimento de uma ecologia cognitiva, um coletivo pensante dinâmico de homens-coisa povoado por singularidades atuantes e subjetividades mutantes, no qual os nativos digitais já nascem inseridos; um mundo pensado por muitas áreas do saber.

Não importa o prisma pelo qual se olhe: o panorama que se abre ao educador hoje exige, além de boa dose de coragem, respostas inovadoras que possam significar um caminho de formação para estudantes e professores de todos os níveis de ensino e que considerem os impactos das tecnologias nas relações sociais e no mundo do trabalho.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) entendeu o desafio e abriu uma perspectiva para a Educação Básica.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo,

Fonte: (CAMPOS; ODA, 2020, p. 322, grifo nosso)

Os autores no processo de construção das bases teóricas recorreram, assim como nós, a Pierre Lévy, conferindo a preocupação com o avanço tecnológico no tocante à linguagem, especificamente, na interação das relações sociais. Bakhtin



(2016 [1952/1953], p. 15), tratando sobre gêneros, assim como os autores, reconhece a influência que o social imprime na sua produção ao reportar que eles “[...] surgem nas condições de um convívio cultural.”

Nesse contexto atual estão os nativos digitais e os não nativos, mesmo em situações de lugar de fala diferentes. Esses sujeitos estão em um mundo conflitando as várias áreas do conhecimento, mutuamente enriquecendo seus horizontes. Disso, depreendemos o reforço da necessidade de repensarmos a educação, a não negar a cultura digital de maneira que nos compete averiguar. Neste exemplar, os autores apresentam indícios de que estão formulando as abordagens didáticas consoante os preceitos teóricos de interação. Chegou o momento de percebê-la na edificação das abordagens.

Desse modo, selecionamos o gênero discursivo digital vídeo de divulgação científica. Avaliemos a Imagem 10:

#### Imagem 10 - Atividade da obra Multiversos: Língua Portuguesa

3. b) Ao contrário de canais que têm como principal conteúdo o estudo do *gameplay*, ou seja, das experiências dos jogadores, o Nerdologia explora questões que destrincham a realidade apresentada em cada universo ficcional.
- a) De acordo com lamarino, o público parece se interessar pela mistura de temas *geek* com análises científicas. Em sua opinião, por que isso acontece?
- b) O universo de vídeos sobre *games* e mundo *geek* possui diversos produtores de conteúdo. De que maneira essa estratégia do canal Nerdologia o diferencia dos demais?
4. O matemático e físico Isaac Newton (1643-1727) é uma das maiores referências da ciência, sendo responsável por conceitos que revolucionaram o conhecimento. Na transcrição do vídeo, é possível identificar uma citação ao cientista no trecho “E se tem algo que desobedece a tudo o que o Newton já propôs, é o pulo duplo [...]”.
- a) Resgate seus conhecimentos de Física adquiridos nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio e identifique que conceitos são utilizados no vídeo.
- b) Que tipo de conhecimentos prévios são necessários para que o espectador consiga entender o vídeo?
- c) Por que a referência a Newton não traz qualquer informação adicional sobre o físico ou sobre suas proposições?
- d) Que reações são possíveis de serem provocadas no espectador leigo com essa ausência de maiores referências sobre Newton?
- e) Newton estabeleceu três leis básicas que explicam a dinâmica dos movimentos dos corpos. Considere seus conhecimentos sobre o assunto e o caso do pulo duplo dos video games e explique a quais leis de Newton o vídeo transcrito faz referência.
3. a) Resposta pessoal. É possível que os estudantes comentem que, ao associar elementos da cultura *geek* a explicações teóricas e científicas, o público pode se aprofundar e entender melhor o universo desses produtos da cultura *pop*.
4. a) São utilizadas as Leis de Newton e a queda livre, da Mecânica.
4. e) É feita referência à primeira lei de Newton: o estado de repouso é rompido pela aplicação da força das pernas contra o chão; e à terceira lei: a força oposta tem a mesma intensidade produzida pela força aplicada ao chão.



Os textos de divulgação científica, embora se dirijam a um **público leigo**, podem basear-se em alguns **pressupostos quanto ao conhecimento prévio do público leitor**, considerando que este domina alguns conceitos básicos relacionados à ciência. Os conceitos mais específicos e complexos devem ser sempre explicados da forma mais detalhada e didática possível.

Fonte: (CAMPOS; ODA, 2020, p. 130)

A atividade selecionada para a análise foi retirada da seção “A ciência em minutos”. Ela inicia com um breve contexto da função social do gênero, situando o aluno e o permitindo depreender o sentido de aprender o conteúdo com base na perspectiva protagonista. Em seguida, por meio de indagações, busca-se levantar os

conhecimentos prévios dos estudantes a respeito do gênero, incitando a interação, além de promover a compreensão de qual é a importância no âmbito social a partir do direcionamento do público alvo.

Passando esse momento de obtenção do nível de entendimento dos alunos acerca da função social, é apresentada a transcrição do vídeo de divulgação científica, cujo nome é “A física nos video games”. Tal escolha toma a cultura digital como favorecedora do ensino e aprendizagem. A produção audiovisual corrobora a faixa etária dos estudantes, exprimindo o cuidado de trazer temáticas que se aproximam do cotidiano deles, obedecendo às demandas da BNCC.

Em seguida, na seção “Pensar e compartilhar”, supramencionada no recorte do sumário neste tópico, algumas questões são conduzidas, abordando os temas relacionados ao universo *geek*<sup>25</sup> e *nerd*, também pertinente ao momento socioafetivo desse grupo social. Assim, através de temas significativos, os alunos são convidados a interagir, depreendendo ainda conceitos importantes para leitura de um texto do gênero, a exemplo das seguintes perguntas: “a) *Qual seria o público preferencial desse canal?* b) *Que elementos do canal permitiriam essa identificação do público?*” (CAMPOS; ODA, 2020, p. 278, grifo nosso).

Os dados nos permitem inferir que tais questionamentos incentivam os alunos leitores a pensar no contexto de produção, na orientação mais próxima de quem fez a produção audiovisual, pois, segundo os pressupostos investigados nesta pesquisa, considera-se a situação mais próxima e localizada. Outro ponto explorado nessa proposta condiz com as estratégias do produtor do canal para alcançar o público, como o processo de identificação dos sujeitos consumidores do canal. As estratégias de identificação do público alvo e as demais observações há pouco feitas são indicativos da construção de aprendizagem alimentada pela interação. Considerando que a palavra é orientada para o outro que compreende e responde, é possível encontrar impressões dessa marca quando há respostas de identificação registradas, por exemplo, pelo número de visualizações, pelo estabelecimento de comentários.

Nesse caso, os sujeitos contratam pela qualidade da produção audiovisual em que diante da assertividade persuasiva do locutor se comove. Nesses termos, a abordagem incentiva o aluno a ler criticamente os efeitos da construção audiovisual.

---

<sup>25</sup> *Geek* é um estilo de vida, no qual os sujeitos se interessam por tudo que está associado à tecnologia e eletrônica, bem como gostam de filmes de ficção científica, tais como: *Star Wars*, *Star Trek* etc., além de serem fanáticos por jogos eletrônicos ou mesmo de jogos de tabuleiro.

A Imagem 10 representa a continuidade da atividade descrita nos parágrafos anteriores. No item 4, encontramos uma abordagem indisciplinar, cujos conhecimentos linguísticos são edificados a partir da aglutinação de outra área do conhecimento, ciências da natureza, por meio, especificamente, do componente curricular Física. A interação aqui ganha, mais uma vez, lugar de destaque com o recurso de resgatar dos alunos suas bases prévias para a elaboração de novas bases, percebe-se: *Que tipo de conhecimentos prévios são necessários para que o espectador consiga entender o vídeo?* (CAMPOS; ODA, 2020, p. 279, grifo nosso). Essa indagação tenta recuperar do aluno o extraposto, elemento primordial para uma leitura dialógico-discursiva. Esse tipo de investimento em promover o diálogo de conhecimentos já estruturados para obter novos instiga o interesse e promove o engajamento. A interrogação *Por que a referência a Newton não traz qualquer informação adicional sobre o físico ou sobre suas proposições?* (CAMPOS; ODA, 2020, p. 279, grifo nosso) investiga se o aluno consegue prever a razão da ausência de informações sobre o físico.

Esse procedimento de leitura encontra ancoragem na perspectiva de trazer as vozes dos alunos para colaborar na construção de conhecimento. Vale ressaltar que, gradativamente, a proposta vai conquistando o aluno a participar, problematizando o tema, como demonstra: *Que reações são possíveis de serem provocadas no espectador leigo com essa ausência de maiores referências sobre Newton?* (CAMPOS; ODA, 2020, p. 279, grifo nosso). Nessa pergunta, a preocupação em ativar a percepção dos alunos no que concerne à reação do público inscreve a noção de interação empreendida nesta pesquisa, demarcada, também, pela ideia de *reações são possíveis*. Afinal, no campo da cultura digital, por mais que aspiremos um público alvo, a dimensão de alcance pode gerar vozes de vários níveis de conhecimento.

Encontramos no box explicativo destacado o seguinte esclarecimento a respeito do gênero discursivo:

Os textos de divulgação científica, embora se dirijam a um público leigo, podem basear-se em alguns pressupostos quanto ao conhecimento prévio do público leitor, considerando que este domina alguns conceitos básicos relacionados à ciência. Os conceitos mais específicos e complexos devem ser sempre explicados da forma mais detalhada e didática possível. (CAMPOS; ODA, 2020, p. 279).

Essa abordagem didática explorou a interação, uma vez que o livro pensou na orientação mais próxima, em virtude de “[...] todo enunciado – do orador, do palestrante etc. – leva em conta um ouvinte, isto é, sua compreensão e resposta [...]” (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 273, grifo do autor). Nesse norte, podemos considerar a “[...] situação cotidiana organizadora do enunciado pressupõe inevitavelmente os seus atuantes [...] *auditório do enunciado.*” (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 268, grifo do autor). Nessa atividade, houve, recorrentemente, a busca por esclarecer que somente a verbalização expressa não é suficiente, porque se deve levar em conta a “[...] parte não expressa, porém *subentendida e extraverbal* (situação e auditório), sem o qual não é possível compreender o próprio enunciado.” (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 269, grifo do autor).

Dentro desse ponto de vista teórico, depreendemos que os dados recortados acima esclareceram que o público alvo não é da mesma área de conhecimento e que o gênero objetiva tornar os jargões científicos mais acessíveis. Logo, considerar o público, adaptar a linguagem e situação de uso linguístico partindo do extraverbal é interação.

Nesse cenário, encontramos nessa atividade um fator positivo que foi resgatar temáticas presentes na rotina dos discentes, a ausência dessa contextualização poderia fazer o estudante se sentir deslocado e isso afeta a qualidade da leitura e da interação. Anteriormente, vimos que os autores assumem uma perspectiva indisciplinar, ao tocarem no protagonismo juvenil e em alguns conteúdos que extrapolam a área de linguagem, pois não há como incentivar o protagonismo sem dialogar com questões de identidade, questões sociais e compreender o conhecimento como não fragmentado em disciplinas. Tal abordagem ocorre em função das demandas do Novo Ensino Médio.

Na proposição, vimos uma evidência das indagações sociais, o que, a nosso ver, é oportuno como abordagem metodológica com a frente indisciplinar, tornando-se exitosa as contribuições como as da disciplina de Física e fontes sociológicas no aperfeiçoamento crítico do discurso persuasivo que comporia os enunciados concretos e a qualidade do extraverbal.

Em suma, no que concerne à cultura digital, o LDP encontra-se bem fundamentado, dispondo de uma teoria que pode assistir de maneira adequada o processo de ensino e aprendizagem. Tratando-se de prática, dispõe da interação

como vetor por meio da cultura digital, propiciando o “[...] acontecimento social de interação”. (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 268, grifo do autor).

Nessas propostas, na leitura dos dados, depreendemos que houve mais do que uma mera obediência ao que fora regido pelo PNLD – 2021, ou seja, houve um evidente compromisso em desenvolver um trabalho com a cultura digital, ressaltando as nuances que as tecnologias digitais incidiram na sociedade. As abordagens repousaram sobre a cultura digital como vetor de interação, investiu-se nelas a compreensão de que tais ferramentas tecnológicas hoje não só fazem parte do cotidiano dos discentes, como também podem engendrar pautas sociais importantes.

Assim, podemos afirmar que a cultura digital tem reunido vozes fora e dentro do espaço escolar, sendo a escola o laboratório das vivências sociais e é nela que elaboramos os nossos sistemas de defesa por meio de uma leitura/escrita/oralidade regada pela criticidade que se pretende para o aluno do Novo Ensino Médio.

Quanto ao desenvolvimento da cultura digital como vetor de interação, percebemos o compromisso com a orientação social, com os horizontes de produção, com os contextos que condicionam a produção, com o engajamento discursivo dos discentes, engendrando pautas sociais situadas ao tempo sócio-histórico do protagonista. Protagonismo que implica questões identitárias como nos mostram os estudos contemporâneos, sempre promovendo o não apagamento do sujeito e em contato com as demais áreas do conhecimento provocado pelo dialogismo entre elas para construção dele.

Essas propostas pautadas na cultura digital, de fato, estimulam a criticidade, uma vez que tentam congregiar vozes, encorajando a colocação de pontos de vista subjacentes de concordância, discordância, complementação etc.. Logo, “Os contextos não se encontram lado a lado, como se não percebessem um ao outro, mas estão em estado de *interação* e embate tenso e ininterrupto.” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 197, grifo nosso) para a construção de novos horizontes.

Depois de dialogarmos em favor da cultura digital como vetor de interação, discutiremos, a seguir, num âmbito mais específico, a respeito da abordagem das redes sociais digitais nos LDP como possibilidades didático-discursivas.

### **6.3 As redes sociais como interface pedagógica no LDP**

A categoria de análise em questão se empenha em analisar um dos três LDP denominado “Multiversos Língua Portuguesa”, dos autores Maria Tereza Rangel Arruda Campos e Lucas Kiyoharu Sanches Oda (2020), mencionado no tópico 5.4. Encontramos no LDP duas vertentes analíticas no que tange às redes sociais digitais: a primeira diz respeito à observação de como elas se apresentam como gatilho para o ensino de língua; e a segunda na pretensão de perceber a natureza da interação discursiva desenvolvidas nos espaços colaborativos.

Essas vertentes nos direcionaram para dois subtópicos ordenados da seguinte maneira: 6.3 “As redes sociais digitais como gatilho para o ensino de Língua Portuguesa” e 6.3.1 “A natureza de interação discursiva presente nas redes sociais digitais”.

O primeiro tópico (6.3.1) vislumbrou responder ao objetivo “3) verificar como as atividades com redes sociais digitais no LDP estimulam posicionamentos críticos nos alunos do Ensino Médio possivelmente implicados com o acesso aos materiais didáticos *corpus* de análise desta investigação”. Para atender a essa demanda, lançamos mão da leitura interpretativista dos dados que partiu da observação de como as redes sociais digitais são ofertadas pelo LDP. Nesse fito, pretendemos inferir se houve uma abordagem apoiada nas redes sociais como gatilho para acionar conhecimento sobre a língua.


Por outro lado, o subtópico seguinte (6.3.2) visou perceber o tratamento delas não só enquanto ecossistemas comunicativos de interação discursiva, mas percebendo se houve a abordagem didático-discursiva à exploração em situações de uso efetivo das redes sociais como possibilidades pedagógicas.

### **6.3.1 As redes sociais digitais como gatilho para o ensino de Língua Portuguesa**

Os dados que interpretamos qualitativamente já foram apresentados detalhadamente no tópico 6.1, onde ressaltamos as características técnicas e metodológicas, além de descrevermos analiticamente as escolhas dos gêneros discursivos digitais elegidos pelos autores. Nesse sentido, isentamo-nos de mais uma vez trazer essas informações, fugindo, evidentemente, de sermos prolixos. Sublinhamos, no entanto, que a orientação que as autoras fazem ao professor demonstram o fenômeno das redes sociais digitais em observação.

A seguir a Imagem 11, dispondo dos dados que analisamos:

### Imagem 11- Atividade da obra Multiversos: Língua Portuguesa



## Um mundo em 280 caracteres

Estratégias didáticas nas Orientações para o professor.

Desde o século XIX, os jornais cumprem o papel de informar a sociedade sobre os acontecimentos mais importantes e trazer análises e opiniões de especialistas sobre temas de pertinência local e mundial. Embora essas mídias sobrevivam do lucro e cultivem interesses específicos, ainda têm como característica fundamental e ideal a imparcialidade na veiculação das informações – o que na prática dificilmente acontece.

Com o surgimento da internet e, mais recentemente, das redes sociais, as informações passaram a circular de forma instantânea e em escala mundial, atingindo um número de leitores dificilmente alcançado por um jornal impresso. Essas postagens permitem o acesso mais democrático à informação, mas com o risco de estarem à mercê de desvios éticos e morais de usuários que compartilham informações parciais ou equivocadas sem o devido cuidado com a checagem da veracidade dos fatos divulgados. Ainda assim, não há como negar o potencial de comunicação dessas redes e o impacto que geram nas relações sociais.

**Ler o mundo** Estratégias didáticas, respostas e comentários nas Orientações para o professor.

Há várias formas de estar informado no mundo contemporâneo: por meio da mídia impressa, televisiva, radiofônica e da internet e redes sociais.

1. Qual dessas formas de acesso à informação você mais utiliza? Por quê? Resposta pessoal.
2. Que critérios você utiliza para selecionar as informações que julga confiáveis? Resposta pessoal.
3. Você já compartilhou alguma informação que, logo em seguida, descobriu ser falsa? O que fez com relação a isso? Respostas pessoais.
4. Pense sobre sua experiência com redes sociais e responda às questões a seguir.
  - a) Você já utilizou o **Twitter**? Qual é sua opinião sobre as interações e os usos feitos dessa ferramenta? Respostas pessoais.
  - b) Que outras redes sociais você conhece e/ou usa? Respostas pessoais.
  - c) Entre as redes sociais que você mais gosta, quais são seus pontos positivos? E os negativos? Respostas pessoais.

**Fonte:** (CAMPOS; ODA, 2020, p. 268)

Primeira questão que vale destaque trata-se da rede social *Twitter* que, a nosso ver, sem razão, não é enunciada no sumário apresentado no tópico 6.1, porém na exploração interna (no corpo da obra) do exemplar não passou despercebida. Selecionamos essa atividade justamente por estarmos focados nas abordagens didáticas que trazem propostas metodológicas pautadas na cultura digital e nada mais provocadora que as redes sociais digitais para mover a polifonia de que tratou os estudos bakhtinianos via entrecruzamento de discursos.

Feitas essas observações, seguimos para a leitura analítica dos dados. Nessa atividade, o enunciado *Há várias formas de estar informado no mundo contemporâneo: por meio da mídia impressa, televisiva, radiofônica e da internet e redes sociais.* (CAMPOS; ODA, 2020, p. 268) expõe o cenário da vida social em que se endereça a aula. Além do mais, encontramos a legitimação de que não mais, apenas, mantemo-nos informados por meio das mídias tradicionais, reconhecendo-se outras fontes, dentre elas as redes sociais digitais. Quando dizemos que há legitimação, registramos um momento importante em que a instituição escolar, por meio dos órgãos oficiais, normatiza esses gêneros circulados em redes, tomando-os como interface pedagógica, sendo, pois, gatilho<sup>26</sup> para o mover da aula, da

<sup>26</sup> Termo usado no sentido de impulsionar.

aprendizagem, ampliando as possibilidades de repertório sociocultural do estudante através da leitura.

Após apresentar a ideia global do que se pretende acionar como material de discurso para a construção do conhecimento, seguem as indagações como mecanismo de interação com os alunos para dar fluxo ao diálogo e, evidentemente, ampliar conhecimento sobre a função social das redes sociais digitais no mundo contemporâneo, tendo em vista ambiente que serve de suporte para diversos gêneros discursivos, tais como os do campo jornalístico.

É evidente que nesse momento cabe ao professor acrescentar informações como essa para agregar conhecimento, fazendo valer sua função enquanto mediador. As questões que se seguem nessa proposição recaem mais para o campo da sondagem: *Qual dessas formas de acesso à informação você mais utiliza? Por quê?* (Questão 1 - CAMPOS; ODA, 2020, p. 268), demonstrando o interesse em manter o diálogo com o aluno, possivelmente com vistas a perceber o perfil da turma e, conseqüentemente, realizar os ajustes necessários. Além disso, retomam a indagação anterior, para perceber se o estudante faz uso de algumas das sugestões dadas no enunciado transcrito no parágrafo anterior, tais como: *“mídia impressa, televisiva, radiofônica e da internet e redes sociais”* (CAMPOS; ODA, 2020, p. 268) resgatando antigas e novas práticas de se informar.

Essa metodologia permite-nos inferir a busca por validar as diversas formas de manter-se informado e traz luz para alguns rituais que mudaram. Porém, a função social é a mesma. Dessa maneira, o conhecimento vai sendo construído paulatinamente através da interação, mantendo o diálogo entre os sujeitos envolvidos na situação de aprendizagem, além de nivelar socialmente quaisquer das opções de busca por informação, o que é plausível ao passo que até pouco tempo a modalidade escrita era colocada em uma posição superior em detrimento da modalidade oral.

Depois dessa sondagem, encontramos uma vinculação ao texto no que concerne ao uso ético das redes em função da sua capacidade de alcance e seus efeitos colaterais, como em *Que critérios você utiliza para selecionar as informações que julga confiáveis?* (Questão 2 - CAMPOS; ODA, 2020, p. 268). Percebamos que, ainda em tom de consulta, interage com os discentes com indícios de quem almeja tratar a respeito da responsividade com o possível acesso a informações falsas, como apontam também a questão seguinte: *Você já compartilhou alguma*



*informação que logo em seguida descobriu ser falsa? O que você fez em relação a isso?* (Questão 3 - CAMPOS; ODA, 2020, p. 268).

Apesar de apresentar inclinação por esse viés, fica a cargo do professor, com boa formação para tal, fomentar esse letramento digital, o que não é ruim, pois demanda uma imagem de que o livro é um material complementar, de apoio.

A partir da quarta questão a rede social discursiva digital *Twitter* é citada, especificamente, *Você já utilizou a rede social Twitter? Qual sua opinião sobre as interações e os usos feitos dessa ferramenta?* (Questão 4 (a) - CAMPOS; ODA, 2020, p. 268), com vistas ao avanço e aprofundamento crítico, apontando para uma abordagem onde não há interação via rede social digital, porém pensa nas possibilidades de interação via rede. A mesma observação vale para os demais itens da questão 4 *Que outras redes sociais você conhece e/ou usa? e Entre as redes sociais que você mais gosta quais os pontos positivos? E os negativos?* (Questão 4 (b e c, respectivamente) - CAMPOS; ODA, 2020, p. 268) aqui progredindo no sentido de avaliar aspectos positivos e negativos, ou melhor, estimulando-os a pensar criticamente sobre o uso, as quais levam a uma leitura da função social do gênero, em contexto contemporâneo, a compreensão de uma leitura dos gêneros digitais suportados no ambiente colaborativo e os efeitos de sentido, sempre partindo da vivência dos estudantes, aproximando-se dos seus interesses para tornar-se um aprendizado mais significativo, como indicam os dados gerados.

Nesse material didático, há uma abordagem discursiva pautada na interação, haja vista a exploração do dialogismo discursivo entre os sujeitos envolvidos, partindo de um contexto interpretativo, do uso da rede social digital como motivo didático. Observamos aqui a rede social digital sob o ponto de vista de produto consumido por sujeitos sociais, trazida como proposta didática, como gatilho para abordar conhecimento de Língua Portuguesa, tais como: interpretação e compreensão textual, leitura, tipologia textual, trazendo, inclusive, a discussão entre produção de informação e vulnerabilidade quanto à aposta de mercado, ou seja, o quanto as informações não estão sendo produzidas conforme seus consumidores para que se atenda ao interesse do mercado.

Desse ponto, frisamos mais uma vez a importância da contribuição do professor para a leitura crítica desse dado. Outro ponto de destaque é a sua vinculação com os preceitos da BNCC, já que essa esclarece a necessidade de se trabalhar a percepção do que se enquadra como antiéticos.

A BNCC (2018), quando trata de competências, prevê a valorização e utilização do conhecimento historicamente construído no âmbito digital, além de alertar para a compreensão, utilização de tecnologias digitais da informação e comunicação criticamente “[...] nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações [...]” (BRASIL, 2018, p. 9), exercendo o protagonismo na vida pessoal e coletiva.

O reconhecimento das redes sociais digitais como pontapé para discussões pertinentes ao ensino de Língua Portuguesa mostra-se como uma abordagem sensível às mudanças sociais e a relação que temos hoje com esse fenômeno tecnológico nas atividades cotidianas, como manter-se informado. Em muitos contextos, as redes sociais digitais são a primeira fonte que se busca para se informar. Nesse sentido, é preciso pensar os formatos oferecidos, tais como: a brevidade dos textos (enunciados) reportados nesses suportes, exigido uma leitura crítica para não cair em armadilhas advindas, por exemplo, de *Fake News*, bem como o cuidado em repostar falácias nocivas à cidadania.

Tal profundidade, nessa atividade, recebe um gatilho a partir do texto, quando os autores fazem a seguinte apreciação acerca da busca por informação via redes sociais digitais, dizendo que é democrática, “[...] *mas com o risco de estar à mercê de desvios éticos e morais de usuários que compartilham informações parciais e equivocadas sem o devido cuidado com checagem da veracidade dos fatos.*” (CAMPOS; ODA, 2020, p. 268, grifo nosso). Portanto, esse impulso aciona o professor a encorpar as competências leitoras em torno de postagens, construindo aprendizagem, percebendo as implicações do suporte que, como um ecossistema comunicativo, promove discursos por meio da interação. Discursos que dentro de um ecossistema gera sentidos diversos, imersos em cenários plurais, o que potencializa a promoção tanto de informações comprometidas com a realidade dos fatos, quanto com a parcialidade deles.

Ecossistema, em Santos (2002), por definição, trata-se de um fluxo de energia e de matérias, podendo oferecer conhecimentos acerca das relações bióticas e abióticas de seus constituintes, bem como entre ecossistemas. Como observamos, o termo ecossistema é resgatado do jargão geográfico para que, analogamente, possamos compreender a relação com o sistema de trocas comunicativas entre sujeitos sociais envolvidos no processo de interação, como apontado por Martín-Barbero (2009). Essa metáfora empreendida pelo autor

correlaciona a aquisição do saber por meio do ambiente tecnológico que abriga indivíduos em interação.

Mediante isso, não podemos deixar de considerar as tecnologias digitais como interface presente no cotidiano do jovem do Ensino Médio, de forma quase que inerente à vida dele (nossa, na verdade!) na contemporaneidade, independentemente dos órgãos oficiais da educação a considerá-la pedagogicamente, o que não é mais o caso. Então, sendo uma prática de linguagem comum ao dia a dia, agora incentivada pelos órgãos oficiais de educação, esse jovem interconectado precisa de apoio para ler as mídias de vários campos da comunicação social, ou melhor, tornar-se letrado para o digital.

Nesse interim, reconhecemos a pertinência de tomar as redes sociais digitais enquanto interface pedagógica por julgarmos oportuno, uma vez que já se faz rotina para os jovens do Ensino Médio e, é claro, pelo potencial de engajamento na aprendizagem colaborativa no entremeio da mediação do professor. Além disso, por sua natureza agregadora de conteúdo, de possibilidades de pesquisas, de contribuições indisciplinadas, de conteúdos inseridos, em síntese, viabiliza a ampliação de repertório, da língua em uso acompanhada pelas competências linguísticas.

É nesse limiar que convidamos para a análise empreendida no próximo tópico em que as redes sociais digitais recebem outro tipo de abordagem para além do uso enquanto gatilho para abordagem de língua.

### **6.3.2 A natureza de interação discursiva presente nas redes sociais digitais**

Neste tópico, partimos da análise de dados de uma seção denominada Pensar e compartilhar<sup>27</sup>, na qual fizemos a análise com a pretensão de compreendermos todo o processo escolhido pelos autores até chegarem ao uso do gênero discursivo digital com vistas a compreender a natureza da interação discursiva dentro da perspectiva da linguagem em uso. Diante dessas pontuações, pensemos na gestão de atividades de interação via rede, explorando aspectos como estilo, conteúdo composicional e temático dos gêneros inseridos na rede e seus efeitos. É nesse norte que os convidamos para a leitura analítica dos próximos dados.

---

<sup>27</sup> Seção que escolhe uma expressão pontualmente peculiar para o contexto digital como analisado no tópico 6.2.

## Apreciemos a Imagem 12:

### Imagem 12 - Atividade da obra Multiversos: Língua Portuguesa

#### Pensar e compartilhar

Não escreva no livro

Estratégias didáticas, respostas e comentários nas Orientações para o professor.

1. a) A nova construção social marcada pela efemeridade de relacionamentos e identidades e pautada pelo consumo não só de produtos, mas também de atributos pessoais. Nesse contexto, os influenciadores ofereceriam referências para a produção de identidades.

1. b) Professor, comentar que celebridades também podem ser influenciadores digitais, de

acordo com sua participação nas redes sociais.

1. c) Influenciador digital é uma pessoa que, por motivos variados, conta com um grande número de seguidores em redes sociais e exerce influência de consumo e de comportamento.

1. Antes de analisar a reportagem, é preciso entender o contexto do universo das redes sociais. Para isso, leia este trecho de um artigo sobre exposição na internet.

[...]

Estamos vivendo em uma nova construção social, os relacionamentos tornaram-se mercadorias com datas de validade, trocadas como se acompanhassem a velocidade do avanço da tecnologia. [...]

[...] As identidades são formadas a partir do consumo gradual de características, ou pacotes de qualidades que as pessoas devem ter, pois as diferentes identidades podem oferecer novas experiências, o que gera relações transitórias e superficiais.

[...]

Nesse processo, aparecem os influenciadores digitais ou *digital influencers*, que têm destaque nas redes sociais e passam, conseqüentemente, a ter grande espaço e influência na sociedade. [...]

O comportamento desses personagens definidos como influenciadores digitais passa a ser referência e os seus discursos determinam os modos de ser, de se vestir,

de se comportar, de falar, de que lugares frequentar, quais produtos consumir, ou seja, qual identidade assumir para ser aceito pelas outras pessoas e passar a imagem que deseja [...].

Eles têm a característica de formar opiniões nas redes sociais e, geralmente, agregam um público com características semelhantes. Esse destaque foi adquirido por serem mais próximos do público, diferentemente das celebridades tradicionais, pois buscam compartilhar dicas de consumo, divulgando suas experiências, sejam elas positivas ou negativas. [...]

BRANCO, B. M. P. C.; FERREIRA JR., J.; ALMEIDA, K. S. O consumo simbólico e os influenciadores digitais: um estudo de caso sobre o perfil de Thaynara Og no Instagram. *Mídia e Cotidiano*, Niterói, v. 13, n. 1, abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/midiaecotidiano/article/download/28035/16513>. Acesso em: 20 maio 2020.

- a) De acordo com o artigo, que contexto social justificaria o sucesso de influenciadores digitais e dos novos hábitos de consumo de informações nas redes sociais?
- b) O que diferencia os influenciadores digitais das celebridades, por exemplo, da música, do cinema e da televisão? A proximidade com o público e o acesso que esse público tem à intimidade dos influenciadores, a suas experiências de vida.
- c) Como é possível definir um influenciador digital?

**Fonte:** (CAMPOS; ODA, 2020, p. 284)

O enunciado da questão 1 *Antes de analisar a reportagem, é preciso entender o contexto do universo das redes sociais. Para isso, leia este trecho de um artigo sobre exposição na internet.* (Questão 1 - CAMPOS; ODA, 2020, p. 284), de antemão, representa o apregoado pela TDL em face da preocupação em situar o estudante ao tempo social e histórico como medida de sensibilizá-lo. Essa estratégia metodológica fomenta o caminho para o objetivo da atividade. Percebamos que o artigo viabiliza a compreensão do que seja um *digital influencer*, expondo o contexto e por meio da comparação leva o aluno a distingui-lo das celebridades.

Depois de situar o estudante a contemporaneidade digital inerente à sociedade, a pergunta da letra **A** *De acordo com o artigo que contexto social justificaria o sucesso de influenciadores digitais e dos novos hábitos de consumo de*

*informações nas redes sociais?* (Questão 1, letra a - CAMPOS; ODA, 2020, p. 284) resgata reflexivamente o conteúdo do artigo, que apresentou o extraverbal para indagar a respeito dessa mudança comportamental da sociedade frente ao consumo de informação suportada nas redes sociais digitais.

A letra **B** da questão 1 *O que diferencia os influenciadores digitais das celebridades, por exemplo, da música, do cinema e da televisão?* (Questão 1, letra b - CAMPOS; ODA, 2020, p. 284) requer do aluno que ele reflita sobre a distinção entre os influenciadores digitais e as celebridades. Porém, aponta, ao lado da questão relacionada à letra b, o que determina a diferença é justamente a participação assídua nas redes sociais.

Quando os autores, via vocativo, orientam *Professor, comentar que celebridades também podem ser influenciadores digitais, de acordo com sua participação nas redes sociais* (CAMPOS; ODA, 2020, p. 284), com esse chamamento, fica clara a percepção de que os autores tentam dar um suporte ao professor, mesmo porque é sabido que nesse processo de transição entre os nativos digitais e os analógicos, muitos docentes, possivelmente, podem não dominar a linguagem digital, bem como os conceitos relacionados ao contexto.

Na letra **C**, após fazer o aluno pensar a respeito dessa nova profissão, sem definir o conceito, contudo, construindo-o por meio da interação professor-aluno, essa alternativa sugere que o aluno elabore a definição: *Como é possível definir um influencer digital?*

A sugestão de resposta “[...] *influencer digital é uma pessoa que, por motivos variados, conta com grande número de seguidores em redes sociais e exerce influência de consumo e de comportamento.*” (CAMPOS; ODA, 2020, p. 284) indica o poder de induzir que o profissional exerce sobre outras pessoas, logo seu discurso agrega sujeitos que se identificam, assim como ocorre no processo de correias de transmissão.


Observemos que esses dados da resposta revelam a leitura de que discursos resgatam e são resgatados, como já sinaliza a TDL. Os dados anteriormente destacados neste tópico apresentam uma natureza de interação voltada à manutenção do diálogo, sondagem e apresentação do conteúdo que será desenvolvido no decorrer da aula.

Registramos que, como a subcategoria anterior, esta segue o mesmo caminho metodológico até aqui. No entanto, como desejamos mostrar o processo

progressivo da atividade em questão, mantivemos a jornada analítica, sabendo, evidentemente, que mais tarde o desenrolar da interpretação dos dados nos conduzirá gradualmente para novos horizontes metodológicos da abordagem. Assim, é nesse momento que a subcategoria 6.3.2 se particulariza em função da 6.3.1.

Dando prosseguimento à leitura dos dados contidos no livro, analisemos a questão 4<sup>28</sup> como apresenta a Imagem 13:

### Imagem 13 - Atividade da obra “Multiversos: Língua Portuguesa”

 **Postagens de redes sociais** são gêneros que não têm uma estrutura bem definida. Além da **variedade de linguagens** utilizadas – escrita, sonora, imagens estanques e em movimento –, podem lançar mão de diferentes recursos e perseguir **diferentes intencionalidades**. Há postagens informativas, argumentativas, narrativas, instrutivas, e cada uma pode ser feita de forma livre e original, obedecendo aos limites éticos e técnicos de cada rede social.

4. Que tipo de responsabilidade você considera que os influenciadores digitais devem ter ao produzirem uma postagem? *Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes indiquem que toda postagem deve ser responsável, respeitar os direitos humanos e não promover qualquer tipo de discurso discriminatório ou de ódio.*

Unidade 6 • A vida concentrada

285

**Fonte:** (CAMPOS; ODA, 2020, p. 285)

Antes da indagação da questão 4, os autores apresentam o gênero discursivo digital “postagem de redes sociais” que se mostra como uma possibilidade de produção bem flexível, uma vez que quando tratamos de gênero na perspectiva bakhtiniana lançamos mão de alguns direcionamentos prévios para a análise, tais como estilo, conteúdo composicional e temático dos gêneros, em caso particular nesta análise, inseridos na rede e seus efeitos.

Partindo desses pressupostos, ao tratarmos de conteúdo composicional, há uma predileção para a falta de estrutura definida, o que percebemos a ênfase das autoras em focar a conceituação sob essa tríade, fazendo, pois, essa primeira ressalva. No que tange ao estilo, referenda as possibilidades linguísticas ofertadas na produção através de mídias digitais como “[...] *escrita, sonora, imagens estanques e em movimento* [...]” (CAMPOS; ODA, 2020, p. 285, grifo nosso) fato que valida, assim como a TDL, as diferentes linguagens e, por fim, porém não menos importante, o conteúdo temático que também se mostra mais volátil, tendo em vista as inúmeras formas de exposição, seja com a intenção de informar, argumentar, narrar ou instruir.

<sup>28</sup> Aqui houve um salto para a questão 4, pois reconhecemos a necessidade de otimizar os dados e promover a progressão analítica, decisão que também ocorre mais tarde na continuação da análise.

Apesar de tendermos a nos apegar às formas fixas, às estruturas preestabelecidas, fato próprio da natureza humana, quando se trata de gêneros discursivos em Bakhtin (cf. capítulo 2), devemos atentar para a natureza *relativamente estáveis* dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2016 [1952/1953], p. 12, grifo nosso). Foquemos nessa expressão frisada em itálico: percebamos que a primeira tem papel fundamental na ordem do dia, haja vista que as novas tecnologias são a evidente inclinação para o relativo mais do que para o estável, como demonstramos nesta análise interpretativa da conceituação do “gênero postagem em rede social” da obra enfocada.

Logo após a definição do gênero discursivo digital, a questão 4 indaga *Que tipo de responsabilidade você considera que os influenciadores digitais devem ter ao produzirem uma postagem?* (Questão 4 - CAMPOS; ODA, 2020, p. 285, grifo nosso), revelando-se como uma busca por extrapolar os anseios meramente normativos da língua, convocando o aluno a pensar criticamente o lugar de fala do sujeito que exerce influência sobre outros sujeitos congregados pelos discursos do influenciador de maneira que alimenta, inclusive, a produção de mais conteúdo.


A TDL, compreendendo a linguagem dentro do construto social, visualiza os discursos a partir de condições específicas e campos de atuação. Nesse horizonte, não fica difícil notar que a indagação instiga o discente a fazer uma reflexão social sobre o papel dos influenciadores digitais no que tange aos anseios de uma sociedade ética e responsável.

Ressaltamos, nessa abordagem, que esses recortes de dados trabalham o processo de interação, trazendo o extraverbal e os efeitos enunciativos, proporcionando uma natureza de interação com base numa reflexão mais comprometida com o exercício de cidadania, o que nos rememora ao ideal de aluno protagonista preconizado pelo Novo Ensino Médio.

Ressaltamos que as duas últimas questões analisadas caminham para direcionamentos não limitados às formas linguísticas ou à mera compreensão, sobretudo, para a relação homem-sociedade. Sendo assim, os estudos pautados nos gêneros permitem-nos perceber essa natureza social na elaboração das questões ora analisadas.

Como é notável também na questão 6, da mesma proposta de atividade, exposta na imagem 14 a seguir:

### Imagem 14 - Atividade da obra Multiversos: Língua Portuguesa

 O sucesso de uma postagem de rede social é medido pelo **engajamento** a ela associado. Entende-se por engajamento o **número de curtidas, compartilhamentos e comentários** realizados pelo público.

6. Um fenômeno que tem se tornando recorrente em redes sociais é o cancelamento digital. Leia o trecho a seguir, retirado de uma reportagem sobre esse assunto.

5. d) Os estudantes podem responder que uma postagem patrocinada de sucesso é aquela que gera um engajamento com respostas positivas do público, como comentários indicando uma vontade de consumir o produto ou serviço anunciado ou um grande número de curtidas e compartilhamentos.

[...]

O movimento hoje conhecido como “cultura do cancelamento” começou, há alguns anos, como uma forma de chamar a atenção para causas como justiça social e preservação ambiental. Seria uma maneira de amplificar a voz de grupos oprimidos e forçar ações políticas de marcas ou figuras públicas.

Funciona assim: um usuário de mídias sociais, como Twitter e Facebook, presencia um ato que considera errado, registra em vídeo ou foto e posta em sua conta, com o cuidado de marcar a empresa empregadora do denunciado e autoridades públicas ou outros influenciadores digitais que possam amplificar o alcance da mensagem. É comum que, em questão de horas, o post tenha sido replicado milhares de vezes.

A cascata de menções a uma empresa costuma precipitar atitudes sumárias para estancar o desgaste de imagem, sem que a pessoa sob ataque possa necessariamente se defender amplamente.

[...]

SANCHES, M. O que é a “cultura de cancelamento”. *BBC News Brasil*, 25 jul. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-53537542#:~:text=O%20movimento%20hoje%20conhecido%20como,de%20marcas%20ou%20figuras%20p%C3%BAblicas>. Acesso em: 18 ago. 2020.

O que você pensa sobre a cultura do cancelamento digital: é uma forma de responsabilizar criadores de conteúdos inadequados ou é uma prática excessiva de censura? Explique.

Respostas e comentários nas  
Orientações para o professor.

**Fonte:** (CAMPOS; ODA, 2020, p. 286)

Para além da simbologia de baixar o arquivo transcrita na linguagem não verbal (seta para baixo e tracinho, contida no campo superior esquerdo da Imagem 14 comuns nos ambientes digitais), notamos que essa abordagem investe na compreensão de como funciona o gênero postagem em rede social, considerando, é claro, as respostas sociais à produção.

No arquitetônica do eu para o outro, a orientação da leitura dos enunciados postados ou mesmo da orientação para a produção, recorrentemente é sublinhado. Vejamos que o trecho diz *o sucesso de uma postagem* depende do *engajamento* (este vocábulo ganhou mais notoriedade depois da cultura digital, ganhando uma conotação diferente da anteriormente usada) que se constitui sob a égide de três ações: *números de curtidas, compartilhamentos e comentários*. (CAMPOS; ODA, 2020, p. 286, grifo nosso). Sem dúvida, toda essa abordagem considera a leitura/produção do enunciado dentro do funcionamento social. Noutras palavras, a natureza de interação discursiva explorada nesses dados recai para percepção da bilateralidade, da réplica ativa, dos efeitos gerados, ampliando, assim, o nível de interação. Notadamente, essa abordagem explorada nesta análise, gradativamente, expande o olhar para: quem é o leitor? Quem produziu? O produto vende? O que pode fazê-lo perder seguidores? Tais percepções, evidentemente, são ponderações que ficam a cargo do professor mediar, engajar os discentes na discussão que é pontual pelo fato de ser atual e por estar mais próximo do repertório sociocultural da cultura juvenil.



Os dados inclinam-se com o afincado de trazer a criticidade para os possíveis efeitos sociais, levantando na questão 6 um tema de pauta atual que é o cancelamento digital. Nessa questão, é trazida uma reportagem sobre a origem e função desta ação e, em seguida, a interrogação “*O que você pensa sobre a cultura do cancelamento digital: é uma forma de responsabilizar criadores de conteúdos inadequados ou é uma prática excessiva de censura? Explique.*” (CAMPOS; ODA, 2020, p. 285). Essa pergunta convida o estudante a refletir sobre a complexidade desse tema. Como medida de aperfeiçoamento, o professor encontra, na seção destinada para orientações para o professor, material de apoio indicando uma postura ética e com uma propensão para alteridade.

Os dados aqui gerados e interpretados por nós se revelam atentos às implicações sociais de maior relevância na cultura digital, trazendo desde temáticas relevantes até a leitura/produção responsável e comprometida com uma sociedade sadia. O gênero discursivo digital *postagem em rede social* vem sendo desenvolvido de maneira progressiva, partindo do contexto de produção, da necessidade de olhar para o ambiente de circulação, do cuidado de situar o tempo social e histórico e de pensar nos horizontes do leitor/consumidor, bem como das possíveis compreensões e de seus efeitos que podem gerar desde bons frutos até o cancelamento. Depois de olhar como observador, o estudante passa a ser o alvo de auto-observação como proposta de atividade, como vemos na Imagem da questão 7:

### Imagem 15 - Atividade da obra Multiversos: Língua Portuguesa

7. Agora é o momento de você analisar suas postagens em redes sociais. O objetivo desta atividade é verificar os sentidos que suas postagens produzem para leitores, seguidores e espectadores. As questões a seguir podem servir de guia para a sua análise.
- Você utiliza seu próprio nome ou um pseudônimo no perfil? Que sentidos são produzidos por esse nome para os leitores?
  - As fotos selecionadas para o perfil e/ou para a capa da rede social passam que imagem de você? Que sentidos comunicam?
  - As postagens que você fez até hoje, desde as mais antigas, ainda representam o que você pensa atualmente? Há postagens que você apagaria? Há postagens das quais você se arrepende? Por quê?
  - As fotos ou vídeos publicados representam que imagem de você? Essa imagem condiz com o que você deseja que os outros pensem de você? Há alguma imagem inadequada e que pode passar uma ideia equivocada? Por quê?
  - As postagens que você curtiu e compartilhou ainda representam o que você pensa? Há postagens que você se arrepende de ter curtido ou compartilhado? Por quê?
  - Os amigos, os familiares e outras pessoas próximas reconheceriam no seu perfil quem você é na vida cotidiana? Que aspectos da sua vida digital garantem ou atrapalham esse reconhecimento?
  - Você acha que suas postagens resguardam sua privacidade? Acha isso importante? Por quê?
  - Você acha que suas postagens são éticas? Por quê?
- Sintetize as ideias de sua análise em um breve texto em seu caderno.

Resposta pessoal. Professor, se houver estudantes que não possuam um perfil em uma rede social, eles podem selecionar a de alguém que conheçam. Nesse caso, as questões devem ser adaptadas. Caso não conheçam pessoas com perfis em redes sociais, as questões podem ser adaptadas para que a atividade proponha um planejamento de como gostariam de utilizar as redes sociais e que tipo de conteúdos publicariam.

Fonte: (CAMPOS; ODA, 2020, p. 287)

Na questão 7, os autores esclarecem que há um interesse por verificar os sentidos que as postagens produziram nos leitores. Para tanto, os alunos devem recorrer a seus próprios perfis/contas nas redes sociais digitais. A abordagem metodológica visa à produção textual. Como suporte para a produção, são elencados questionamentos que geram respostas auto reflexivas, tais como: *As fotos selecionadas para o perfil e/ou para a capa da rede social passam que imagem de você? Que sentidos comunicam? / As fotos ou vídeos publicados representam que imagem de você? Essa imagem condiz com o que você deseja que os outros pensem de você? Há alguma imagem inadequada e que podem passar uma imagem equivocada? Por quê?* (CAMPOS; ODA, 2020, p. 287), dentre outros.

Nos trechos *Que sentidos comunicam?* ou em *Há alguma imagem inadequada e que podem passar uma imagem equivocada?*, encontramos uma marca muito comum nas postagens em redes sociais digitais: o “descontrole” dos sentidos, das interpretações. É evidente que isso ocorre mesmo fora das redes sociais digitais. Entretanto, em face do alcance, esse dado se acentua, uma vez que toca em diversas percepções de mundo.

O movimento promovido por essa atividade de reflexão, ou seja, saindo da posição de observador para autoanálise, proporciona ao discente a oportunidade de se enxergar enquanto produtor de material. As indagações apresentadas nos dados permitem a meditação sobre a coerência entre o que é apresentado e o que de fato é coerente. Trata-se, nesses termos, de um exercício em que o discente tem a oportunidade de se autoafirmar ou de ajustar, porém consciente. A interação, nesse ponto, ocorre entre *o eu e o outro*, como eu me faço entender para o outro?

Essa iniciativa metodológica referenda uma produção crítica, uma leitura crítica e toma a interface digital como aporte pedagógico para o ensino de que, ainda que não conscientemente, escrevemos (postamos) para alguém, de modo que devemos pensar qual é meu *auditório*. Na última de nossas análises para essa pesquisa, resgatamos o fechamento dessa unidade a partir da questão 9.

Vejamos a Imagem 16 que carrega a questão 9 e também um boxe tratando a respeito da moral e ética, tais temas são (importantes para a construção de uma sociedade sadia, os quais, inclusive, atendem aos anseios propostos nos documentos oficiais (da LDB ao Novo Ensino Médio) para formação integral do aluno:

### Imagem 16 - Atividade da obra Multiversos: Língua Portuguesa

9. Com seus colegas de turma, escreva uma postagem especial para ser publicada em uma rede social ou no *site* da escola. Essa postagem deve sintetizar suas reflexões feitas nesta Unidade e os conhecimentos adquiridos sobre ética e os cuidados com os usos de redes sociais. A postagem pode ser feita utilizando textos verbais e/ou não-verbais, mas deve ser breve, de acordo com as características da plataforma escolhida.

Respostas e comentários nas *Orientações para o professor*.

#saibamais

#### Ética e moral

A reflexão sobre ética tem longa tradição na Filosofia. Genericamente, pode-se considerar a ética como a arte da convivência; uma inteligência partilhada que tem como objetivo o bem-estar de todos. Trata-se, portanto, de um conceito que se realiza no plural e que pressupõe o outro, a comunidade, uma alteridade com a qual se interage. Já a moral se realiza no plano individual e prático, a partir da reflexão específica sobre os princípios éticos teóricos aplicados em determinada situação.

Unidade 6 • A vida concentrada

287

Fonte: (CAMPOS; ODA, 2020, p. 287)

A questão 9 sugere a criação de uma postagem (gênero discursivo digital) de maneira colaborativa dentro de uma rede social digital (linguagem em uso) com temática preestabelecida, ou melhor, sobre o tema ética e os cuidados com os usos de redes sociais (conteúdo temático). Fazer uso de linguagem verbal e não-verbal, além de obedecer às características da plataforma escolhida (estilo e conteúdo composicional).

Os dados mostram que há, nessa proposta, o ensino de língua via ecossistemas comunicativos de interação discursiva como interface pedagógica, provocando aprendizagens, o que, a nosso ver, mostra-se como uma inovação nos LDP, incentivado pela criação da BNCC e do Novo Ensino Médio. A falta dessa atividade recai sobre a ausência de análise após a produção ter sido publicada em redes sociais digitais, tendo em vista que o desenrolar de toda essa seção, pode, ou não, ter gerado novas condutas de produção, agregado conhecimento; e esse seria um excelente momento para avaliar o engrandecimento, o alargamento de conhecimentos depois de todo esse percurso oferecido pela proposta. Tendo isso em mente, seria pertinente analisar a publicação, colocando em pauta tudo que se aprendeu sobre língua no decorrer da unidade, por exemplo, os níveis de engajamento, as compreensões possíveis, os efeitos de sentidos gerados.

Por outro lado, não há dúvidas de que o ciclo sugerido, no capítulo 2, intitulado de “O ensino de línguas sob o ponto de vista dialógico” teve oportunidade nesse LDP de se concretizar. Vejamos como isso se deu: encontramos marcas nos dados de que *o ensino de línguas* partiu de *uma perspectiva dialógica*, onde, por meio da *interação discursiva* entre os estudantes, são analisadas *situações*

*concretas* do uso da língua regida sempre pela *orientação social* para, enfim, se chegar à *interpretação linguística* (os grifos representam o percurso de ensino baseado na TDL como já mencionado na Figura 3 do Capítulo 2). A natureza de interação discursiva, nesse último momento da atividade, só não ocorreu da melhor maneira, pois se perdeu a oportunidade de explorar a interação no ápice, no fluxo linguístico, no jorrar de palavras que são submetidas à inquietude do momento de fala, implicações que provocam posicionamentos. Portanto, a interação ocorreu paulatinamente ao longo da proposta, contudo, poderia ter chegado ao ponto máximo no confronto com a palavra alheia, dentro de um espaço plural que são os usuários das redes sociais digitais.

Sendo assim, na perspectiva pedagógica, as redes sociais digitais, de fato, contribuem no que tange às chances de engajamento do público em questão, às possibilidades de conteúdos agregados, à ampliação de horizontes em face da pluralidade que não, necessariamente, resumem-se as vozes da sala de aula ou da mediação do professor frente às réplicas ativas naturais da interface pedagógica. Em se tratando do contexto do Ensino Médio, depreendemos que a interface pedagógica deveria sim, nessa terceira categoria, ser melhor aproveitada em face do “desperdício” que fora não recomendar aos estudantes a análise das réplicas de quem leu/curtiu/comentou a postagem, movimento que viabilizaria uma avaliação do aprendizado mais produtora.

Essa terceira categoria revelou que, sem dúvida, o professor mediador dos construtos do conhecimento deve estar preparado para as implicações do suporte. Noutras palavras, preparado no âmbito de sua formação continuada para trazer os complementos necessários. Obviamente, o LDP não é, e nem deve ser, o único material de apoio, a única fonte de pesquisa. Entretanto, percebemos nessa categoria, o quanto os acréscimos de conteúdo podem ficar comprometidos quando não se tem embasamento teórico adequado às novas formas de conceber o ensino de língua. O que para esta pesquisa o embasamento mais eficiente seriam as contribuições do Círculo de Bakhtin por razões explanadas durante o capítulo teórico dois, especificamente, e nos demais como amarração das outras contribuições.

Num cenário educacional em crise, como o nosso, é impossível mensurar os ganhos que essa pedagogia traz no âmbito da aprendizagem significativa. Afinal, ganhamos na interação professor/aluno que, em alguns casos, anda fragilizada. Além do mais ganhamos, também, quando compreendemos que esses gêneros

suportados nessas redes não podem ser lidos alienadamente, haja vista que cada enunciado concreto circulado em um dado momento histórico congrega valores axiológicos, bem como, na tensão dos discursos, promovem novos olhares para um mesmo tema. Angariamos, ainda, a noção de zelo ao repostar conteúdo para que a propagação do dizer não venha a ser nocivo ao exercício da cidadania.

Em termos de letramento digital, estamos falando de competência leitora, competência na escrita ou mesmo na oralidade, a depender do tipo de postagem. Nossos estudantes estão inseridos num campo fértil no que se refere a bons propósitos ou maus. Cabe, então, à escola promover essa experiência de tomada das redes sociais digitais enquanto ecossistemas de interação discursiva e de aprendizagens no ensino de língua no contexto da última etapa da Educação Básica, aliada à teoria adequada aos objetivos de aprendizado. As redes sociais, compreendidas como função formativa, nesta categoria, alicerçou-se enquanto possível prática social de linguagem de interação situada, aliando conhecimentos linguísticos pautados nas condições de produção, com propósitos comunicativos materializados em enunciados vinculados a gêneros do discurso postos em circulação no ecossistema comunicativo das redes sociais.

Em síntese, o que propusemos aqui foi a análise mediante duas perspectivas: a) o tratamento das redes sociais digitais pautado no desenvolvimento de atividades que poderiam implicar o olhar de observador dos estudantes frente aos enunciados dispostos nelas (6.3.1); e b) o tratamento das redes sociais digitais enquanto interface (6.3.2). É importante frisar que são abordagens distintas ao passo que as propostas requerem dos discentes experiências divergentes: em primeiro plano, eles são instigados a acionar o olhar de observador, ou seja, numa posição em que os coloca em terceira pessoa. Dessa ótica, os alunos são estimulados a pensar sobre as redes sociais digitais, perceber efeitos de sentido, compreender a composição do letramento apresentado na ferramenta tecnológica, dentre outros aspectos observacionais correspondentes às análises linguísticas.

Enquanto a segunda os coloca em primeira pessoa, sendo movidos pela prática discursiva em seu âmago, onde os discentes mergulham na experiência prática de linguagem na própria plataforma, contudo submetidos academicamente. Possibilitar esse tipo de prática discursiva exige do aluno o uso da língua em sua completude, implicado pelas condições de produção, na ambientação da língua viva, propensa à aparição da individualidade linguística, porém com a orientação do

professor que promoverá a reflexão acerca da flexibilidade que é própria dessas interfaces.

Assim, os alunos saem da posição de observar para posição de se colocar na situação de usuário e é nesse movimento dialógico que sua competência linguística ganha corpo. Por fim, na percepção de exterioridade ou de interioridade, sem dúvida, as redes sociais digitais são campos férteis para o trabalho da língua em uso, como orientam os documentos oficiais.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há dúvidas de que estamos vivenciando outra etapa a qual chamamos de 4º momento<sup>29</sup>, em que já compreendemos a função social do LD, além de sabermos que ele não é um fim e sim um meio, ou melhor, mediador que representa parte do material de apoio no planejamento do professor. Um material que, por vezes, é a única fonte de pesquisa num país onde as disparidades sociais existem e onde a cultura é negligenciada frequentemente.

Dentro dessa realidade escassa, compreendemos que investir em pesquisas de fomento, a fim de melhorar essa interface pedagógica, nunca é exagero. Nesta dissertação, tivemos a oportunidade de analisar obras didáticas que estão atravessando uma nova era com desafios educacionais muitos divergentes dos convencionais. Analisar artefatos didáticos com grandes mudanças de paradigmas não é uma empreitada fácil, pois eles, na contemporaneidade, sofreram um processo de transição, além de serem produzidos para profissionais e estudantes que, em parte, são analógicos, porém com desafios digitais.

Nesta pesquisa, registramos um momento efervescente de documentos oficiais que mudaram rotas, como o Novo Ensino Médio 2017 (implantado em 2022) e a BNCC em 2018, que, venhamos e convenhamos, ora parecem mais deslocados de nossa realidade do chão da escola do que situado. Deslocado no que diz respeito aos desafios mais basilares que a instituição escola ainda enfrenta, tais como estrutura, formação para professores e preparo para recepcionar a pluralidade que constitui o ambiente escolar em termos étnicos raciais, identitários e econômicos.

Dentro desse divisor de águas em que se estabeleceram as normas do PNL D – 2021, é imprescindível responder a indagação que norteou nossa pesquisa *Como a cultura digital é abordada em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio aprovados pelo PNL D – 2021?*, o que, sobretudo, na análise dos dados, conseguimos responder quando confirmamos a existência da abordagem didático-discursiva da cultura digital, de modo geral, e das redes sociais digitais, de modo específico. Além disso, observamos que as abordagens se deram de maneiras distintas em cada obra, inclusive, na seleção dos gêneros discursivos digitais e/ou das redes sociais digitais, registrando a aparição de modos de desenvolver conhecimento de língua, tomando a cultura digital como aporte.

---

<sup>29</sup> Detalhes no item 3.4 que compõe o terceiro capítulo teórico desta dissertação.

Retomando a questão de pesquisa, o movimento inicial que encontramos como resposta foi o reconhecimento nos livros do objeto de pesquisa que fora a cultura digital, indo, desse modo, ao encontro da compreensão de que ela foi explorada distintamente em cada obra didática e como nunca fora! Encontramos, ainda, um leque de possibilidades para o desenvolvimento da cultura digital em situações em que foram lidas como fenômeno que instiga a interação, a leitura regada por criticidade, bem como a produção com ênfase na bilateralidade.

No caso específico das redes sociais digitais, os dados revelaram seu caráter de suporte de gêneros discursivos, que são o fenômeno da interação verbal, resultado das condições de produção e são, em casos variados, mais relativos do que estáveis. Fenômeno já previsto pelos estudos do círculo que concebem a língua como móvel, transmuta ao tempo social e histórico, portanto, situada.

Os LDP, assim como qualquer outro suporte de gênero discursivo, obedeceram às implicações/condições do tempo, do espaço, o que lhes conferiu inovação e adequação, mesmo com ressalvas que iremos destacar mais tarde. Embora situado ao seu tempo, encontramos marcas de transição comum a qualquer processo de mudança, natural de qualquer tensão. Marcas que indicam o olhar para frente, porém que ainda carregam as limitações do passado. Abordagem que vimos na obra *Multiversos*, em que os gêneros discursivos digitais foram: videocurrículo, verbete *online* e vídeo de divulgação científica - todas as escolhas da obra são exclusivas do cenário escolar (visão tradicionalista), conferindo, pela leitura dos dados, um certo receio em trazer gêneros mais corriqueiros ao jovem estudante do Ensino Médio, por exemplo, como as demais obras fizeram ao abordar o *meme*, dentre outras produções que dinamizam mais o espaço da sala de aula, entretanto não implicaram detrimento na qualidade do que se pretende ensinar.

Para dar continuidade ao nosso percurso, lançamos mãos das respostas ao objetivo geral, reconhecendo-o à luz de documentos parametrizadores para o Ensino Médio como BNCC, Diretrizes para o Novo Ensino Médio e PNLD – 2021, *analisar o modo didático-discursivo empreendido pelos LDP ao elegerem a cultura digital enquanto interface pedagógica.*, que, na nossa visão, alcançou retorno ao passo que percebemos a reunião de três frentes: aquisição de saber, cultura digital e interação. Essa reunião constituiu, sem dúvida, a cultura digital enquanto interface pedagógica.

Observamos que a língua, por ser movente, torna-se profícua quando ensinada com base na situação social e histórica, ou seja, situada no tempo e suas



implicações para que significativamente venha a ser interessante para os discentes. Além do mais, há de se considerar que nessa etapa da Educação Básica os alunos sofrem constantes estímulos regados pela faixa etária e interesses outros que, sem dúvida, acabam por colocar o ensino numa concorrência demasiadamente injusta, requerendo, pois, maior capacidade dialógica na mediação dos conteúdos. Postura que fora observada nas obras com vistas a manter o diálogo e a construção coletiva do conhecimento, sem, necessariamente, recorrer a modos arcaicos de apenas jorrar conteúdos, sem interessar-se pela vivência dos adolescentes.

Partindo agora para os objetivos específicos, pensemos como alcançamos o primeiro objetivo: identificar os gêneros discursivos digitais presentes nos LDP. Este se realizou, por meio da catalogação das três obras selecionadas, na qual fizemos um levantamento das escolhas que os autores fizeram dos gêneros discursivos digitais em cada artefato didático. Esse levantamento tomou como norte o objeto de pesquisa – cultura digital – respondendo, por exemplo, ao interesse de articulá-las ao ensino de Língua Portuguesa.

Nessa articulação, encontramos obras que ainda se mostram tímidas em suas escolhas no que tange aos gêneros discursivos digitais, ainda presas aos gêneros mais convencionalmente usados, como os gêneros profissionais, talvez por estarem mais intimamente relacionado ao espaço escolar. Inferimos que são os mesmos gêneros, porém com um novo suporte, ainda que os modos de operacionalização da produção tenham mudado. Embora tenhamos percebido essa limitação, todas as obras ousaram ao não se limitar, apenas, a uma obrigatoriedade exigida em edital. Fato evidenciado ao passo que nunca na história dos LDP a incidência de gêneros discursivos digitais ou material da cultura digital ganharam tanto espaço, ocupando, em alguns casos, mais da metade das unidades. Por outro lado, duas obras (Interação Português e Ser protagonista: a voz das juventudes: Língua Portuguesa) trouxeram gêneros discursivos digitais mais contemporâneos e próximos do horizonte das práticas de linguagem da juventude.

Essa postura acabou por validar, no âmbito escolar, o dever da escola em explorar as novas possibilidades de leitura/escrita/oralidade, chamando para si a responsabilidade de comprometer-se com um ensino de línguas pautados nos usos concretos. A nossa leitura com relação ao PNLD – 2021, por tornar obrigatório essas contemporâneas práticas de linguagem, é de que na conjuntura evolutiva da sociedade não é possível mais ignorar e, por consequência, a instituição escolar tem

que normatizar o uso, problematizando-o e auxiliando os discentes no letramento digital. Ademais, o fato de as obras terem investido para além do exigido pelo programa de distribuição revela que a sociedade científica também já compreendeu a iminência de tal demanda.

No que concerne ao segundo objetivo: *investigar a presença da cultura digital como possibilidade pedagógica e enquanto vetor de interação na abordagem dos LDP sobre o ensino Língua Portuguesa*, acreditamos ter respondido, uma vez que com o levantamento feito na categoria anterior, selecionamos alguns gêneros discursivos digitais, os quais julgamos mais comuns ao contexto dos adolescentes na efetiva participação social linguística cotidiana e os descrevemos de modo a considerar aspectos priorizados no processo de ensino.

Assim, percebemos o quanto a cultura digital de fato possibilitou a interação, salientamos que não só pela perspectiva da dinamicidade que os gêneros discursivos digitais carregam, mas pela capacidade de unificar linguagens, convocar discursos, reunir vozes sociais, ampliar repertório sociocultural sempre resgatando o extraverbal. Sendo assim, não há dúvidas de que a cultura digital é um excelente vetor de interação. Assim, sendo mais sucintos, em todas as obras houve a articulação entre a cultura digital e o ensino de Português.

Os dados mostraram que os conhecimentos de língua mais priorizados, nessas articulações, deram-se no âmbito da interpretação e compreensão textual, sem trazer questões de língua propriamente dita, referimo-nos às normativas linguísticas (morfologia e sintaxe, por exemplo), as quais podem e devem ser exploradas desde que não isoladamente sem considerar o extraverbal, segundo a TDL. Destacamos que os modos de abordagem sempre partiram da interação, instigada pelas indagações de sondagem partindo da averiguação do senso comum e tangenciando os acréscimos necessários sob a responsabilidade do mediador.

No que tange ao nosso comprometimento em trazer respostas ao terceiro objetivo *verificar como as atividades com redes sociais digitais no LDP estimulam posicionamentos críticos nos alunos do Ensino Médio possivelmente implicados com o acesso aos materiais didáticos corpus de análise desta investigação*, observamos que tivemos propostas que tomaram as redes sociais digitais como gatilho para tratar leitura e interpretação textual. Percebemos que este foi o principal enfoque dessas propostas, trazendo discussões pautadas nos aspectos positivos e negativos do uso das redes, além de mostrar a transição do comportamento social em relação

à busca por informação. A marcação temporal entre comportamentos distintos da sociedade ao tratar da dualidade era analógica e era digital registra o processo de transição que o LDP reconhece, dada a recém necessidade de se abordar a temática. Os dados mostram que, para o conhecimento em Língua Portuguesa, parece-nos um olhar mais superficial no âmbito do aprofundamento crítico. Nessa perspectiva, podemos ressaltar a ênfase em atividades que envolvem a interação para fomentar um olhar crítico sobre a ferramenta comunicativa em si, despertando para sua função social.

Quando tratamos sobre a natureza de interação, percebemos um aprofundamento crítico maior até mesmo pelas abordagens das indagações da proposta, mantendo linearidade temática e processual. Observamos que o nível de criticidade permitiu uma análise do uso da ferramenta numa visão social coletiva e individual.

Nesse direcionamento, podemos afirmar que algumas obras foram ainda mais audazes, pois investiram em propostas didáticas que exploraram a interação, o ecossistema comunicativo de interações discursivas, com ressalvas, claro, mas mostrando que é possível ler melhor essa nova era. A última obra, sobretudo, trouxe uma proposta pedagógica em que propôs o discente a se colocar frente a três posturas: como leitor, como observador de suas próprias publicações e como produtor de material para redes sociais digitais. Esse investimento dos propósitos de cidadania é uma orientação que consta em todos os documentos oficiais e que vimos se concretizar em algumas obras. Vimos ainda que as interfaces concebidas pedagogicamente dão vazão para discussões importantes à formação integral do jovem cidadão.

Essa proposta, sem dúvida, poderá agregar conhecimento ao aluno, ao passo que este conseguirá, via interação, promover uma visão crítica. Apesar disso, as abordagens se limitaram ao não trazer para o debate em sala de aula as réplicas ativas da publicação elaborada como atividade, o que seria, a nosso ver, o ápice do uso efervescente da língua viva.

Considerando então o ritual comum a qualquer prestação de contas de uma pesquisa realizada, pensemos na contribuição desta pesquisa para área, para minha formação profissional e para futuras pesquisas. Partindo do princípio de que estamos saindo de um *status* de era analógica e caminhado em direção ao digital, acreditamos que essa dissertação contribuiu não só com o registro desse trajeto,

mas com a assertiva de que precisamos aperfeiçoar a relação cultura digital e ensino de Língua Portuguesa.

Acreditamos, além do supramencionado, que as contribuições deste empreendimento se deram no campo da reflexão analítica de obras que estão vivendo um processo de transição, que buscaram atender às regras de um edital que, por vez, obedeceu, dialogicamente, aos documentos parametrizadores, mas que cada qual desenvolveu seu modo didático-discursivo. Embora com abordagens distintas, alcançaram a aprovação, concretizando assim mais uma de nossas contribuições, uma vez que implantar uma política pública não significa total efetivação dela, ou melhor, nivelamento de perspectivas, lembremo-nos das compreensões possíveis e seus efeitos de sentido.

Assim, as abordagens didáticas se consolidaram de maneiras distintas, percepção que ajuda a perceber, no âmbito da formação docente, que o objeto é o mesmo, contudo a maneira que o tomamos faz diferença na vida do estudante. Operar frente a uma ferramenta digital não é garantia do sucesso escolar, o que evidenciou a importância da formação do professor para que as intervenções sejam feitas adequadamente, haja vista que o LD sozinho não pode substituir o trabalho do professor, como pontuamos em alguns momentos. Chegando a essa conclusão, seguimos para mais uma contribuição, pois percebemos mais do que nunca que a formação docente precisa investir no letramento digital.

Logo, o LDP é mais um componente na organização, no planejamento que ora se faz protagonista (em face das disparidades sociais), na ausência do professor, ora é coadjuvante na presença dele. Referindo-se a essa visão protagonista do professor, nesta pesquisa, enfatizamos a importância do professor pesquisador para ser mais eficaz no manejo das propostas que, em muitas situações, abriram espaço para os acréscimos do docente na condução das atividades.

Esta pesquisa também trouxe uma percepção, ancorada na TDL, de como é possível desenvolver o ensino de Língua Portuguesa, destacando o que ensinar, o que priorizar, por exemplo: quem é o público alvo, quais demandas atuais são salientes, quais os condicionantes sociais que implicam nas contemporâneas práticas linguísticas. É evidente que, resguardadas as devidas limitações, consideramos que há ferramentas tecnológicas básicas ausentes em muitas escolas, isso porque não houve a universalização da internet na vida dos discentes

brasileiros, além de haver fragilidade na formação de professores. Esses entraves, sobretudo, tornam-se obstáculos para se cumprir o proposto pelos documentos oficiais e pelo PNLD – 2021 por parte dos autores, tornando uma elaboração difícil.

Esta pesquisa, pois, contribuiu para a reflexão acerca do processo de elaboração de LDP, o qual, ao longo dos anos, como vimos no discorrer de nossos construtos teóricos, mudou. Sem dúvida, estas obras foram submetidas ao horizonte analítico de sujeitos preocupados em discutir educação e novas tecnologias. Sujeitos que reconhecem que seus discursos estão permeados de vozes e campos axiológicos que podem diferir dos campos dos autores das coleções, mas que desejam inserir a discussão no currículo de formação de professores, além de almejar dispor de políticas públicas de democratização de acesso às tecnologias para minimizar a falta de equidade com vista à efetividade do processo, fato que sobressaiu em razão da recém situação sanitária.

Enquanto contribuição para minha formação, faz-se necessário dizer que houve, nesta pesquisa, a reunião de duas temáticas contemporâneas e indispensáveis a qualquer professor deste século: cultura digital e linguagem como prática social. Houve aqui a oportunidade de se debruçar ao longo de dois anos por caminhos pouco imagináveis na minha formação inicial, concretizando, mais uma vez, a pertinência da formação continuada, do professor pesquisador, não acomodado, mas em movimento, embalado pelo tempo, pela situação, sempre vislumbrando aperfeiçoar-se para melhor servir aos propósitos educacionais dos discentes.

Como dissemos anteriormente, as discussões sobre as abordagens didáticas pautadas em cultura digital no produto LDP carregaram as vozes de sujeitos que possuem posições axiológicas, o que abre um leque de possibilidades para pesquisas posteriores que busquem trazer as vozes de professores e de alunos do Ensino Médio sobre o ensino de Língua Portuguesa a partir dos gêneros discursivos digitais presentes no LDP. Outra possibilidade seria pensar a cultura digital incentivada pelo Novo Ensino Médio, analisando o processo de implantação que vigorou a partir desse ano.

Enfim, ainda temos caminhos investigativos a percorrer. Sigamos em frente.

## REFERÊNCIAS

2Tm. 2, 1 – 7.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In.: AMIGUES, R. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Ana Rachel Machado. Londrina: EDUEL, 2004, p. 36-53.

ARAÚJO, J. C. Reelaborações de Gêneros em redes sociais. In.: ARAÚJO, J. C; LEFFA, V. (Orgs.). **Redes sociais e ensino de línguas: O que temos de aprender?** São Paulo: Parábola, 2016, p. 49-64.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**. 49. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2007.

BAKHTIN, M. M. A ciência da literatura hoje. In.: BAKHTIN, M. M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: 34, 2017 [1970], p. 9-80.

BAKHTIN, M. M. **Os Gêneros do Discurso**. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2016 [1952/1953]. p. 11-69.

BAKHTIN, M. M. **Para Uma Filosofia Do Ato Responsável**. 3. Ed. Tradução de Valdemir Miotello E Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2020 [1985], p. 41- 144.

BAKHTIN, M. M. Prefácio. In.: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979], p. 195 - 201.

BAKHTIN, M. M. **Teoria do romance I: a estética**. Organização da edição russa Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: 34, 2015 [1930].

BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino de língua**. Tradução, posfácio, e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2019 [1944-1945], p. 23-43.

BATISTA, A. A avaliação dos livros didáticos para entender o Programa Nacional do livro Didático (PNLD). In.: ROJO, R; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). **Livro Didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 25-68.

BATISTA, A. A. G. A Avaliação dos Livros Didáticos: Para Entender O Programa Nacional Do Livro Didático (PNLD). In.: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de letras, 2003, p. 25-67.

BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral**. Tradução de Maria da Glória Novak e Luiza Neri. São Paulo: Ed. Nacional, Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

BEZERRA, P. Polifonia. In.: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2020, p. 191-200.

BEZERRA, P. Prefácio. In.: BAKHTIN, M. M. **Teoria do romance I: a estética**. Organização da edição russa Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: 34, 2015, p. 7-13.

BRAIT, B. Introdução: Alguns pilares da arquitetura bakhtiniana. In.: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2020, p. 7-10.  
BRASIL. **Caderno do Plano Nacional do Livro e Leitura** - PNLL: Edição atualizada 228 e revisada em 2014. Ministério Da Cultura: Brasília, 2014.

BRASIL. FNDE. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o programa nacional do livro e do material didático, PNLD 2021, 2019.

BRASIL. FNDE. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático, PNLD 2018, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível Em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 10 de fevereiro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação do Brasil. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível Em: [http://Basenacionalcomum.Mec.Gov.Br/Images/Bncc\\_Guia\\_De\\_Leitura.Pdf](http://Basenacionalcomum.Mec.Gov.Br/Images/Bncc_Guia_De_Leitura.Pdf) . Acesso em: 20 de julho de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases** - Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece As Diretrizes E Bases Da Educação Nacional. Disponível em: <https://Presrepublica.Jusbrasil.Com.Br/Legislacao/109224/Lei-De-Diretrizes-E-Bases-Lei-9394-96> . Acesso em: 16 de outubro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Disponível Em: <http://Basenacionalcomum.Mec.Gov.Br/Implementacao/Biblioteca-De-Apoio/Pcn-E-Pcn-Ensino-Medio/> . Acesso em: 21 de novembro de 2020.

BUENO, L. **Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

BUZATO, M. E. K. Cultura digital, Educação e Letramento: conflitos, desafios, perspectivas. In.: HÖFLING, C. (Org.). **Jornada de Letras**. São Carlos: UFSCar, 2010. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/76399457/BUZATO-2010-Cultura-digital-Educacao-e-Letramento-conflitos-desafios-perspectivas> . Acesso em: 23 de agosto de 2021.

CAMPOS, M. T. R. A; ODA, L. K. S. **Multiversos**: Língua Portuguesa: Ensino Médio. São Paulo: FTD, 2020.

CARVALHO, C. **Para compreender Saussure**: Fundamentos e Visão Crítica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CÂNDIDO, J. M. O.; XAVIER, M. M. O *Twitter* como interface pedagógica: relações dialógicas em e para além de 280 caracteres. In.: **Verbum - Cadernos de Pós-graduação PUC\_SP**. v. 11, 2022a, p. 201-220.

CÂNDIDO, J. M. O.; XAVIER, M. M. A cultura digital no livro didático de português: por uma perspectiva dialógica. In.: **Verbum - Cadernos de Pós-graduação PUC\_SP**. v. 11, 2022b, p. 271-290.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Tradução de Roneide Venancio Majer. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

CELLARD, A. A análise documental. In.: POUPART, J. (*et al*). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-316.

CELLARD, A. A análise documental. In.: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.p. 295-316.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez. 2006.

COSCARELLI, C. V; RIBEIRO A. E. (org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. – Belo Horizonte: CEALE; autêntica, 2021.

FARACO, A. C. Autor e atoria. In.: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2020, p. 37-60.

FARACO, C. A. **Linguagem & Dialógica**: As Ideias Linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.



GOMES, F. L. Redes Sociais e Escola: o que temos de aprender? In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Orgs.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola, 2016, p. 81-92.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica.** Campinas: Alínea, 2001.

LAGARES, X. C. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

LAVILLE, C. Da informação à conclusão. In.: LAVILLE, C.; DIONNE, J. (Orgs.). **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Tradução de Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999, p. 197-231.

LÉVY, P. **Cibercultura.** Tradução de Irineo da Costa. 3. ed. São Paulo: 34, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. R. **O Ensino Como Trabalho: Uma Abordagem Discursiva.** Londrina: EDUEL, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In.: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. Segunda Parte: Gênero textuais no ensino de línguas. In.: MARCUSCHI, L. A. (Org.). **Produção textual: análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008, p. 145-224.

MARTÍN-BARBERO, J. **Uma Aventura Epistemológica** (Entrevista à Maria Immacolata Vassalo de Lopes). Matrizes, São Paulo, v. 2, n. 2, 2009, p. 143-162. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5944574/mod\\_resource/content/1/Uma%20aventura%20epistemol%C3%B3gica%20-%20Jes%C3%BA%20Mart%C3%ADn-Barbero%20%28entrevistado%20por%20Maria%20Immacolata%20Vassallo%20de%20Lopes%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5944574/mod_resource/content/1/Uma%20aventura%20epistemol%C3%B3gica%20-%20Jes%C3%BA%20Mart%C3%ADn-Barbero%20%28entrevistado%20por%20Maria%20Immacolata%20Vassallo%20de%20Lopes%29.pdf) . Acesso em: 24 de dezembro de 2020.

MEDEIROS, J. B. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas** 10. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica.** Tradução Sheila Camargo Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Contexto, 2019 [1928].

MOREIRA, H. CALEFFE, L. G. **Metodologia para o professor pesquisador.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORENO, A; PAIVA, A. M. **Ser Protagonista: a voz das juventudes: língua portuguesa: ensino médio.** Obra Coletiva. São Paulo: Edições SM, 2020.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v. 47, n.166, 1106-1133, Out. / Dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?lang=pt> . Acesso em 20 de dezembro de 2020.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes. 2010.

PARISER, E. **O filtro invisível: O que a internet está escondendo de você**. Tradução de Diego Alfaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

PRENSKY, M. **Digital natives, digital immigrants**. *Horizon*, 2001. Disponível em: [https://www.academia.edu/4824688/Marc\\_Prensky\\_Digital\\_Natives\\_Digital\\_Immigrants\\_2001\\_Marc\\_Prensky\\_Digital\\_Natives\\_Digital\\_Immigrants](https://www.academia.edu/4824688/Marc_Prensky_Digital_Natives_Digital_Immigrants_2001_Marc_Prensky_Digital_Natives_Digital_Immigrants). Acesso em 22 de agosto de 2021.

RANGEL, E. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In.: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. Campina Grande. EDUEFG, 2020, p. 13-24.

RECUERO, R. C. Discurso mediado por computador nas redes sociais. In.: ARAÚJO, J. C.; LEFFA, V. (Orgs.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola, 2016, p. 17-32.

RECUERO, R. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

REINALDO, M. A. G. M. A orientação para produção textual. In.: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. Campina Grande. EDUEFG, 2020, p. 127-147.

ROJO, R; BATISTA, A. A. G. Apresentação – Cultura do Escrito e Livro Escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil. In.: ROJO, R; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). **Livro Didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 7-24.

SACHS, R. S. Mashups Políticos nas Jornadas de Junho: Afinal, O Gigante Acordou Ou Não?. In.: **Cultura digital e linguística aplicada: travessias em linguagem, tecnologia e sociedade**. BUZATO, M. E. K. (Org.). Campinas: Pontes, 2016, p. 69-103.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: EDUSP, 2002.

SETTE, G; RIBEIRO, I; TRAVALHA, M; BITAL, N. **Interação Português: Ensino Médio**. São Paulo: Editora Do Brasil, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. O Saber Dos Professores Em Seu Trabalho. In.: Tardif, M. **Saberes Docentes e Formação Inicial**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 30-55.

TARDIF, M. **Os professores enquanto Sujeitos do conhecimento**. In.: Tardif, M. **Saberes Docentes e Formação Inicial**. 11. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 227-244.

VEEN, W; VRAKING, B. **Homo Zappiens**: educando na era digital. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.

VICENTE, E. **Redes Sociais**: Ciberespaço. Novas formas de interação das redes sociais. São Paulo: Editora Viena, 2014.

VOLÓCHINOV, V. N. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2019 [1930].

VOLÓCHINOV, V. N. Estilística do discurso literário II: a construção do enunciado. In.: VOLÓCHINOV, V. N. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2019 [1930], p. 266-305.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterine Vólkova Américo; Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2. ed. São Paulo: 34, 2018 [1929].

WEISHEIMER, N. (*et al.*). A construção social da juventude. In.: **Sociologia da Juventude**. Curitiba: Intersaberes, 2013, p. 13-30.

XAVIER, A. C. As tecnologias e a aprendizagem (re)construcionista no século XXI. **Revista Hipertextus**. v. 1, 2007, p. 1-9. Disponível em: <http://www.hipertextus.Net/Volume1/Artigoxavier.Pdf> . Acesso em: 16 de outubro de 2021.

XAVIER, M. M. SERAFIM, M. L.; **O whatsapp impactando novas possibilidades de ensinar e de aprender no contexto acadêmico**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

XAVIER, M. M. Teoria dialógica da linguagem: abordagens sobre a vida verboideológica. XAVIER, M. M. In.: **Educomunicação em perspectiva dialógico-discursiva**. São Paulo: Mentis Abertas; Campina Grande: EDUFCG, 2020, p. 23-48.

XAVIER, M. M.; ALMEIDA, M. de F. Redes sociais, linguagem e interação discursiva. In.: XAVIER, M. M. (Org.). **Linguística Contemporânea**: estudos sobre discursos, cultura digital e ensino. São Paulo: Mentis Abertas, 2020, p. 183-197.

XAVIER, M. M.; ALMEIDA, M. F. Relações dialógicas em rede social: por um ensino discursivo de leitura. In.: **Letra Magna (Online)**, v. 16, p. 1442-1460, 2020. Disponível em [http://www.letramagna.com/artigos\\_25/linguistica/letramagna25\\_ling\\_83\\_1442-1460.pdf](http://www.letramagna.com/artigos_25/linguistica/letramagna25_ling_83_1442-1460.pdf) . Acesso em 20 de abril de 2021.

ZEICHER, K.; PAYNE, K.; BRAYKO, K. *Democratizing teacher education*. **Journal of Teacher Education**. v. 66, n. 2. 2015, p. 122-135. Disponível em: [https://www.academia.edu/14751074/Democratizing\\_Teacher\\_Education](https://www.academia.edu/14751074/Democratizing_Teacher_Education). Acesso em: 25 de abril de 2021.