

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

KÁTIA MARÇAL MOULAZ

**LETRAMENTOS DIGITAIS NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO DE DUAS
ESCOLAS PÚBLICAS DE PONTES E LACERDA: UMA ANÁLISE DIALÓGICA**

CÁCERES-MT

2020

KÁTIA MARÇAL MOULAZ

**LETRAMENTOS DIGITAIS NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO DE DUAS
ESCOLAS PÚBLICAS DE PONTES E LACERDA: UMA ANÁLISE DIALÓGICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística, sob a orientação da professora Dra. Elizangela Patrícia Moreira da Costa.

CÁCERES-MT

2020

M926I MOULAZ, Kátia Marçal.
Letramentos Digitais no Currículo do Ensino Médio de Duas Escolas Públicas de Pontes e Lacerda: Uma Análise Dialógica / Kátia Marçal Moulaz – Cáceres, 2020.
111 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (não)

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Linguística, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2020.

Orientador: Elizangela Patrícia Moreira da Costa

1. Ensino Médio. 2. Documentos Escolares. 3. Letramentos Digitais. I. Kátia Marçal Moulaz. II. Letramentos Digitais no Currículo do Ensino Médio de Duas Escolas Públicas de Pontes e Lacerda: Uma Análise Dialógica.

CDU 374.7

KÁTIA MARÇAL MOULAZ

**LETRAMENTOS DIGITAIS NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO DE DUAS
ESCOLAS PÚBLICAS DE PONTES E LACERDA: UMA ANÁLISE DIALÓGICA**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Elizangela Patrícia Moreira da Costa
(Orientadora – PPGL/UNEMAT)

Prof. Dr. Valdir Silva
(Avaliador Interno – PPGL/UNEMAT)

Prof.^a Dra. Jozanes Assunção Nunes
(Avaliadora Externa – PPGL/UFMT)

Prof.^a Dra. Barbara Cristina Gallardo
(Suplente – PPGL/UNEMAT)

APROVADA EM: 30/11/2020

Com muita gratidão, amor e carinho, dedico este trabalho aos meus pais, Ireni Marçal e José Carlos Moulaz; e, ao meu esposo, Claudeir Dias.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por segurar em minhas mãos e me proporcionar sabedoria e esperança para que eu pudesse chegar até aqui.

Aos meus pais que são o motivo pelo qual eu crio forças para lutar todos os dias.

Ao meu esposo e companheiro, Claudeir Dias, meu motivador diário e a pessoa que mais acreditou na minha capacidade de subir mais este degrau. Com todo meu amor e gratidão.

À Nice e Paulo, pessoas maravilhosas que me acolheram e me hospedaram em Cáceres nos dias das aulas presenciais no *campus*.

À Aparecida Ferreira, colega de mestrado e parceira de viagem de Pontes e Lacerda a Cáceres.

À Secretaria de Educação e Cultura do Município de Pontes e Lacerda, por me proporcionar flexibilidade em minha jornada de trabalho, para que assim eu pudesse cumprir os créditos das disciplinas do Programa de Mestrado.

À Professora-orientadora Doutora Elizangela Costa cuja dedicação, paciência e motivação ao longo do caminho serviram como base de sustentação para a conclusão deste trabalho. Grata por tudo!

Aos Professores Doutores Valdir Silva e Jozanes Nunes, pelas considerações, contribuições e atenção ao meu trabalho.

À UNEMAT, seus colaboradores e professores por me proporcionarem subir mais um degrau na escada do conhecimento ao me darem a oportunidade de fazer uma Pós-Graduação *Stricto Sensu* em nível de Mestrado, e a todos os professores que me influenciaram a minha trajetória acadêmica.

Sim, por mais estranho e repugnante que possa parecer-vos, as novas máquinas de ensino capacitam o estudante a aprender tanto quanto antes. Além disso, os estudantes parecem ter mais confiança no novo método como meio de adquirir conhecimentos novos de toda sorte.

Pedro Ramus (1515-1572) A respeito do
livro impresso.

RESUMO

Este trabalho, concentrado na área dos Estudos de Processos de Práticas Sociais da Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Cáceres), tem como objetivo geral compreender como os documentos pedagógicos escolares: Projetos-Político Pedagógicos (PPP) e Planos Anuais de Ensino (PAE) de professores de língua materna, de duas escolas públicas de Pontes e Lacerda-MT, estabelecem *relações dialógicas* com os documentos oficiais parametrizadores do ensino de língua portuguesa para o Ensino Médio, no Brasil, no que se refere aos letramentos digitais. Desse modo, o trabalho fundamenta-se na Teoria Dialógica da Linguagem, de Bakhtin e o Círculo, em diálogo com os estudos sobre o letramento, multiletramentos e letramentos digitais. Trata-se de uma pesquisa de análise documental de abordagem dialógica que busca respostas para as seguintes questões de investigação: 1. O que dizem os documentos oficiais parametrizadores do ensino de língua portuguesa para o Ensino Médio sobre os letramentos digitais? 2. Que *relações dialógicas* podem ser estabelecidas entre os documentos oficiais e os escolares no que tange aos letramentos digitais? Para darmos respostas a essas questões, realizamos uma pré-análise dos documentos oficiais parametrizadores do ensino de língua materna do Ensino Médio, no Brasil, e buscamos suas orientações para o desenvolvimento dos processos dos multiletramentos/letramentos digitais; em seguida, analisamos os documentos escolares, buscando pontos de conexão entre eles que nos auxiliassem a compreender quais *relações dialógicas* podiam ser estabelecidas entre documentos, em favor da formação do estudante para as práticas de letramentos digitais. Os resultados da análise demonstraram que as orientações para os letramentos digitais aparecem de forma mais acentuada na Base Nacional Comum Curricular (2018) em relação aos seus anteriores. No que se refere aos documentos escolares, observamos tentativas de se afinar o discurso da escola ao oficial, seja na forma de citação ou de referência a alguns objetivos dos documentos oficiais. Entretanto, tais tentativas não se consolidaram tendo em vista que, ao cruzarmos os dados dos Projetos Político-Pedagógicos com os Planos Anuais de Ensino dos professores, não identificamos articulação entre documentos que nos permitissem observar objetivos e objetos de ensino que favorecem de fato o desenvolvimento dos letramentos digitais. Esses resultados levantam a necessidade urgente de as escolas públicas de Ensino Médio de Pontes e Lacerda-MT reverem seus documentos, de forma a se prepararem para os desafios linguísticos impostos por essa nova era em que a tecnologia digital exige de nós não só a capacidade técnica de operação das ferramentas digitais, mas, sobretudo a de uso crítico-reflexivo da linguagem, em contexto digital. A relevância deste trabalho justifica-se pela necessidade de expandirmos as reflexões sobre as possibilidades e os desafios que os letramentos/multiletramentos impõem ao currículo da escola pública mato-grossense e, em especial, às práticas pedagógicas dos professores de língua materna.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio, Documentos Escolares, Letramentos Digitais.

ABSTRACT

This work, concentrated in the area of Studies of Social Practice Processes of Language of the Postgraduate Program in Linguistics (PPGL), of the State University of Mato Grosso (UNEMAT/Cáceres), has the general objective of understanding how school pedagogical documents: Pedagogical Political Projects (PPP) and Annual Teaching Plans (PAE) of mother tongue teachers, from two public schools in Pontes and Lacerda-MT, establish dialogical relations with the official documents that parameterize Portuguese language teaching for high school, in Brazil, with regard to digital literacies. Thus, the work is based on the Dialogical Theory of Language, by Bakhtin and the Circle, in dialogue with studies on literacy, multi-tools and digital literacies. It is a document analysis research with a dialogical approach that seeks answers to the following research questions: 1. What do the official documents that parameterize Portuguese language teaching for high school say about digital literacies? 2. What dialogical relations can be established between official and school documents regarding digital literacies? In order to provide answers to these questions, we carried out a pre-analysis of the official documents that parameterize the teaching of the mother tongue of high school in Brazil, and we seek your guidance for the development of the processes of multi-tools / digital literacies; then, we analyzed the school documents, looking for connection points between them that would help us to understand which dialogical relationships could be established between documents, in favor of the student's training for digital literacy practices. The results of the analysis showed that the guidelines for digital literacies appear more sharply in the National Common Curricular Base (2018) in relation to their previous ones. With regard to school documents, we observe attempts to fine-tune the school's discourse to the official, either in the form of a citation or reference to some objectives of the official documents. However, such attempts were not consolidated considering that, when crossing the data of the Political-Pedagogical Projects with the Teachers' Annual Teaching Plans, we did not identify articulation between documents that allowed us to observe teaching objectives and objects that actually favor development digital literacies. These results raise the urgent need for public high schools in Pontes and Lacerda-MT to review their documents in order to prepare themselves for the linguistic challenges imposed by this new era in which digital technology requires us not only the technical capacity operation of digital tools, but, above all, the critical-reflexive use of language in a digital context. The relevance of this work is justified by the need to expand the reflections on the possibilities and challenges that literacies / multiliteracies impose on the curriculum of the public school in Mato Grosso and, in particular, on the pedagogical practices of mother tongue teachers.

KEYWORDS: High School, School Documents, Digital Literacies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Censo Escolar 2018.....	48
Quadro 2: Documentos coletados para a análise.....	51
Quadro 3: Objetos de análise.....	52
Quadro 04: Matriz de referência de Língua Portuguesa – Ensino Médio – Escola	86

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Print do PAE/UE1: Referência.....	88
Figura 02: Print do PAE/UE2: 1º Ano do Ensino Médio.....	90
Figura 03: Print do PAE/UE2: 2º Ano do Ensino Médio.....	92
Figura 04: Print do PAE/UE2: 3º Ano do Ensino Médio.....	95
Figura 05: Print do PAE/UE2: Referências Bibliográficas.....	97

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I	19
PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE O LETRAMENTO	19
1.1 Letramento	19
1.2 Novos Estudos do Letramento.....	22
1.3 Letramento(s) digital(is).....	26
1.4 <i>Login</i> da escola e da prática pedagógica na era digital	29
CAPÍTULO II.....	33
FUNDAMENTOS TEÓRICOS: CONCEITOS BAKHTINIANOS.....	33
2.2 As concepções de Linguagem.....	34
2.2.1 Linguagem como expressão do pensamento	34
2.2.2 Linguagem como instrumento de comunicação.....	36
2.2.3 Linguagem como interação.....	37
2.3 Dialogia e relações dialógicas.....	39
2.4 Enunciado concreto e Gêneros do discurso.....	42
CAPÍTULO III	47
METODOLOGIA DA PESQUISA	47
3.1 A natureza da pesquisa	47
3.2 Seleção das escolas	48
3.2.1 Descrição das Unidades Escolares (UE)	49
3.3 Seleção do <i>corpus</i>	50
3.4 Metodologia de análise do <i>Corpus</i>	52
CAPÍTULO IV.....	54
ANÁLISE DIALÓGICA	54
4.1 O que dizem os documentos oficiais sobre os letramentos digitais?	54
4.1.1 PCNEM: Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (2000)	55
4.1.2 Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN+ Ensino Médio (BRASIL, 2002)	61
4.1.3 Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006)	65
4.1.4 Base Nacional Comum Curricular – BNCC Ensino médio (BRASIL, 2018).....	69
4.2 O que dizem os documentos escolares sobre os letramentos digitais?	74
4.2.1 Projetos Políticos Pedagógicos.....	74

4.2.1.1 Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar 1 (PPP/UE1)	76
4.2.1.2 Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar 2 (PPP/UE2)	79
4.2.2 Planos Anuais de Ensino das escolas.....	82
4.2.2.1 Plano anual de ensino da Unidade Escolar 1 (PAE/UE1)	82
4.2.2.2 Plano anual de ensino da Unidade Escolar 2 (PAE/UE2)	89
4.3 Sistematizando os dados.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
BIBLIOGRAFIA	108

INTRODUÇÃO

Na atualidade, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) estão presentes nas mais diversas situações cotidianas, rapidamente estamos construindo uma sociedade conectada pelas redes de comunicação e de informação. Com a crescente expansão da internet móvel, dos *smartphones* e computadores, os usuários deixaram de ser apenas consumidores de informação, para também produzi-la. As pessoas, atualmente, utilizam as ferramentas da chamada *Web 2.0*¹ (*Facebook, Instagram, Twitter, WhatsApp* entre outros mensageiros instantâneos) para escrever, fotografar, filmar e compartilhar suas produções nas redes sociais.

Barton e Lee (2015) observam que:

As novas tecnologias não são mais novas: e-mail e mensagens instantâneas são referidos como mídias velhas, quando comparados com sites da *Web 2.0*, como o *Facebook*, que também já não é novo. A ideia de se comunicar online e participar de atividades virtuais era nova na década de 1990, mas uma geração de pessoas está crescendo e vendo a mídia digital como algo rotineiro (BARTON; LEE, 2015, p.20-21).

Se entendermos que tais práticas nas mídias digitais já são comuns em nossas rotinas, precisamos compreender também que se faz necessária certa apropriação de capacidades e conhecimentos para acompanhar toda essa evolução. Assim, com a função de formar cidadãos capazes de enfrentar os desafios exigidos pelo atual contexto sócio-histórico-cultural, a escola não pode ficar de fora desse processo, necessitando, dessa forma, criar condições para a incorporação das TDIC às práticas pedagógicas.

De fato, a incorporação das práticas de leitura e escrita demandadas pelos novos modelos de texto, cada vez mais multimodais, que circulam pelas plataformas digitais, redes sociais e já adentraram os livros didáticos, ainda se configuram como um desafio para a escola. Isso porque, elas exigem do professor o desenvolvimento de habilidades especiais que os capacitem a não só ensinar os alunos a ler e refletir sobre os usos da linguagem em contexto digital, como também a operacionalizar com metodologia específica as ferramentas digitais e então serem capazes de disponibilizar aos alunos os conhecimentos necessários para o domínio dessas novas tecnologias em favor de seu desenvolvimento acadêmico e profissional. Somados a isso, há ainda a necessidade de que as escolas preparem espaços específicos, equipados com

¹ *Web 2.0* é um termo usado para designar uma segunda geração de comunidades e serviços oferecidos na internet, tendo como conceito a *Web* e através de aplicativos baseados em redes sociais e tecnologia da informação.

a tecnologia necessária, incluindo a disponibilidade de computadores e rede de *wi-fi* para a comunidade escolar em número suficiente e com a capacidade necessária de atender à demanda dos alunos e professores. Sabemos que, quando se trata de escolas públicas, como aquelas que fazem parte desta pesquisa, as necessidades não andam ao mesmo passo e compasso que as iniciativas e investimentos governamentais. No entanto, essa discussão faz-se necessária, pois como destaca Coscarelli (2016):

[...] os mais diversos contextos escolares precisam discutir e se apropriar dessas tecnologias para que os alunos também incorporem em suas vidas as inúmeras possibilidades oferecidas por equipamentos (computadores, *laptops*, celulares, *tablets* e outros *gadgets*) e aplicativos (COSCARELLI, 2016, p.11).

Sabemos que, nesse cenário tecnológico, as TDIC têm permitido e potencializado novas formas de ser e de estar no mundo, de ensinar e de aprender. Aprende-se em todos os lugares e, nesse sentido, podemos mesmo dizer que há uma escola fora da escola. Para Barton e Lee (2015):

Compreender os detalhes a respeito das práticas tem importantes implicações para a educação. Em primeiro lugar, embora seja importante que os professores em sala de aula aproveitem as oportunidades oferecidas pelas novas mídias, é fundamental empregar atividades que revelam o que os alunos estão fazendo fora da sala de aula, incluindo seus recursos de construção de sentido e suas atividades particulares de produção textual, bem como entender a natureza das práticas online (BARTON; LEE, 2015, p.213).

Com base na citação anterior, podemos dizer que não basta à escola instrumentalizar o aluno para o uso das ferramentas digitais, mais que isso, o desafio reside no fato de sabermos o que esse aluno faz com as possibilidades dessa tecnologia fora da escola, o que significa compreender, antes de tudo, como eles leem e atribuem sentido ao que leem, como eles escrevem, o que escrevem e com que finalidades.

Como vimos, trata-se de formar o aluno para ser autor do seu próprio texto, de ensiná-lo a refletir sobre as condições de produção envolvidas em tudo aquilo que lê. Nesse sentido, entendemos que uma das funções da escola, no nível do Ensino Médio, é o de prepará-lo para o mercado de trabalho, onde, com certeza, terá contato com as tecnologias. No entanto, cabe à escola, de um modo geral, prepará-lo, antes de tudo, para a vida. Não se trata de ensiná-lo como acessar as tecnologias digitais, pois isso, com certeza, muitos deles já o fazem, mas, sim, ensiná-lo a refletir sobre o que fazem com essas tecnologias em situações situadas de comunicação social. Assim sendo, cabe à escola atuar de forma a garantir ao aluno condições de exercício de

sua cidadania como agente participativo e transformador em sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo. Marcuschi (2004), há 15 anos, já apresentava uma discussão sobre como a escola aceitaria, entenderia e poderia trabalhar a questão das TDIC:

Considerando a penetração e o papel da tecnologia digital na sociedade contemporânea e as novas formas comunicativas aportadas, afigura-se relevante pensar essa tecnologia e suas consequências em uma perspectiva menos tecnicista e mais sócio histórica [...] já se pode indagar se a escola deverá amanhã ocupar-se de como produz um e-mail e outros gêneros do “discurso eletrônico” ou pode a escola tranquilamente continuar analisando como se escrevem cartas pessoais, bilhetes e como se produz uma conversação (MARCUSCHI, 2004, p.19-20).

O questionamento apontado pelo autor faz-nos refletir e entender que o impacto das TDIC já se faz presente e estão entre as opções mais recentes do letramento. Por isso, uma preocupação com os usos das novas tecnologias surgiu entre aqueles que investigam leitura e escrita. Na área da linguagem, ler e escrever tornam-se atividades cada vez mais requisitas no mundo digital, direcionando autores e leitores para novos rumos. Assim, alguns estudiosos (ROJO, 2013; BARTON; LEE, 2015 e DUDENEY; HOCLY; PREGUM, 2016) alertam sobre a necessidade de desenvolvimento de um outro tipo de letramento, o digital.

Para Matias (2016, p. 173), letramento digital “consiste no conhecimento funcional das tecnologias da informação e comunicação. Trata-se de uma ampliação das possibilidades de contato com a leitura e com a escrita em ambientes virtuais”. Já Dudeney, Hocly e Pregum (2016, p. 17) consideram-no em sua forma plural - letramentos digitais - como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”. Para esses autores, é necessário que os indivíduos dominem um conjunto de informações e habilidades que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitá-los, o mais rápido possível, para viverem como cidadãos críticos neste novo milênio, cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais.

É fato que os jovens da atualidade convivem, em seu cotidiano, com as tecnologias digitais. A maior parte deles já acessou um computador, já utilizou caixas eletrônicas de bancos, já navegou por uma ou várias redes sociais por meio de um *smarthphone*. É notório que as tecnologias digitais fazem parte do cotidiano do estudante fora dos muros da escola, importamos saber, se, dentro dela, lhe é propiciado, via currículo escolar, o mesmo contato com a tecnologia e a refletir sobre os usos que faz da linguagem em diferentes situações de enunciação. Mais do que dominar as ferramentas digitais, é preciso que o aluno saiba como e para que utilizá-las e, para isso, a escola precisa ofertar os mais diversos letramentos. Para Buzato (2009),

quanto maior a quantidade de esferas de atividades (escolar, jornalística, artística, científica, política, profissional etc.) em que um indivíduo participa – ou pretenda participar – maior deve ser o seu repertório de gêneros discursivos e, conseqüentemente, maior o seu grau de letramento ou o seu conjunto de letramentos.

É nesse contexto que esta pesquisa se apresenta, com o objetivo geral de compreender como os documentos pedagógicos escolares: Projetos-Político Pedagógicos (PPP) e Planos Anuais de Ensino (PAE) de professores de língua materna, de duas escolas públicas de Pontes e Lacerda-MT, estabelecem *relações dialógicas* com os documentos oficiais parametrizadores do ensino de língua portuguesa para o Ensino Médio, no Brasil, a saber: PCNEM (BRASIL, 2000); PCN+ Ensino Médio (BRASIL, 2002); OCEM (BRASIL, 2006) e BNCC (BRASIL, 2018), no que se refere aos letramentos digitais.

Optamos pela investigação, no âmbito do Ensino Médio, por entendermos que é nessa fase de formação que o estudante deve consolidar as capacidades leitoras desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental e porque é nesse nível de ensino que ele começa a ter consciência do seu papel como indivíduo na sociedade, tanto para se iniciar no mercado de trabalho, quanto para exercer a sua cidadania como agente participativo e transformador da sociedade.

Diante do exposto, a relevância e atualidade desta pesquisa justificam-se pela necessidade de expandirmos as reflexões sobre as possibilidades e os desafios que os letramentos digitais impõem aos currículos das escolas, e, em especial às práticas pedagógicas dos professores de língua materna, pois compreendemos que tais práticas tenham como finalidade a formação de indivíduos capazes de enfrentar os desafios exigidos pela sociedade contemporânea. Nesse cenário, Lemke (2010) corrobora:

Ninguém pode prever as transformações do século XXI durante a revolução tecnológica da informação. Nós certamente não podemos continuar ensinando nossos estudantes apenas os letramentos da metade do século XX, ou simplesmente colocar na frente deles os letramentos mais avançados e diversos de hoje. Precisamos ajudar essa geração a aprender a usar sabiamente os letramentos e esperar que eles se saiam melhor do que nós (LEMKE, 2010, p. 10).

Compreendemos, com base em Lemke (2010), que seja urgente e necessário formarmos estudantes, a partir de um currículo que leve em consideração os desafios tecnológicos deste século. Para tanto, acreditamos na necessidade de olharmos para os currículos vigentes nas escolas públicas mato-grossenses, no caso deste trabalho das escolas públicas de Ensino Médio de Pontes e Lacerda-MT, para compreendermos se os desafios que os jovens estudantes enfrentam fora da escola são considerados e valorizados dentro dela

também, o que a nosso ver contribui para a formação de um leitor e escritor crítico com domínio de capacidades necessárias para os usos que fará da linguagem em diferentes contextos da vida.

Assim, o nosso trabalho está fundamentado na teoria dialógica da linguagem de Bakhtin e o Círculo, especialmente, em sua concepção de *relações dialógicas*, aliando-a aos estudos sobre o letramento/multiletramentos, com base em estudiosos como Soares (2009); Street (2014), Rojo (2009, 2015) Buzato (2006) e Barton e Lee (2015).

Desse modo, este trabalho busca respostas para as seguintes perguntas:

1. O que dizem os documentos oficiais parametrizadores do ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Médio sobre os letramentos digitais?
2. Que relações dialógicas podem ser estabelecidas entre os documentos oficiais e os escolares no que tange aos letramentos digitais?

Com tais questionamentos, a pesquisa visa alcançar os seguintes objetivos:

1. Compreender o que dizem os documentos oficiais parametrizadores do Ensino Médio sobre os letramentos digitais.
2. Analisar como respondem os documentos escolares aos oficiais sobre os letramentos digitais.

Dessa forma, o trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro, refletimos sobre a concepção de letramento, expondo um breve histórico sobre a temática, a partir de autores como Soares (2009), Kleiman (1995, 2008), Street (2014) Rojo (2009, 2012). Apresentamos também as contribuições dos Novos Estudos do Letramento desenvolvidos pelo Grupo de Nova Londres e, baseado em autores como Rojo (2009, 2013, 2015) Barton e Lee (2015) e Dudeney, Hocly e Pregum (2016), abordamos os conceitos de multiletramentos e letramentos digitais, explicitando o conceito assumido neste trabalho.

No segundo capítulo, apresentamos a base teórica deste trabalho, que se orienta pela teoria dialógica da linguagem de Bakhtin e o Círculo e suas concepções sobre *linguagem, relações dialógicas e gêneros do discurso*.

No terceiro capítulo, descrevemos a metodologia adotada na pesquisa, a seleção do *corpus* e os procedimentos para a análise dos dados.

No quarto capítulo, apresentamos os resultados obtidos na análise do *corpus* constituído, respondendo as questões norteadoras do nosso trabalho. Por fim, apresentamos nossas considerações finais, seguidas das referências bibliográficas consultadas durante a pesquisa.

CAPÍTULO I

PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE O LETRAMENTO

Neste capítulo, refletimos sobre as diferentes perspectivas teóricas acerca do letramento e assumimos aquela que orienta este trabalho de pesquisa. Para tanto, apresentamos um breve histórico sobre a temática, a partir de autores como Street (2014), Soares (2004, 2009, 2010) e Rojo (2009, 2012). Na sequência, refletimos sobre as contribuições dos Novos Estudos do Letramento, desenvolvidas pelo Grupo de Nova Londres, sobre os multiletramentos e, por fim, destacamos os trabalhos de alguns autores que refletem sobre os letramentos digitais.

1.1 Letramento

Vivemos inseridos em um mundo em que as relações sociais são mediadas pela leitura e escrita. Talvez isso se deva aos avanços tecnológicos dos últimos tempos na área da informação e da comunicação, por meio das quais cada vez mais são impostas ao cidadão novas demandas de leitura e de escrita.

É fato que a sociedade contemporânea e altamente tecnológica em que vivemos, hoje, nos impõe novos desafios, especialmente linguísticos. Por esse motivo, parece-nos impossível pensar que haja algum cidadão que não tenha tido acesso a algum material escrito ao longo de sua vida, ou a alguma necessidade de calcular o valor de dinheiro disponível para as compras no supermercado, ou que não tenha, alguma vez, deixado em casa um bilhete para o marido ou filho, manuseado um caixa automático de banco etc. As práticas de leitura e escrita fazem parte do nosso cotidiano, em instâncias privadas, como o nosso lar; e institucionais, como igrejas, sindicatos, escolas etc.

Vivemos em uma sociedade grafocêntrica, onde todas as necessidades sociais são permeadas pela escrita. Atualmente, novas configurações da escrita, como a mescla de linguagens e semioses, difundidas em muito pelas novas tecnologias digitais, trazem ao cidadão novas demandas sociais e linguísticas. Para isso, não basta apenas decodificar a letra, é preciso compreendê-la para, de fato, interagir em sociedade, o que, conseqüentemente, impõem ao cidadão uma nova realidade e a necessidade de desenvolvimento de novas capacidades de leitura e de escrita. Nesse sentido, o termo letramento é relevante e atual, pois é por meio de

um conjunto de letramentos que o indivíduo atua na sociedade, isso é o que lhe permite a ampliação de sua participação política e social.

Segundo Soares (2004), é, em meados dos anos 1980, que surge o termo letramento no Brasil; *illettrisme*, na França; *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização. Embora o termo *literacy* já estivesse dicionarizado nos Estados Unidos e na Inglaterra, desde o final do século XIX, foi também nos anos 1980, que ele ganhou relevância e se tornou foco de discussões nas áreas da Educação e da Linguagem, período em que artigos e livros sobre o tema começam a ser publicados nesses países. Entretanto, alerta a autora,

[...] se há coincidência quanto ao momento histórico em que as práticas sociais de leitura e de escrita emergem como questão fundamental em sociedades distanciadas geograficamente, socioeconomicamente e culturalmente, o contexto e as causas dessa emergência são essencialmente diferentes em países em desenvolvimento, como o Brasil, e em países desenvolvidos, como a França, os Estados Unidos, a Inglaterra (SOARES, 2004, p. 6).

Nos países desenvolvidos, as discussões sobre as práticas de leitura e escrita tornam-se relevantes, no contexto de que se constata que a população, embora alfabetizada, não possuía domínio de capacidades de leitura e escrita para participação competente nas práticas sociais e profissionais que envolviam a língua escrita. Sendo assim, nos países desenvolvidos, como França e Estados Unidos, os problemas de *illettrisme*, de *literacy/illiteracy* surgem de forma independente da aprendizagem básica de escrita. Entretanto, no Brasil, o movimento se deu, em direção contrária:

[...] o despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização (SOARES, 2004, p. 7).

Desse modo, ao contrário do que ocorreu nos países desenvolvidos (França e Estados Unidos), em que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita (alfabetização) mantém sua especificidade no que se refere aos problemas do letramento – os termos são distintos e estudados com o mesmo empenho; no Brasil, os conceitos – letramento e alfabetização – mesclam-se, sobrepõem-se e, por vezes, confundem-se.

Com o passar das décadas, o conceito de alfabetização vai ganhando nova nuance no Brasil. Até o Censo de 1940, Soares (2004) destaca que o conceito de alfabetização era compreendido como aquele que declarasse saber ler e escrever (mas, escrever o próprio nome

e, no máximo, desenvolver uma capacidade de leitura e escrita trivial, como a de saber escrever um bilhete simples). A partir do Censo de 1950, passa-se a usar, com bastante frequência, o conceito de alfabetização funcional, o que deixa implícito, nesse critério que,

[...] após alguns anos de aprendizagem escolar, o indivíduo terá não só aprendido a ler e escrever, mas também a fazer uso da leitura e da escrita, verifica-se uma progressiva, embora cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita (SOARES, 2004, p. 7).

Kleiman (1995), em seu livro “Os significados do letramento”, começa a distinguir os termos alfabetização e letramento. Por outro lado, Soares (1998) conceitua e confronta os dois termos.

Em resumo, o que pretendemos enfatizar, com base em Soares (2004), é que o interesse pelo termo letramento, no Brasil, se deu por caminhos distintos daqueles tomados por outros países como França e Estados Unidos. Enquanto nestes, a discussão sobre o letramento se fez de forma independente das discussões sobre alfabetização, em nosso país, o termo surge de forma engendrada ao conceito de alfabetização, com prevalência do conceito de letramento e detrimento - e até certo apagamento - do termo alfabetização. Para a autora, alfabetização (aquisição do sistema convencional da escrita) e letramento (habilidades de uso desse sistema de escrita em atividades de leitura e de escrita em práticas sociais) não são processos independentes, são, antes de tudo, indissociáveis. Isso porque, as práticas de leitura e escrita são interdependentes da aprendizagem das relações fonema-grafema, ou seja, o letramento depende do processo de alfabetização. A aquisição do sistema convencional da escrita precede o de letramento.

Portanto, como assevera Soares (2004), embora os dois termos possam ser interdependentes, indissociáveis e simultâneos, “são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino” (SOARES, 2004, p. 15), o que pressupõe métodos e procedimentos distintos para o ensino de um e de outro.

Com base no exposto, podemos afirmar que o indivíduo alfabetizado é aquele que passou pelo processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita; e letrado, aquele que, com o domínio do sistema da escrita, pode desenvolver capacidades de uso da leitura e escrita em diferentes contextos da vida em sociedade. A alfabetização, portanto, remete à “condição

ou estado de quem sabe ler e escrever”; enquanto que letramento é o estado ou condição de quem, ao ter se apropriado da escrita, passa a fazer usos da leitura e da escrita em contextos sociais (SOARES, 2009, p. 36).

Assim, um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado, pois ser letrado implica usar socialmente a leitura e a escrita e responder aos discursos lidos e ouvidos, sendo capaz de atender às demandas sociais e linguísticas que a vida cotidiana lhe impõe.

A seguir, refletimos sobre a nova configuração dada ao termo letramento, a partir dos estudos desenvolvidos pelo grupo Nova Londres.

1.2 Novos Estudos do Letramento

Nas últimas décadas, muito se tem discutido e debatido sobre os estudos do letramento, tanto no cenário internacional, pelos membros dos Novos Estudos do Letramento – (NEL)/(*New Literacy Studies* – NLS), a saber Street (2012, 2003, 1995), Cazden et al. (1996), Lemke (1998), Kress (2003, 2002) dentre outros; quanto no âmbito nacional, a partir de Soares (2004), Kleiman (2010, 2009, 2007), Rojo (2009, 2008), Moita-Lopes (2010), Mota-Roth (2011). Os membros dos Novos Estudos do Letramento defendem a existência de uma pluralidade de práticas de leitura e de escrita e usos da língua/linguagem, enfatizando o caráter múltiplo das práticas letradas (Cf. HEATH, 1983; STREET, 2003; BARTON, 1998, 1994). Sendo assim, esses autores defendem a existência de múltiplos letramentos, de novos meios e ferramentas de acesso à informação e à comunicação, que implicam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemióticos.

Com base nos estudos desenvolvidos pelo Grupo Nova Londres, Rojo (2012) destaca a distinção entre termos, empregando o conceito de letramentos múltiplos para designar a multiplicidade de práticas letradas, distinguindo-o de multiletramentos. Este, por sua vez, está ligado a dois tipos de multiplicidades na sociedade contemporânea: a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica constituinte de textos que circulam pela sociedade, por diferentes meios, os textos multimodais.

Segundo Rojo (2012, p. 22), a multimodalidade agrega textos constituídos por diferentes linguagens, modos ou semioses que, por sua vez, implicam práticas de compreensão específicas para produzir efeitos de sentido, os multiletramentos. Sobre isso, a autora, com base em Lemke (2010 [1998]), enfatiza que o desafio que nos é imposto diante dessa nova realidade não reside nas características dos textos constituídos por diferentes linguagens e semioses, posto

que os jovens convivem com elas, cotidianamente, pelo uso que fazem de computadores, *smartphones*, *tablets* etc., mas, sim, em vencer as práticas escolares de leitura e escrita “que já eram restritas e insuficientes mesmo para a era do impresso”.

Com base no que afirma Rojo (2012), neste trabalho, assumimos o termo letramentos, em sua forma plural “letramentos”, tendo em vista a adesão que fazemos à característica plural e heterogênea das práticas de leitura e escrita, imbricadas nos novos textos, que circulam nas mais diferentes esferas sociais.

Dentre os estudiosos do NEL, destacamos a distinção feita por Street (1984) entre dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. Para o autor, o modelo autônomo considera a escrita em sua imanência, desarticulando-o do contexto social e cultural. Nele, a escrita é concebida como produto acabado, em que o sujeito, ao dominá-la, gradualmente, é levado a níveis universais de desenvolvimento de alfabetismo. Segundo Rojo (2009), esse é o modelo que legitima o ensino em massa.

Ao contrário do modelo autônomo, o ideológico é aquele que concebe as práticas de escrita indissolivelmente ligadas ao contexto sociocultural do sujeito, que “reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (ROJO, 2009, p. 99). Nesse modelo, o letramento é uma prática e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra.

Soares (2009), a partir de Street (1984), distingue duas versões do conceito de letramento: a versão fraca e a versão forte. Para a autora, a primeira está ligada ao modelo autônomo e aos mecanismos de adaptação do indivíduo às exigências sociais de leitura e escrita. Já para Rojo (2009) trata-se de uma visão adaptativa que, segundo ela:

[...] está na raiz do conceito de alfabetismo funcional e de muitos reclamos indignados a respeito dos resultados dos exames e medições de competências e habilidades: como ser cidadão, funcionar em sociedade de maneira adequada, sem dominar as competências requeridas? O que faz a escola que não as desenvolve? (ROJO, 2009, p. 99).

Já a versão “forte” do letramento, segundo Soares (2009), está ligada ao modelo “ideológico”, uma vez que reconhece a escrita ligada ao contexto cultural e social do indivíduo e a heterogeneidade das práticas culturais em diferentes contextos sociais. Pois, para a autora, letramento diz respeito ao “[...] que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2009, p. 72).

Nessa mesma direção, Hamilton (2000) faz distinção entre dois tipos de letramento: os dominantes e os locais (os vernaculares). O primeiro refere-se às práticas de leitura e escrita ligadas às organizações formais, portanto, as valorizadas, tais como igrejas, sindicatos etc. Esses letramentos, segundo a autora, são padronizados e definidos em função dos objetivos formais da instituição e não em função dos propósitos múltiplos e individuais dos sujeitos e sua comunidade. Nessa perspectiva, podemos exemplificar a agência escola, onde, ainda hoje, as práticas dominantes são aquelas valorizadas e, portanto, legitimadas socialmente. O segundo, refere-se às práticas originadas nas culturas locais, conhecido como letramentos populares, tais como o rap e o *funk*, por exemplo. Tais letramentos populares podem ser, na visão da autora, reprovados ou banalizados e contrastados com os letramentos dominantes (de alto valor cultural). Os letramentos vernaculares não são sistematizados pelas regras ou procedimentos formais das instituições sociais, pois se originam pelas necessidades e vontade popular na vida cotidiana.

Como visto, o letramento é um fenômeno complexo, pois não se refere apenas ao domínio do código linguístico. Compreender tal fenômeno envolve tentar entender o que conta como letramento em dado contexto, determinado pelas circunstâncias temporais, políticas, sociais, econômicas e ideológicas de uma sociedade. Por essa razão, muitos autores têm se debruçado sobre esse fenômeno, a fim de ressignificá-lo.

As novas demandas linguísticas têm imposto ao cidadão a necessidade de novas formas de letramento, em razão da emergência de novos textos constituídos por diferentes materialidades, como a visual, verbo-visual, a sonora etc., surgidos em razão do advento tecnológico e o surgimento de novas tecnologias digitais. Tais exigências linguísticas têm imposto o refinamento do termo letramento, levando pesquisadores a encará-lo em sua forma plural, letramentos, a fim de abarcar a heterogeneidade de práticas de leitura e escrita do mundo moderno e globalizado.

De acordo com Rojo (2012), o grupo de pesquisadores, conhecido como *The New London Group*², ao pensar uma nova proposta pedagógica que incluísse no currículo escolar a variedade de culturas e mídias, cunhou o termo “Multiletramentos” para designar os referidos letramentos emergentes na sociedade contemporânea.

Rojo (2013), em seus estudos, corrobora ao diferir os conceitos de novos letramentos, letramentos múltiplos e multiletramentos. Para a autora, os textos/enunciados contemporâneos

² Esse grupo de teóricos tornou-se mundialmente famoso pela autodenominação de *New London Group*, ou Grupo de Nova Londres.

configuram-se por novas formas de elaboração e de leitura, agregando várias e simultâneas modalidades de linguagens decorrentes dos recursos e ferramentas possibilitados pelas tecnologias digitais disponíveis, daí exigindo novos letramentos, ou seja, desenvolvimento de novas capacidades dos sujeitos em produzir e ler/compreender textos/enunciados “em sua multisssemiose ou em sua multiplicidade de modos de significar” (ROJO, 2013, p. 20).

Por outro lado, os múltiplos letramentos somente “vão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral” (ROJO, 2012, p. 13). Já o conceito de multiletramentos, mais abrangente e condizente com os textos contemporâneos, empregado pelo Grupo de Nova Londres e ressaltado por Rojo, aponta:

[...] para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro lado, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (ROJO, 2013, p. 14).

Ainda em consonância com o pensamento da autora, seria inviável e até impossível que a educação escolar pensasse apenas um tipo de letramento, normalmente o escrito. Uma vez que, no contexto atual, as constantes mudanças no mercado de tecnologia de informação e comunicação exigem sempre que novos letramentos sejam aprendidos, a fim de garantir o acesso a novas práticas sociais. Para Barton e Lee (2015), a diversidade de Letramentos configura-se em razão de haver vários domínios da vida que se utilizam dessa prática, assim:

Há muitas maneiras de ler e escrever, não um único conjunto de práticas de letramento. Sempre que diferentes práticas se aglomeram em grupos coerentes, é muito útil se referir a elas como diferentes letramentos. Um letramento é uma configuração de prática estável coerente e identificável, tais como aquelas associadas com locais de trabalho específicos. Historicamente, os estudos de letramento identificaram diferentes letramentos associados a diversos domínios da vida, tais como educação e trabalho (BARTON; LEE, 2015, p.25-26).

Rojo (2009) esclarece que a escola tem como principal objetivo garantir que seus alunos tenham a capacidade de participar das mais variadas práticas sociais em diversos domínios da vida de maneira ética, crítica e democrática. Assim, a autora afirma ainda que:

Para fazê-lo é preciso que a educação linguística leve em conta hoje, de maneira ética e democrática: os multiletramentos ou letramentos múltiplos, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) [...]; os letramentos multisssemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita [...] (ROJO, 2009, p. 107-108).

No entanto, para que esse modelo de educação de fato aconteça, o currículo da Educação Básica precisa desenvolver estratégias de ensino que possibilitem aos estudantes um grau de multiletramentos que os preparem para a vida em sociedade; que, por exemplo, lhes propicie o contato com a diversidade de gêneros discursivos presentes nas ferramentas das TDIC. Pois, ao contrário, seguiremos disseminando o modelo de letramento autônomo, alicerçando sua prática sobre a decodificação e repetição, exigindo somente uma parcela mínima das capacidades de leitura e das práticas letradas, tornando-as infinitamente inferiores às demandas da sociedade na contemporaneidade.

Para Rojo (2015):

Não é difícil reconhecer o quanto a escola ainda privilegia quase que exclusivamente a cultura dita "cultura", sem levar em conta os multi e novos letramentos, as práticas, procedimentos e gêneros em circulação nos ambientes da cultura de massa e digital e no mundo hipermoderno atual (ROJO, 2015 p. 135).

Desse modo, acreditamos que há uma necessidade de se levar adiante o desafio de criar condições para que os alunos construam sua autonomia nas sociedades contemporâneas, cada vez mais tecnologicamente complexas e globalizadas. Isso significa dizer que a escola que se pretende ser inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve abrir-se para os multiletramentos. Pois, de acordo com Dudeney, Hocly e Pregum (2016):

Precisamos incrementar o ensino e a aprendizagem de nossos estudantes de acordo com essas novas circunstâncias. Para nosso ensino de língua permanecer relevante, nossas aulas têm de abarcar ampla gama de letramentos, que vão bastante além do letramento impresso tradicional. Ensinar língua exclusivamente através letramento impresso é, nos dias atuais, fraudar nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras (DUDENEY; HOCLY; PREGUM, 2016, p.19).

Com base no exposto, podemos dizer que os letramentos admitem múltiplos conceitos, também comportando diferentes classificações, que podem variar de acordo com a prática social proposta. Nesse sentido, Street (2010) salienta que as práticas de letramento adotam subcategorias dessas práticas, como por exemplo: práticas de letramento comerciais, práticas de letramento acadêmica e as práticas de letramento digital, tema sobre o qual nos dedicaremos na próxima seção.

1.3 Letramento(s) digital(is)

Considerando que saber ler e escrever são práticas sociais, o advento da tecnologia trouxe-nos a percepção de que utilizar esses conhecimentos passou a ter maior relevância, pois muitas práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, ações comunicativas diárias, podem ser propiciadas pelos diversos recursos oferecidos pelas TDIC.

Por esse motivo, neste trabalho, assumimos o conceito de letramentos digitais – em sua forma plural -, por entendermos, com base em Dudeney, Hocly e Pregum (2016), a necessidade de os indivíduos dominarem um conjunto de informações e capacidades que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar, o mais rápido possível, os alunos para viverem como cidadãos autônomos e críticos neste novo milênio, cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais e de necessidades leitoras cada vez mais complexas.

Assim posto, com base em Buzato (2009), entendemos que, quanto maior a quantidade de esferas de atividades (escolar, jornalística, artística, científica, política, profissional etc.) em que um indivíduo participa – ou pretenda participar –, maior deve ser o seu repertório de gêneros discursivos e, conseqüentemente, maior o seu grau de letramento ou o seu conjunto de letramentos, incluindo nesse conjunto os letramentos digitais.

Mas o que são letramentos digitais? Neste trabalho, adotamos a definição de Buzato 2006:

Letramentos digitais (LD's) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente (BUZATO, 2006, p.16).

Compreendendo que os letramentos digitais envolvem as habilidades comunicativas, como, por exemplo, a capacidade de ler e escrever textos na tela do computador, *smartphones*, *tablets* etc., desenvolver e ampliar, nos alunos, capacidades para tais letramentos, revelam-se como pré-requisitos para a escola participar ativamente da cibercultura, como instituição responsável pela promoção da cidadania, a partir das práticas de linguagem, como a leitura e produção de textos.

Para Coscarelli e Ribeiro (2005, p. 9), “Letramento digital é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”. Já Barton e Lee (2015), assim o definem:

Quando dizemos “letramentos digitais”, “novos letramentos (pelas novas mídias)” e “novos letramentos vernaculares”, estamos nos referindo de modo geral às atividades cotidianas de ler e escrever online. Preferimos o termo plural “letramentos” para

capturar o fato de que o letramento não se baseia em habilidades, mas que há muitos tipos diferentes de letramento utilizados pelas pessoas para diferentes fins (BARTON; LEE, 2015, p.20).

Entendemos que incluir os letramentos digitais na escola não significa a exclusão dos letramentos ditos tradicionais, e, sim, a ampliação da gama de possibilidades de práticas de letramentos, numa visão abrangente e enriquecedora, visto que ele advém do letramento mais amplo. O indispensável é compreender que as ferramentas de informação e comunicação foram recentemente reconfiguradas, conseqüentemente, as possibilidades e as exigências de letramentos também o foram.

Para Buzato (2009), ao integrarmos esses novos letramentos com aqueles já existentes na escola e na vida do professor, abrimos mão de dicotomias entre o digital e o tradicional e partimos para a ideia de conjuntos de letramentos que se entrelaçam, ou criam redes entre si, de formas diferentes para contextos/finalidades diferentes de uso da escrita e praticamos esses letramentos coletivamente, de forma crítica e transformadora. Nessa perspectiva, o autor acrescenta:

[...] o que se espera do cidadão, do professor e do aluno, não é simplesmente que domine um conjunto de símbolos, regras e habilidades ligadas ao uso das TIC, mas que "pratique" as TIC socialmente, isto é, que domine os diferentes "gêneros digitais" que estão sendo construídos sócio-historicamente nas diversas esferas de atividade social em que as TIC são utilizadas para a comunicação. Em outras palavras, espera-se que esses atores sociais estejam familiarizados com essa nova linguagem não apenas na sua dimensão de sistema de representação ou de tecnologia de comunicação, mas na sua dimensão de uso, aquela que a implica na construção e manutenção de relações sociais (BUZATO, 2009, p.7).

Dessa forma, é indispensável que haja um novo modo de se relacionar com as TDIC e faz-se necessário que a leitura e escrita por meio delas façam sentido para o usuário e lhe possibilite integrar-se socialmente. É fundamental que a escola prepare o aluno para a leitura crítica do mundo, como propôs Paulo Freire, tornando o educando capacitado nas práticas de leitura e escrita não apenas no ambiente de sala de aula, mas também no contexto social, marcado pela cibercultura, a qual Lévy (1999, p. 127) denomina como “um mundo marcado pela interatividade em que três princípios básicos orientam o crescimento do ciberespaço: a interconexão, a criação de comunidades virtuais e a inteligência coletiva”. Deixar os alunos fora desse processo, acaba por excluí-los de sua realidade, dificultando o seu futuro profissional e pessoal cada vez mais inacessível sem as ferramentas digitais.

A partir das concepções apresentadas, percebe-se que os letramentos digitais envolvem práticas de leitura e escrita mais complexas e que vão muito além da modalidade verbal escrita,

estabelecendo-o como o conjunto de capacidades necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos. Nesse contexto, os formatos múltiplos também podem desencadear o que Buzato (2006) chama de múltiplos letramentos, que têm em comum o fato de dependerem da mediação digital.

Para Dudeney, Hocly e Pregum (2016, p.17), “(...) há de chegar o dia em que nossas novas ferramentas estarão tão entremeadas em nossa linguagem cotidiana e em nossas práticas de letramento que quase não nos daremos mais conta delas. Mas esse dia ainda está longe”. Será?

A partir dessas reflexões, na próxima seção, procuramos refletir sobre como os letramentos digitais podem ser pensados nas práticas docente e no âmbito escolar em geral.

1.4 Login da escola e da prática pedagógica na era digital

Ao refletirmos sobre o espaço escolar, percebemos que as TDIC geralmente já estão presentes no cotidiano de alunos e professores, principalmente através da tecnologia móvel que advém dos *smartphones e tablets*, por exemplo. A tecnologia pode ser uma grande aliada do professor em suas aulas como ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem, haja vista a existência de uma variedade de aplicativos e dispositivos com os quais o docente pode trabalhar, dentre os quais: *notebook, Datashow, tablet, Power Point, Google*, aplicativos educacionais para *smartphones* (muitos gratuitos pelo *Play Store*), entre outros.

Nesse sentido, fica evidente que as TDIC podem modificar as relações de aprendizagem dentro e fora da sala de aula. Desse modo, é necessário pensar os letramentos digitais no âmbito escolar e como o uso dessas ferramentas podem influenciar nos processos de ensino e aprendizagem, pois a escola ainda se configura como uma das principais instituições de letramento e, pensando sobre a formação do aluno como cidadão dessa nova ordem social, o professor possui um papel fundamental nesse processo, sendo então necessário repensar um novo perfil docente.

No entanto, não podemos negar que existem entraves para o efetivo desenvolvimento dos processos dos letramentos digitais. Letrar digitalmente alunos que já crescem vivenciando suas atividades com o uso das TDIC, muitas vezes torna-se uma adversidade, haja vista que muitos deles conhecem essas tecnologias mais que os seus professores. Dentre as dificuldades, ainda podemos citar a resistência da escola e dos docentes em lidar com as mudanças e tecnologias contemporâneas, a falta de formação continuada, assim como a falta de estrutura física, equipamentos em bom estado para o uso e o acesso à internet banda larga, entre outros.

Ainda sobre as dificuldades apontadas, Freitas (2010), ao pesquisar o letramento digital na formação de professores, afirma que, diante desse desafio, muitas vezes, os docentes adotam uma posição defensiva e, às vezes, até negativa, no que se refere à mídia e às tecnologias digitais, como se pudesse deter seu impacto e afirmar o lugar da escola e o seu como detentores do saber. É preciso que a escola, como um espaço de interação social diante desse novo cenário, busque integrar as TDIC como forma de ampliar as paredes da sala de aula, permitindo novas possibilidades de aprendizagem que os recursos tecnológicos têm a oferecer.

À luz do que nos diz Freitas (2010) sobre a resistência dos professores no que se refere aos usos das TDIC em sala de aula, podemos refletir, no atual momento histórico que vivemos, em que fomos surpreendidos pela necessidade de nos transformarmos e ressignificarmos nossas práticas docentes, diante da nova realidade imposta pela crise sanitária pelo surgimento do novo coronavírus, que não há mais como pensar em um “futuro”, no qual os docentes e escolas precisarão adaptar-se à uma nova realidade com a presença constante das novas tecnologias digitais. Afinal, o “futuro” chegou, o vivemos no hoje, e é evidente que ele nos visita em um momento em que ainda não nos encontrávamos preparados.

Atualmente, em função da necessidade de as instituições de ensino se modernizarem e se atualizarem rapidamente às novas necessidades desse novo tempo, vimos escolas tendo que aprender a como dar educação de qualidade a alunos que não podiam ir às escolas, e os professores tendo que se autoformar para aprender a lidar com as ferramentas digitais para viabilizarem suas aulas no sistema de ensino remoto a distância.

Diante desse novo fenômeno, outras necessidades e dificuldades se impuseram, afinal, ficou evidente, agora, como nem todos os alunos estão conectados como pensávamos. Dado que já havia sido apresentado pelo Instituto IEDE³ (Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional). Segundo o órgão, o Brasil tem a segunda pior conectividade nas escolas e apenas 28,3% dos estudantes brasileiros possuem acesso a computadores com internet nas escolas. Além disso, o período pandêmico em que vivemos, demonstrou que, se as escolas não

³ Um estudo realizado pelo Instituto IEDE (Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional) - que atua divulgando pesquisas e dados educacionais – demonstra, com base em dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) de 2015, que o Brasil tem a segunda pior conectividade nas escolas entre os países que participaram do levantamento. Segundo o estudo, apenas 28,3% dos estudantes do Brasil afirmaram terem acesso a computadores com internet nas escolas, quando a média de conexão dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é de 55,9%. Disponível em: <<https://www.portaliiede.com.br/?s=conectividade+nas+escolas>>. Acesso em: 06 set. 2020.

estavam preparadas para este momento, nem mesmo os alunos (em especial das escolas públicas), em suas casas, contavam com disponibilidade de acesso à internet e a computadores para realizarem suas aulas on-line e a distância.

Nesse cenário, escolas, professores, alunos e pais tiveram que se reinventar e lançar mão de todos os recursos que dispunham para viabilizarem a continuidade das aulas e a possibilidade de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, agora em um novo formato.

Levantamos essa questão, por ser atual e por implicar na discussão que levantamos neste capítulo. A necessidade de desenvolvermos práticas de letramentos plurais, como, por exemplo, as digitais, tanto para os professores, quanto para os estudantes, agora são urgentes. E, nesse sentido, a relevância deste trabalho se acentua ainda mais, na medida em que buscamos, de modo geral, compreender como as práticas letradas digitais se inserem no contexto escolar, via documentos pedagógicos.

De igual modo, acreditamos que seja necessário que a escola reavalie o seu papel no processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita como práticas sociais vinculadas não apenas ao contexto escolar, mas, sobretudo, condicionadas historicamente pelas influências da era da cibercultura⁴. Por mais desafiante que seja, a escola atual deve proporcionar aos estudantes a vivência e a aprendizagem por meio das ferramentas tecnológicas e, para que isso de fato ocorra, professores e alunos precisam juntos romper com as barreiras dos letramentos ditos tradicionais e ampliar a busca pelo conhecimento.

Assim, parece-nos imprescindível desenvolver e ampliar nos estudantes do Ensino Médio capacidades para os letramentos digitais. Concordamos com Buzato (2009) que seja necessário integrarmos os novos letramentos, em especial, os digitais, aqueles já existentes na escola e na vida do professor, rompendo barreiras ainda presentes entre o digital e o tradicional, para propormos práticas escolares que articulem todo o conjunto de letramentos necessários para a formação de um cidadão que saiba lançar mão de todas as ferramentas de leitura e escrita necessárias para elaborarem suas próprias réplicas aos discursos lidos ou ouvidos, sendo capaz de refutar ideias, concordar com elas ou polemizá-las, com posicionamentos críticos e reflexivos. Contudo, para que de fato isso venha a ser possível, torna-se fundamental o *login* da escola no contexto da era digital.

⁴ Conforme Lévy (1999, p.17), a cibercultura envolve o conjunto de técnicas, práticas e atitudes, de modos de pensamento e valores que surgem em decorrência do crescimento do ciberespaço como novo meio de comunicação.

O principal objetivo deste capítulo reside no fato, não só de refletirmos sobre a complexidade que o fenômeno letramento ganha na atualidade, mas na necessidade de as escolas, como principal agente de formação, se inserirem no novo contexto da atualidade. Pois, como dissemos, muitos jovens estudantes conhecem algum tipo de tecnologia digital e fazem usos frequentes delas em suas vidas. Resta-nos compreender se as escolas, em especial as de Ensino Médio públicas de Pontes e Lacerda, encaram tal necessidade como norteadora de suas propostas pedagógicas, via planos de ensino de professores e Projetos Político-Pedagógicos.

Isso posto, no próximo capítulo, passamos a apresentar os fundamentos teóricos deste trabalho.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS TEÓRICOS: CONCEITOS BAKHTINIANOS

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo (MIKHAIL BAKHTIN).

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos assumidos neste trabalho e que nos auxiliam na análise do *corpus*, em especial os de linguagem, *dialogia*, *relações dialógicas e gêneros do discurso*. Para tanto, apresentamos brevemente a constituição do Círculo de estudiosos russos. Na sequência, tratamos especificamente dos conceitos mais fundamentais a este trabalho.

Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975), nascido em Oriol, Rússia, foi um pensador e filósofo que, recentemente, se tornou um dos autores mais expressivos na contemporaneidade, haja vista que a relevância do seu pensamento e a penetração de sua obra no Ocidente só se tornou realidade por volta das décadas de 60 e 70. Em 1919, o pensador russo, juntamente com outros intelectuais, formaram um grupo multidisciplinar de estudos. Esse grupo era constituído por pessoas de diversas formações, interesses intelectuais e atuações profissionais, incluindo entre vários outros o filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I. Kanev, a pianista Maria V. Yudina, o professor e estudioso de literatura Lev V. Pumpianski e os três mais conhecidos: Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Volóchinov e Pavel N. Medvedev. Suas discussões centravam-se nas questões relevantes para as ciências sociais, norteadas pela concepção de que a linguagem não deveria ser somente um objeto de estudo da ciência linguística, mas vista como uma realidade definidora da própria condição humana. O Círculo constituiu uma ampla produção escrita significativa para as áreas da Literatura, História, Antropologia, Artes, Linguística, Arquitetura, Psicologia e Educação.

Bakhtin e o Círculo, por meio dos seus estudos e debates, desenvolveram importantes conceitos para os estudos da Linguagem que, atualmente, são amplamente empregados e estudados em todo o mundo, dentre eles destacam-se a *interação verbal*, o *enunciado concreto*, os *gêneros do discurso*, *polifonia*, *dialogismo* e *relações dialógicas*. As propostas dos autores do Círculo são bastante divulgadas, no Brasil, sobretudo por aqueles que estudam temáticas nas áreas de investigação da Linguagem e da Educação. Isso se deve ao fato de algumas das ideias de seus membros, mais especificamente as noções de *gêneros do discurso* e de *dialogismo*,

terem ancorado as propostas curriculares para o ensino de línguas constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nos documentos similares.

Nesta pesquisa, os conceitos de *linguagem, dialogia/relações dialógicas e gêneros do discurso* nos são significativos. No entanto, concordamos com Costa (2016, p. 83) que elucidar conceitos bakhtinianos “pode tornar-se uma tarefa imperiosa e difícil, isso porque estão de tal maneira engendrados que, ao tentarmos clarificar o sentido de um, tocamos inevitavelmente no outro”.

Na próxima seção, apresentamos as três concepções de linguagem, delimitando aquela que assumimos neste trabalho.

2.2 As concepções de Linguagem

Cada momento histórico e social demanda uma concepção de língua, sujeito, mundo, colocando em evidência a dinamicidade da linguagem. Volóchinov ([1929] 2017), ao considerar os modelos existentes, em seu momento histórico, demarca duas correntes do pensamento filosófico da linguagem vigentes à época: Subjetivismo Idealista e Objetivismo Abstrato, tecendo críticas ao que denominou *pseudos prótons* das duas correntes, contrapondo a essas a concepção defendida por Bakhtin e o Círculo, a linguagem como interação.

Geraldi (1984), um dos estudiosos dos pressupostos bakhtinianos, renomeou essas concepções, e por entendê-las mais próximas da realidade brasileira, por ter ancorado os estudos linguísticos e influenciado as práticas de ensino de línguas no Brasil. Apoiamo-nos no autor para refletirmos sobre elas: *i.* linguagem como expressão do pensamento; *ii.* linguagem como instrumento de comunicação; e, *iii.* linguagem como interação.

Discuti-las, neste trabalho, é importante na medida em que elas estão presentes no contexto educacional, no que se refere aos papéis do professor e do aluno em sala de aula. Isso porque, toda atividade em sala de aula envolve uma metodologia e subjaz a uma das concepções de linguagem.

2.2.1 Linguagem como expressão do pensamento

A concepção de linguagem como expressão do pensamento está fundamentada na tradição gramatical grega, passando pelos latinos, Idade Média e Moderna, tendo seu rompimento no início do século XX, com Saussure. De acordo com Perfeito (2005), essa é considerada a primeira visão de linguagem, visto iniciar-se nos estudos de Dionísio de Trácia

(século II a.C), quando elaborou a primeira gramática ocidental, introduzindo a noção de certo e errado no uso da língua. Para essa concepção:

[...] as pessoas não se expressam por bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece (TRAVAGLIA, 1996, p. 21).

Com base no dizer do autor, é possível inferir uma visão monológica da linguagem, o que se enquadra na visão de linguagem defendida pelo Subjetivismo Idealista, para a qual, segundo Volóchinov ([1929] 2017), as leis da criação linguística são essencialmente as da psicologia social, em que a enunciação segue do interior para o exterior, desconsiderando os fatores externos à comunicação verbal, como por exemplo o outro (o interlocutor). Nessa visão, a língua é concebida como um produto acabado, um sistema estável. Dessa forma, ao considerar a língua como unidade imutável, não há espaço para o estudo das variações linguísticas, por exemplo, uma vez que existe apenas uma forma “correta” de uso da linguagem, ou uma forma “correta” do pensamento, já que a linguagem é estruturada no pensamento para depois ser exteriorizada.

Se nos ativermos ao ensino de língua, veremos que tal concepção está associada às chamadas gramáticas normativo-prescritivas, cujo conteúdo corresponde a um conjunto de regras a serem seguidas pelo sujeito, a fim de falar e escrever corretamente. A noção de “correto” associa-se, nesse contexto, à valorização da variedade padrão da língua, sendo aquele que não usa a língua considerada culta, um transgressor das normas da língua, ou um caipira.

No Brasil, a concepção de linguagem como expressão do pensamento orientou a prática de muitos professores, sobretudo na década de 1960, com primazia do ensino de conceitos normativos, em que o professor assume posição central na sala de aula, como detentor de conhecimentos a serem transmitidos a alunos que as aceitam de forma passiva. Soares (2009) observa que, nesse momento histórico, o ensino de língua portuguesa concebia a linguagem como um sistema. O ensino da leitura e da escrita, nesta concepção, pautava-se na centralidade dos textos literários e no reconhecimento das regras do funcionamento da língua. Isso porque, os alunos que frequentavam os bancos da escola eram os filhos das classes privilegiadas da sociedade que já adentravam à escola com certo domínio da variedade padrão da língua. Nesse contexto, o foco do ensino eram os tópicos gramaticais.

2.2.2 Linguagem como instrumento de comunicação

Segundo Geraldi (1997), essa concepção de linguagem se liga à Teoria da comunicação, para a qual a língua é um sistema organizado de signos, empregados pelos falantes para comunicar-se com outros indivíduos. A língua é, portanto, um código que possibilita ao emissor transmitir uma determinada mensagem a um receptor e para que a comunicação seja compreendida é necessário que, tanto emissor, quanto receptor conheçam e dominem o mesmo código. Quanto a essa visão, Volóchinov ([1929] 2017), p.155) diz que:

Todo ato criativo individual, todo enunciado é individual e único, porém em todo enunciado há elementos idênticos – fonéticos, gramaticais, lexicais – e, portanto, normativos para todos os enunciados que proporcionam a unicidade de dada língua e sua compreensão por todos os membros de dada coletividade.

O sistema linguístico é acabado, no sentido da totalidade das formas fonéticas, lexicais e gramaticais da língua, isso é o que garante a compreensão. Nessa concepção, os estudos da linguagem centram-se no processo interno de organização do código, com foco na forma e ao aspecto material da língua e às relações que constituem o sistema, em detrimento do conteúdo, da significação e dos elementos extralinguísticos.

Essa vertente se enquadra na segunda tendência do pensamento filosófico, o Objetivismo Abstrato. Segundo Volóchinov ([1929] 2017), dentre os representantes dessa vertente, Ferdinand de Saussure foi quem deu maior clareza e precisão às ideias dessa tendência. Segundo o autor, Saussure faz distinção de três aspectos da língua: língua como sistema de formas (*langue*), linguagem (*langage*) e o ato individual discursivo – enunciado (*parole*). Nesse modelo,

A língua (no sentido de sistema de formas) e o enunciado (*parole*) são elementos que compõem a linguagem, compreendida como um conjunto de todos os fenômenos sem exceção – físicos, fisiológicos e psicológicos – que participam na realização da atividade discursiva. De acordo com Saussure, a linguagem (*langage*) não pode ser o objeto da linguística. Ela, por si só, é privada de unidade interior e de leis independentes e autônomas. Ela é heteróclita, isto é, heterogênea. É difícil de compreender a sua composição contraditória. É impossível, permanecendo em seu terreno, dar uma definição precisa do fato linguístico. A linguagem não pode servir como ponto de partida de uma análise linguística (VOLÓCHINOV, [1929] 2017, p. 166).

Segundo Volóchinov ([1929] 2017), na perspectiva saussuriana, a linguagem é multiforme e heterogênea, pertence tanto ao domínio do individual quanto ao social, não se

deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não é possível inferir sua unidade. A língua, ao contrário, possui unidade. Desse modo, para se delimitar um objeto de análise na Linguística é necessário partir da língua, concebida como um sistema de formas normativas idênticas e esclarecer todos os fenômenos da linguagem em relação a essas formas estáveis e autônomas.

De acordo com Volóchinov ([1929] 2017), Saussure ainda distingue língua de fala (*parole*), em que a língua é o produto que o indivíduo registra de forma passiva; e a fala, por sua vez, é um ato individual de vontade e inteligência, portanto, esta não pode ser objeto da Linguística. A língua opõe-se à fala (enunciado) assim como o social ao individual e, para Volóchinov ([1929] 2017), esse é o *proton pseudos* de Saussure e do Objetivismo Abstrato, uma vez que nessa perspectiva, Saussure opõe rigorosamente a história da língua à língua tomada enquanto sistema sincrônico.

Segundo a visão saussuriana, o homem é excluído do processo social, uma vez que não são consideradas, nesse processo, as condições de produção do enunciado. Tal concepção, no contexto de ensino de língua, concebe o texto como um simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo receptor (leitor), bastando a este o simples conhecimento do código, para compreendê-lo. O decodificador, nessa concepção, também assume um papel passivo, tendo em vista que a informação deve ser recebida tal como na mente do emissor.

Como vimos, tanto na primeira, quanto na segunda concepção de linguagem, o sujeito que enuncia é concebido de forma passiva, para quem basta dominar um conjunto de regras estáveis do sistema para se comunicar. Passamos a refletir sobre a terceira concepção que se distingue das duas primeiras.

2.2.3 Linguagem como interação

Contrariamente às concepções anteriores, esta situa a linguagem como lugar de interação social. Dessa forma, ela representa as teorias de estudo da língua correspondentes à linguística da enunciação (análise do discurso, análise da conversação etc.) sobretudo a concepção defendida por Bakhtin (2011), em seus pressupostos enunciativo-discursivos, que colocam no centro o sujeito da linguagem, as condições de produção, o momento histórico, as relações de sentido estabelecidas entre interlocutores, a *dialogia* que é constitutiva da linguagem. A linguagem é, portanto, interação social, em que a palavra é a ponte entre um *eu* e um *outro* em uma dada situação de enunciação e em dado momento sócio-histórico.

Em lugar de colocar no centro do ensino o estudo da forma ou da sintaxe da língua, estuda-se a língua em uso em situações concretas de interação. A língua é material e meio dessa interação. O locutor elabora o seu discurso, o seu projeto de dizer em função de um contexto específico, orientado por um interlocutor e para uma finalidade específica, mediante suas necessidades enunciativas concretas, para tanto, escolhe uma forma de composição do discurso, isto é, o faz por meio de *gêneros do discurso*.

Volóchinov ([1929] 2017), como vimos, questiona as duas tendências do pensamento filosófico, que reduzem a linguagem a um sistema abstrato de formas (objetivismo abstrato) ou à enunciação monológica isolada (subjetivismo idealista) e defende que

[...] a consciência linguística do falante e daquele que escuta e compreende não lida na prática ou na fala viva com um sistema abstrato de formas linguísticas normativas e idênticas, mas com a linguagem no sentido do conjunto de diferentes contextos possíveis em que essa forma linguística pode ser usada. (VOLÓCHINOV, [1929] 2017, p. 180).

Segundo o autor, não se pode separar a linguagem de seu conteúdo ideológico ou vivencial, pois ela se constitui pelo fenômeno da interação verbal, por meio da enunciação, do *diálogo*, sendo a *dialogia* sua característica fundamental, posto que a constitui. Para Bakhtin ([1952-53] 2011), todo enunciado pressupõe a existência de um *eu* e um *outro* para quem o enunciado é dirigido, toda enunciação é, portanto, socialmente orientada. É no fluxo da interação verbal que a palavra se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto de enunciação. Nessa perspectiva, a linguagem é vista de um lado, como processo; e, de outro, como constitutiva do sujeito.

Nessa concepção, a língua está em constante evolução, portanto, não há como deixar de lado as variedades da língua, sendo a variedade padrão uma dentre outras variantes linguísticas. Não existe o “certo” e o “errado”, talvez, sim, o que seja mais ou menos adequado para esta ou aquela situação de enunciação. O sujeito é histórico e social, portanto, ativo, e nunca passivo.

Nesta perspectiva, o texto é o lugar de interação, a partir do qual os sentidos são construídos entre sujeitos mediados pela linguagem. Os fenômenos linguísticos são estudados, a partir dos usos da linguagem e não para classificação e decodificação de conceitos abstratos.

Na terceira concepção de linguagem, o discurso se manifesta por meio de um texto materializado em um *gênero do discurso*. É essa concepção que tem orientado as práticas de ensino de língua materna na Educação brasileira, visto ser a concepção de linguagem assumida nos Parâmetros Curriculares de ensino de língua materna, no Brasil, a partir do final da década de 1990, com a publicação dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do Ensino

Fundamental (PCN, 1998). Portanto, esta é também aquela que assumimos neste trabalho. Assim sendo, na próxima seção, passamos a apresentar os conceitos bakhtinianos mais fundamentais neste trabalho.

2.3 Dialogia e relações dialógicas

Na concepção de Bakhtin e o Círculo, a *dialogia* é característica constitutiva da linguagem, uma vez que esta se configura como um fenômeno que só pode ser compreendido nas relações sociais estabelecidas entre sujeitos, por meio das quais os enunciados/discursos se concretizam. Segundo Volóchinov ([1929] 2017):

Obviamente, o diálogo, no sentido estrito da palavra, é somente uma das formas da interação discursiva, apesar de ser a mais importante. No entanto, o diálogo pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo (VOLÓCHINOV, [1929] 2017, p. 219).

Para Volóchinov ([1929] 2017), não é possível reduzir o *dialogismo* a um diálogo face a face, e nem se pode romper com a relação tensa entre ‘eu/tu’. Assim, o *diálogo* é visto como um princípio geral da linguagem, de interação coletiva, porém sem passividade e, não somente, como comunicação ou a troca de opiniões entre parceiros. Em suma, entende-se, no caso específico da interação face a face, que a teoria bakhtiniana “se ocupa não com o diálogo em si, mas com o que ocorre nele, isto é, com o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali” (FARACO, 2009, p.61).

Assim, na concepção bakhtiniana, a *dialogia* da linguagem se constitui como uma relação de sentido entre enunciados concretos e completos, dessa maneira, a compreensão em si já seria uma forma de diálogo, uma vez que, “compreender é opor à palavra do outro uma contra palavra” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, [1929] 2012, p.135).

Em síntese, a *dialogia* é essa inter-relação de múltiplas vozes, pois todo ato de linguagem é dialógico, uma vez que os enunciados, entendidos como unidades reais da comunicação discursiva, organizam-se de modo a constituírem um elo na interação verbal. Todo discurso constitui-se como parte integrante de uma discussão cultural, em grande escala, na qual ele responde ao já dito, refuta-o, confirma-o, antecipa respostas etc. Faraco (2009), com base nos pressupostos de Bakhtin e o Círculo, vem nos dizer que a dialogicidade é apresentada em três dimensões diferentes:

a) todo dizer não pode deixar de se orientar para o "já dito". Nesse sentido, todo enunciado é uma réplica, ou seja, não se constitui do nada, não se constitui fora daquilo que chamamos hoje de memória discursiva;

b) todo dizer é orientado para a resposta. Nesse sentido, todo enunciado espera uma réplica e mais não pode esquivar-se à influência profunda da resposta antecipada. (...)

c) todo dizer é internamente dialogizado: é heterogêneo, é uma articulação de múltiplas vozes sociais (no sentido em que o hoje dizemos ser todo discurso heterogeneamente constituído), é o ponto de encontro e confronto dessas múltiplas vozes [...] (FARACO, 2009, p.59 e 60).

Ao abordarmos a linguagem sob tal enfoque, percebendo “a palavra como uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, [1929] 2012, p.127), torna-se necessário tratar também de sua característica social, de modo a pressupor constantes diálogos entre um *eu* e um *outro* que, enquanto utilizam-se da linguagem como forma de interação, também se constituem por meio dela. Assim, a linguagem, na concepção bakhtiniana (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, [1929] 2012), é uma prática social que tem na língua a sua realidade material. A língua é entendida não como um sistema abstrato de formas linguísticas à parte da atividade do falante, mas como um “processo de evolução ininterrupto, constituído pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação”, que é a sua verdadeira substância (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, [1929] 2012, p.127).

Portanto, a linguagem não pode ser estudada fora da sociedade, uma vez que o *enunciado*, como unidade concreta da interação verbal, tem estabilidade provisória e traz em sua constituição características de cada situação de enunciação em que é produzida e circula. Além disso, o *enunciado* configura-se como um elo numa cadeia complexa de outros enunciados, ou seja, está repleto de ecos de outros enunciados, respondendo a algo e antecipando um discurso-resposta não-dito, mas solicitado no direcionamento a um interlocutor (real ou virtual). O enunciado é, por conseguinte, um signo ideológico, dialógico, único, irrepetível e instaura-se diferentemente em cada interação. Assim, Bakhtin ([1952-53] 2011, p. 272) nos diz:

O empenho em tornar inteligível a sua fala é apenas o momento abstrato do projeto concreto e pleno do discurso do falante. Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.

Para o autor, o *enunciado concreto* é a unidade da comunicação discursiva, que possui fronteiras definidas pela alternância de sujeitos do discurso em diferentes campos da atividade.

Todo *enunciado concreto* tem um início e um fim absoluto que se desenvolve na interação, na pressuposição de enunciados anteriores e nas réplicas responsivas do falante que o ouve ou lê. Tais réplicas estão interligadas, estabelecendo entre si *relações dialógicas*, possível apenas entre enunciados proferidos por diferentes falantes. Com isso, Bakhtin ([1952-53] 2011) nos esclarece que as *relações dialógicas* não ocorrem entre as unidades da língua (palavras e orações), isso porque pressupõe o *outro* em relação ao locutor do enunciado, as enunciações proferidas por sujeitos, em suas interações sociais.

Nesse contexto, cada resposta dada pelo interlocutor, seja ela curta, longa ou fragmentada é caracterizada pela *conclusibilidade* (relativo acabamento) do discurso. E é essa característica, implícita nessa relação, que coloca no centro da arena discursiva a posição do sujeito que enuncia e provoca no *outro* (seu interlocutor) uma resposta, em relação à qual este pode assumir uma posição responsiva, seja ela de concordância ou discordância. Isso porque, para o autor, o *diálogo* só pode existir e ser compreendido na relação de *alteridade* (entre um *eu* e um *outro*).

O *diálogo*, visto pelo prisma bakhtiniano, envolve o complexo de forças centrípetas e centrífugas que entram em jogo na interação social. Sendo as centrípetas aquelas que tendem para a unidade e centralização; e, as centrífugas aquelas que, ao contrário, tendem para a expansão e desestabilização dos sentidos produzidos por quem fala no discurso. Tais forças, em choque, em inter-relação condicionam a significação do que é dito. Ou seja, o *diálogo* se constitui na interação entre os sujeitos e os sentidos são construídos na tensão que se estabelece nas *relações dialógicas*.

Desse modo, podemos depreender que a *relação dialógica* é o sentido que se constrói na tensa relação entre enunciados proferidos pelos sujeitos falantes na cadeia da comunicação verbal.

Entendemos que os conceitos de *dialogia e relações dialógicas* são fundamentais para a nossa pesquisa, visto que os documentos oficiais parametrizadores do ensino de língua materna na Educação Básica de ensino constituem-se como um dos elementos da comunicação verbal, como um enunciado *concreto* imerso em uma discussão política, pedagógica, ideológica, em sua dimensão social e histórica. Dessa forma, destina-se a alguém (instituições de ensino, professores, estudantes) e determina aquilo que deve ser compreendido como uma proposta educacional de ensino.

Nesse sentido, tais conceitos bakhtinianos nos são caros, neste trabalho, uma vez que nos auxiliam a compreender que *relações dialógicas* podem ser estabelecidas entre os documentos oficiais e os escolares, no que diz respeito aos letramentos digitais e sua importância na formação do estudante do Ensino Médio.

Na próxima seção, tratamos do conceito de *gêneros do discurso*.

2.4 Enunciado concreto e Gêneros do discurso

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. [...] As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas (BAKHTIN, [1952-53] 2011 p. 282-283).

Para Bakhtin ([1952-53] 2011), o *enunciado concreto* configura-se como a unidade real da comunicação discursiva e se materializa em um *gênero do discurso*. Assim como os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem, conseqüentemente, é plausível compreender a existência de múltiplas formas de linguagem, quanto os campos da atividade humana. Para o autor:

O emprego da língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. 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 de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, [1952-53] 2011, p. 261).

Bakhtin ([1952-53] 2011), ao definir *o enunciado concreto, como unidade da comunicação discursiva* coloca em relevo o discurso que só existe, de fato, nas enunciações concretas proferidas pelos sujeitos do dizer e destaca seus três elementos constitutivos:

1. Alternância dos sujeitos do discurso;
2. Conclusibilidade ou acabamento do enunciado;
 - 2.1. Exauribilidade do objeto e do sentido;
 - 2.2. Projeto de discurso ou vontade de discurso do falante;

2.3. Formas típicas composicionais e de gênero do acabamento.

3. A relação do enunciado com o próprio falante (autor do enunciado) e com outros participantes da comunicação discursiva.

Tais elementos encontram-se na constituição do *enunciado* de forma indissociável e interdependente. Sendo assim, a *alternância dos sujeitos* pode ser compreendida como a troca de turnos entre falantes do discurso. Essa alternância ocorre no momento em que a conclusibilidade do discurso pode ser percebida, como um acabamento relativo do discurso. Aquele que enuncia deixa pistas desse relativo acabamento, dando ao *outro* (seu interlocutor) a possibilidade de resposta.

O segundo elemento constitutivo do enunciado refere-se à *conclusibilidade específica do enunciado* que envolve a *exauribilidade do objeto* e do sentido ou o tratamento exaustivo do objeto - quando tudo o que podia ser dito sobre o objeto foi esgotado, dando ao enunciado um relativo acabamento -; e o *projeto de discurso* - a vontade de dizer do sujeito - que se realiza por meio de um *gênero de discurso* (uma charge, um artigo, uma tira etc.). A escolha do *gênero de discurso* é determinada em função da esfera na qual o discurso transitará, de seu parceiro do discurso (o outro/a quem se destina) e de todas as demais condições de produção (finalidade, momento histórico etc.). Sob essas circunstâncias o enunciado se molda e se materializa em gênero específico do discurso.

A terceira peculiaridade constitutiva do enunciado diz respeito à *relação do enunciado com o próprio falante (autor do enunciado) e com outros participantes da comunicação discursiva* (BAKHTIN [1952-53] 2011). As peculiaridades estilísticas composicionais do enunciado se dão em dois momentos: *i*) a escolha dos meios linguísticos e dos gêneros é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso centradas no objeto e no sentido; *ii*) o elemento expressivo diz respeito à relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado - um enunciado absolutamente neutro é impossível.

Para Bakhtin ([1952-53] 2011, p. 261-262), cada enunciado particular é único, porque depende da esfera ou campo de atividade onde é proferido. Isso porque, segundo o autor, a língua se materializa em forma de enunciados, sejam eles orais ou escritos, concretos e únicos, produzidos pelos integrantes de dado campo de atividade humana. Esses enunciados, por sua vez, refletem e refratam as condições, especificidades e finalidades de cada campo, seja por seu *conteúdo temático, estilo e construção composicional*. São esses três elementos, de forma indissolúvel e interdependente no todo do enunciado, que o autor denomina *gêneros do discurso*

– como “tipos relativamente estáveis de enunciados” elaborados a partir das especificidades de cada campo de atividade humana.

Para Bakhtin ([1952-53] 2011), a *construção composicional* refere-se ao modo de realização/materialização de um determinado gênero e seus elementos constituintes, à estruturação textual, determinado em função do projeto enunciativo do autor, da esfera de comunicação, finalidade e interlocutores envolvidos na enunciação. Costa (2016), com base em Bakhtin ([1952-53] 2011), enfatiza que a *construção composicional* não deve ser confundida com um artefato ou compreendida como forma rígida, tendo em vista que ela se altera, de acordo com o projeto enunciativo do falante. “Trata-se, portanto, da maneira como o gênero mobiliza um texto, a sua forma de composição de um gênero, a articulação arquitetônica entre os elementos constituintes do todo do enunciado” (COSTA, 2016, p. 77).

O *estilo* refere-se às escolhas dos recursos linguísticos (lexicais, fraseológicos etc.) empregados no discurso. Estes podem se manifestar, de forma mais ou menos flexível, em função da situação de enunciação e da flexibilidade do *gênero do discurso* empregado na enunciação. De acordo com Bakhtin ([1952-53] 2011):

Todo estilo está indissolúvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso. Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer forma da comunicação discursiva – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ser individual (BAKHTIN, [1952-53] 2011 p. 265).

Contudo, se, por um lado, Bakhtin reconhece ser possível o exercício das escolhas estilísticas em quaisquer enunciados, por outro, não deixa de observar que há gêneros mais propícios à manifestação do *estilo*, assinalando que “nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual. Os gêneros mais favoráveis [são os] da literatura de ficção [...]” (BAKHTIN, ([1952-53] 2011), p. 265).

Por sua vez o *conteúdo temático* está ligado às formas de produção. Costa (2016), com base em Bakhtin ([1952-53] 2011), esclarece que o *conteúdo temático* se refere aquilo que é possível de ser dito por meio de determinado gênero e exemplifica com o gênero ofício, cujo conteúdo temático pode ser um pedido ou uma solicitação. Sendo assim, o *conteúdo temático* é mais que meramente assunto ou tópico principal de um texto, é o conteúdo focado com base em uma apreciação de valor, no acento valorativo que o locutor (falante ou autor) lhe dá. Entretanto, não podemos confundí-lo com o *tema*, sendo este o sentido de um dado

texto/discurso tomado como um todo, único e irrepetível, justamente porque se encontra viabilizado pela apreciação de valor do locutor no momento de sua produção.

Bakhtin ([1952-53] 2011) distingue os *gêneros do discurso* em dois aspectos: o simples e o complexo. Sendo o primeiro considerado primário; e o segundo, secundário.

Os *gêneros primários* (simples) constituem-se na comunicação discursiva imediata, no âmbito da ideologia do cotidiano, são por exemplo, os discursos que se formaram em situações de uma comunicação verbal espontânea e estão ligados ao diálogo oral, sendo os de: linguagem filosófica, a cotidiana, a familiar etc. Eles servem de componentes dos *gêneros secundários*.

Os *gêneros secundários* (complexos) surgem nas condições das comunicações culturais mais complexas, no âmbito das ideologias formalizadas, são os discursos que aparecem em situações de uma comunicação culturalmente complexa e evoluída, transmutando-se e absorvendo, em seu processo de formação, os *gêneros primários*. Alguns dos gêneros tidos por secundários são: o romance, o drama, o discurso ideológico, o discurso científico etc.

Com base em Bakhtin ([1952-53] 2011), o estudo do enunciado e a diversidade de formas dos gêneros, nos variados campos da atividade humana, é de suma importância, visto que todo trabalho de investigação com material linguístico concreto, em diferentes áreas do conhecimento, atua, inevitavelmente, com *enunciados concretos*, sejam eles escritos ou orais relacionados a diferentes campos da comunicação.

Nunes (2017), fundamentada na teoria bakhtiniana, observa que:

É na dialogia possível da prática que estão inseridos os gêneros do discurso ou os diversos tipos de enunciados, relativamente estáveis do ponto de vista temático, composicional e estilístico, caracterizados pelos contextos nos quais são utilizados. Esses gêneros possuem similaridades e obedecem a certas convenções linguísticas e discursivas, reconhecíveis na comunidade (NUNES, 2017, p. 40-41).

Dessa forma, com base na autora, podemos dizer que os documentos que constituem o *corpus* da nossa pesquisa – os oficiais e os escolares - correspondem a um tipo relativamente estável de enunciado, caracterizado como *gênero discursivo* secundário, pertencente a uma esfera social complexa: a educacional. Essa complexidade se deve à configuração dos gêneros nela produzidos, visto que são enunciados que evidenciam uma temática própria do campo educacional, tratando de orientações, propostas e práticas pedagógicas para o ensino de língua materna no Ensino Médio da Educação Brasileira.

Assim, em nossa pesquisa, entendemos que os documentos oficiais da Educação norteiam uma prática social de linguagem situada num determinado contexto e tempo histórico. Buscamos neles as orientações para o Ensino Médio, bem como observar de que forma suas propostas aparecem presentes nos documentos escolares a serem analisados, tais como os PPP e os Planos anuais de ensino de Língua Portuguesa.

O conceito de *gêneros do discurso* também é fundamental, neste trabalho, ainda porque o ensino de leitura e de escrita nas escolas brasileiras está embasado na concepção do texto, materializado em um gênero discursivo, como unidade de ensino de Língua Portuguesa. Comprendemos também, a partir de Brait e Pistori (2012, p. 376), que o conceito bakhtiniano de *gênero do discurso* apresenta-se muito relevante para refletirmos sobre questões atuais em relação a novas formas de comunicação, viabilizadas pelas novas tecnologias, e, em especial, “por novos valores assumidos pelo homem contemporâneo em relação a tempo/espaço, público/privado, efêmero/duradouro”. Sobre essa flexibilidade do gênero, Bakhtin (2008) afirma:

Ao nascer, um novo gênero nunca suprime nem substitui quaisquer gêneros já existentes. Qualquer gênero novo nada mais faz que completar os velhos, apenas amplia o círculo de gêneros já existentes. Ora, cada gênero tem seu campo predominante de existência em relação ao qual é insubstituível [...] Ao mesmo tempo, porém, cada novo gênero essencial e importante, uma vez surgido, influencia todo o círculo de gêneros velhos: o novo gênero torna os velhos, por assim dizer, mais conscientes, fá-los melhor conscientizar os seus recursos e limitações, ou seja, superar a sua *ingenuidade* (BAKHTIN, 2008, p.340, grifo do autor).

Nesse sentido, ao analisarmos as propostas das escolas selecionadas, buscamos compreender como o gênero, especialmente o digital ou aqueles que favoreçam o desenvolvimento dos letramentos digitais, são tomados e tratados didaticamente nos documentos analisados.

No próximo capítulo, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos os aspectos referentes à metodologia adotada para a realização e desenvolvimento desta pesquisa, sustentada pela teoria dialógica da linguagem de Bakhtin e o Círculo. Primeiramente, apresentamos a natureza da pesquisa, bem como os objetivos e perguntas de investigação, em seguida, descrevemos os caminhos percorridos para a seleção, delimitação e análise do *corpus* constituído.

3.1 A natureza da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de análise documental de abordagem dialógica, baseada na teoria dialógica da linguagem, de Bakhtin e o Círculo, em diálogo com os estudos sobre o letramento/multiletramentos, com base em estudiosos como Soares (2009); Street (2014), Rojo (2009, 2015) Buzato (2006) e Barton e Lee (2015).

O trabalho tem como objetivo geral compreender como os documentos pedagógicos escolares: Projetos-Político Pedagógicos (PPP) e Planos Anuais de Ensino (PAE) de professores de língua materna, de duas escolas públicas de Pontes e Lacerda-MT, estabelecem *relações dialógicas* com os documentos oficiais parametrizadores do ensino de língua portuguesa para o Ensino Médio, no Brasil, no que se refere aos letramentos digitais.

Nessa perspectiva, a pesquisa busca respostas para as seguintes questões:

1. O que dizem os documentos oficiais parametrizadores do ensino de língua portuguesa para o Ensino Médio sobre os letramentos digitais?
2. Que relações dialógicas podem ser estabelecidas entre os documentos oficiais e os escolares no que tange aos letramentos digitais?

Com tais questionamentos, a pesquisa visa alcançar os seguintes objetivos:

1. Compreender o que dizem os documentos oficiais parametrizadores do Ensino Médio sobre os letramentos digitais.
2. Analisar como respondem os documentos escolares aos oficiais sobre os letramentos digitais.

Para encontrarmos respostas às indagações que conduzem a nossa pesquisa, primeiramente, buscamos conhecer as orientações para os multiletramentos, em especial os letramentos digitais, previstas nos documentos oficiais parametrizadores do ensino de língua

materna no Ensino Médio, a saber: Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 2000); Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN+ Ensino Médio (BRASIL, 2002); Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006) e, por último, a versão homologada da Base Nacional Comum Curricular – BNCC Ensino médio (BRASIL, 2018). Nosso objetivo, com essa estratégia, foi compreender como se materializam as orientações, nesses documentos, para os letramentos digitais, nessa etapa da Educação Básica.

Com base em tais informações, passamos a analisar os documentos escolares - os PPP e os Planos Anuais de ensino de Professores de Língua Portuguesa do 1º ao 3º anos do Ensino Médio, a fim compreendermos quais *relações dialógicas* são possíveis de serem percebidas entre esses documentos e os oficiais, no que se refere aos letramentos digitais.

Importante destacar que todos os documentos foram coletados, mediante autorização dos diretores e coordenadores das escolas selecionadas.

3.2 Seleção das escolas

Para a coleta dos dados da pesquisa, selecionamos duas unidades escolares públicas que ofertam o Ensino Médio, nas modalidades Regular e Técnico Integrado Profissionalizante, situadas na cidade de Pontes e Lacerda -MT. No quadro, a seguir, apresentamos resumidamente os dados:

Quadro 01: Censo Escolar 2018

Município	Localização	Código/Entidades	Nome/Entidade	Dependência Administrativa	Modalidades de Ensino	Número de alunos matriculados
Pontes e Lacerda	Urbana	51026295	Escola Estadual 14 de Fevereiro (Unidade Escolar 01)	Estadual	Ensino Médio Regular e Técnico Profissionalizante	1351
Pontes e Lacerda	Urbana	51174820	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT (Unidade Escolar 02)	Federal	Ensino Médio Técnico Integrado, Subsequente, Proeja, Ensino Superior em Licenciatura e Tecnólogo.	491 ⁵

Fontes: Censo INEP⁶ e PNP⁷ (Editado pela autora)

⁵ O número apresentado é referente somente à quantidade de alunos matriculados na modalidade Ensino Médio Integrado da Unidade.

⁶ Resultado do Censo Escolar da Escola 01 coletado no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível em: <<http://inep.gov.br/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 19 set.2019.

⁷ Resultado do Censo Escolar da Escola 02 coletado no site da Plataforma Nilo Peçanha – PNP. Disponível em: <<http://resultados.plataformanilopecanha.org/2019/>>. Acesso em: 19 set.2019.

3.2.1 Descrição das Unidades Escolares (UE)

A *Escola Estadual de 1º Grau 14 de Fevereiro* (doravante UE1) foi criada através do Decreto Estadual n.º 1.204 de 30/07/1981. Em 2009, houve o processo de redimensionamento no município e a unidade escolar passou então a ofertar prioritariamente o Ensino Médio, atendendo algumas turmas da 3ª fase do 3º ciclo. No ano de 2014, deixou de ofertar, em definitivo, o Ensino Fundamental, concretizando apenas a oferta do Ensino Médio.

A instituição tornou-se, então, a única escola pública estadual, no município de Pontes e Lacerda-MT, a atender a etapa do Ensino Médio nas modalidades de Ensino Médio Regular e Ensino Médio Técnico Profissionalizante (EMIEP). A unidade possui salas anexas localizadas em dois assentamentos. O público da unidade provém do centro e de diversos bairros da cidade, como também da zona rural, de assentamentos que são atendidos na sede e em salas anexas.

Na modalidade de Ensino Médio Técnico Profissionalizante, são oferecidos dois cursos técnicos, Administração e Informática, que possuem a duração de três anos com funcionamento integral diurno; e, com a carga horária mínima definida nos termos das Resoluções CNE/CEB n.º 006/2012, de acordo com a Área profissional.

A escola possui um laboratório de informática equipado com poucos computadores aptos para o uso e não possui técnicos disponíveis para a manutenção do local. No entanto, é citado, no PPP da unidade, uma reforma e aquisição de novos computadores, previstas para os próximos anos. A escola também oferece projetos que incentivam a cultura digital na comunidade escolar: Jornal 14 em Ação, I SECTESA e Biblioteca Integradora.

O *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso*- IFMT- (doravante UE2) foi criado nos termos da Lei n.º 11.892/2008, por intermédio da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (CEFET- MT), composto pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres.

Atualmente, o IFMT possui quatorze (14) *campi* em funcionamento em Mato Grosso: Octayde Jorge da Silva e Bela Vista, localizados em Cuiabá; os demais *campi* localizam-se em Alta Floresta, Barra do Garças, Cáceres, Campo Novo do Parecis, Confresa, Juína, Primavera do Leste, São Vicente, Sorriso, Rondonópolis, Várzea Grande e Pontes e Lacerda. Existem ainda os núcleos avançados, localizados nos municípios de Jaciara, Campo Verde, Sapezal,

Jauru, Araputanga, Paranaíta e Canarana e os *campi* avançados em processo de implantação, sendo eles: Tangará da Serra, Diamantino, Lucas do Rio Verde e Sinop.

O *campus* de Pontes e Lacerda surgiu em meados de 2008 como Unidade Descentralizada (UNED) do antigo Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (CEFET-MT). Ao final desse mesmo ano, a Lei nº 11.892 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e transformou a Unidade Descentralizada em *campus*. As atividades, nessa instituição, tiveram início no dia 13 de outubro de 2008 com a oferta dos cursos Técnicos Subsequentes em Secretariado e Edificações. Todavia, a inauguração do *campus* só foi oficializada no dia 24 de abril de 2009.

Caracterizada como *campus* de porte médio, a UE2 constitui-se como polo de uma microrregião do estado de Mato Grosso, denominada Alto Guaporé. A região do Alto Guaporé abrange, ao todo, 05 municípios (Pontes e Lacerda, Vila Bela da Santíssima Trindade, Nova Lacerda, Conquista d'Oeste e Vale de São Domingos) com população estimada de 70.719 (setenta mil, setecentos e dezenove) habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015).

A UE2 tem a responsabilidade de atender cerca de 1.200 (um mil e duzentos) alunos. Para tanto, a instituição oferta vagas em cursos de diferentes níveis de ensino, como Técnico Integrado ao Ensino Médio, Técnico Integrado ao Ensino Médio na modalidade PROEJA, Técnico Subsequente ao Ensino Médio, Superior de Tecnologia, Licenciatura e, mais recentemente, apresenta suas proposições para oferta de Curso Superior de Tecnologia na modalidade de Educação a Distância.

Na modalidade Técnico Integrado ao Ensino Médio, são ofertados três cursos: Técnico em Administração, Técnico em Controle Ambiental e Técnico em Informática. Importante salientar que, nesta pesquisa, selecionamos os documentos referentes ao curso Técnico em Informática.

A unidade escolar possui uma ampla estrutura de laboratórios de informática, sendo quatro salas com 25 computadores, em média, e um *data show*. Todos contam com o suporte e manutenção de um servidor técnico.

3.3 Seleção do *corpus*.

Para a análise dos dados, como informamos anteriormente, recorreremos a documentos oriundos de duas esferas de produção: a Estadual e Escolar, os quais apresentamos no quadro, a seguir:

Quadro 2⁸: Documentos coletados para a análise

ESFERAS DE PRODUÇÃO	DOCUMENTOS
ESTADUAL (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO)	Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 2000).
	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN+ Ensino Médio (BRASIL, 2002).
	Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006).
	Base Nacional Comum Curricular – BNCC Ensino Médio (BRASIL, 2018).
ESCOLAR (Duas unidades escolares)	Projetos Político-Pedagógicos
	Planos Anuais de Ensino dos Professores de Língua portuguesa das Unidades Escolares 1 e 2, referentes ao ano de 2019.

Fonte: Nunes (2017). Adaptado pela autora.

No Quadro 02, é possível visualizar os documentos coletados. Desses, como informamos anteriormente, os documentos da esfera Estadual nos auxiliaram no sentido de nos dar uma visão geral dos documentos orientativos do ensino de língua materna no Ensino Médio das escolas brasileiras. Nestes, buscamos identificar elementos que seriam importantes para a análise do segundo bloco de documentos, os escolares, tais como: objetivos da área de língua portuguesa, capacidades a serem desenvolvidas, objetos de ensino selecionados, propostas, sugestões e/ou orientações para o uso das TDIC nessa fase de ensino. Cabe esclarecer que nosso olhar para os documentos oficiais buscou compreender que proposta para os multiletramentos, em especial os letramentos digitais, tais documentos apresentam.

Com base nessa pré-análise, cruzamos os dados obtidos para a seleção do *corpus* de análise, que se constitui dos enunciados presentes nos documentos escolares: PPP e planos de ensino e apresentados no capítulo IV. Importante destacar que, inicialmente, pretendíamos coletar os Planos de Ensino referentes ao triênio 2017–2019, no entanto, como os documentos eram idênticos, constituem *corpus* de análise apenas os de 2019.

Para melhor compreensão da composição dos objetos de análise, apresentamos o quadro a seguir:

⁸ Para a organização dos dados da pesquisa (Quadros 2 e 3), inspiramo-nos nos quadros elaborados por Nunes (2017) e os adaptamos às características específicas deste trabalho.

Quadro 3: Objetos de análise

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC	SELEÇÃO DE DADOS
Enunciados	
<ul style="list-style-type: none"> • Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 2000). • Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN+ Ensino Médio (BRASIL, 2002). • Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006). • Base Nacional Comum Curricular – BNCC Ensino médio (BRASIL, 2018). 	<ul style="list-style-type: none"> • Proposta de ensino de Língua Portuguesa, orientações, capacidades e sugestões para o trabalho com TDIC, multimídias e afins na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.
ESCOLAS	
Enunciados	
<ul style="list-style-type: none"> • Projetos Políticos Pedagógicos • Plano Anual de Ensino dos Professores de Língua portuguesa 	<p>A presença de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projetos/programas com informática/multimídias; • Práticas pedagógicas com o uso das TDIC; • Objetivos e objetos de ensino de língua portuguesa; • Atividades com os gêneros digitais; • Sugestões de complementação de exercícios com o auxílio das TDIC.

Com base na confrontação dos objetos selecionados, delimitamos o *corpus* de análise, constituído de enunciados presentes nos documentos escolares – PPP e Planos de ensino –, confrontando-os, quando necessário, aos enunciados dos documentos oficiais.

3.4 Metodologia de análise do *Corpus*

Segundo Brait (2008), Bakhtin e o Círculo nunca postularam “um conjunto de preceitos sistematicamente organizados para funcionar como perspectiva teórico-analítica fechada” (p. 9), mas formaram “um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a postura dialógica diante do corpo discursivo, da metodologia e do pesquisador” (p. 29). Assim, para a análise do *corpus* constituído, apoiamo-nos nos conceitos *dialogia* e *relações dialógicas*, a fim de analisar pontos de contato entre os documentos oficiais e escolares que possam contribuir (ou não) para o desenho de uma proposta pedagógica para os letramentos digitais nas escolas públicas do Ensino Médio de Pontes e Lacerda-MT.

Nosso propósito não foi o de emitir julgamento de valor sobre as orientações previstas em ambos os documentos - oficiais e escolares – mas de buscarmos pontos de contato que

evidenciem coerência entre a proposta governamental e a escolar, buscando compreender de que forma o modo de materialização da proposta nos documentos escolares pode contribuir para a formação do estudante no desenvolvimento de capacidades para os multiletramentos, letramentos digitais e/ou uso das TIDC, de forma a garantir-lhe acesso e uso às/das tecnologias digitais de forma consciente, sendo capaz de responder aos desafios tecnológicos e linguísticos da sociedade contemporânea.

Para tal finalidade, o conceito de *relações dialógicas* foi fundamental para a análise, uma vez que nos auxiliaram a observar e compreender como se constituem as relações de sentido entre os documentos oficiais e escolares, de forma a colaborar com a formação do estudante para o desenvolvimento dos letramentos digitais. Entendemos que ao trazermos o conceito de *relações dialógicas* para a análise, trazemos junto o de *dialogia* e linguagem, já que, como apresentamos no capítulo teórico, assumimos a concepção de linguagem como interação e consideramos, com base em Bakhtin, a *dialogia* sua característica constitutiva.

No próximo capítulo, apresentamos a análise do *corpus* de pesquisa.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DIALÓGICA

Neste capítulo, apresentamos os resultados obtidos na análise do *corpus*, constituído de enunciados dos documentos – oficiais e escolares.

Inicialmente, para responder a nossa primeira pergunta da pesquisa, a saber: “O que dizem os documentos oficiais parametrizadores do ensino de língua portuguesa para o Ensino Médio sobre os letramentos digitais?”, analisamos os enunciados que dão indicativos de orientações para o desenvolvimento dos processos dos letramentos digitais.

Em seguida, com a finalidade de respondermos à segunda pergunta, a saber: “Que *relações dialógicas* podem ser estabelecidas entre os documentos oficiais e os escolares no que tange aos letramentos digitais?, analisamos os documentos escolares selecionados, a fim de buscarmos as *relações dialógicas* e compreendermos se e como se desenha a proposta para os letramentos digitais nas escolas selecionadas.

4.1 O que dizem os documentos oficiais sobre os letramentos digitais?

Com o objetivo de atender às demandas da sociedade contemporânea, o Ministério da Educação trouxe para as escolas uma série de propostas e reformas, por meio de documentos orientativos para o ensino de língua materna. Esses documentos visam tornar-se uma referência para elaboração dos currículos escolares, como também servir de subsídio para elaboração das propostas curriculares estaduais e municipais.

Os Parâmetros curriculares Nacionais de ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, a saber: PCNEM (BRASIL, 2000); PCN+ Ensino Médio (BRASIL, 2002); OCEM (BRASIL, 2006) e, por último, a versão homologada da BNCC Ensino Médio (BRASIL, 2018), configuram-se, segundo o MEC, como propostas para a adequação da Educação Escolar brasileira aos novos tempos e às novas exigências do mundo contemporâneo, fornecendo limites e condições de funcionamento para os currículos na escola, bem como os mínimos conteúdos a serem ministrados nas disciplinas.

Esses documentos são, portanto, referenciais para todas as escolas do país, a fim de garantir aos estudantes uma Educação Básica de qualidade e concebidos como “referência à perspectiva de criar uma escola média com identidade, que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo” (BRASIL, 2000, p. 4).

A seguir, apresentamos o que dizem cada um dos documentos sobre a sua proposta para os letramentos digitais, a inserção das TDIC nas escolas, nas práticas dos professores e alunos.

4.1.1 PCNEM: Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (2000)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio foram elaborados a partir de um conjunto de esforços e de propostas de mudanças, por parte do Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica e de educadores de todo o país, para a construção de um “Novo Ensino Médio” (BRASIL, 2000, p. 5). Ou seja, pode-se considerar que os PCNEM, naquele momento, exerceram papel fundamental na implantação das mudanças, tanto de ordem curricular, quanto estrutural, pretendidas para esse nível de ensino, no Brasil daquela época.

Embora os PCNEM apresentem como data de sua publicação os anos de 1999 (versão impressa)⁹ e 2000 (versão on-line), a elaboração desse documento já estava prevista na Lei¹⁰ nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares e Bases para a Educação Nacional (LDB). De acordo com essa Lei, em seu Artigo 9º, inciso IV, é papel do Estado estabelecer diretrizes para a Educação Básica, conforme se observa:

A União incumbir-se-á de: **estabelecer**, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e **diretrizes** para a educação infantil, o ensino fundamental e o **ensino médio**, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; [...] (BRASIL, 1996 - grifos nossos).

Além de incumbir e delegar ao Estado tanto a prerrogativa quanto a elaboração de tais diretrizes, a Lei ainda especifica quais aspectos deverão ser contemplados por essas diretrizes, conforme se observa em seu Artigo 36º, quando o documento se refere exclusivamente aos aspectos e conteúdos relacionados ao Ensino Médio:

⁹ A **versão impressa** dos PCNEM, editada em 1999, em volume único, é constituída das seguintes partes: 1 – Ensino Médio – Bases Legais; 2 – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; 3 – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; 4 – Ciências Humanas e suas Tecnologias, e 5 – Título. Essa versão apresenta um total de 364 páginas. Quanto às **versões on-line**, disponibilizadas no formato PDF, estas estão divididas/constituídas da seguinte forma: Parte I – Bases Legais, com 109 páginas; Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, com 71 páginas; Parte III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, com 58 páginas; e, Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias, com 75 páginas.

¹⁰ A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa Lei foi amplamente alterada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, no entanto, aqui a citamos como no texto original de 1996, a fim de contextualizá-la, relacionando-a ao período de elaboração dos PCNEM.

“[...] **O currículo do ensino médio** observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: I - **destacará a educação tecnológica básica**, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; **a língua portuguesa como instrumento de comunicação**, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. § 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I - **domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna**; II - **conhecimento das formas contemporâneas de linguagem**; III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1996, s/p, grifos nossos).

Com base no excerto, é possível notarmos que a LDB já instituiu em suas determinações a oferta de educação tecnológica básica, em consonância com as mudanças já previstas para o futuro, com base nos acontecimentos daquele momento histórico. Importante destacar que o documento foi produzido na década de 1990 e, especificamente em 1994, inicia-se a popularização da internet no Brasil e começo da difusão de computadores e aparelhos celulares (analógicos).

É imprescindível salientar que a LDB foi a principal referência legal para a formulação das mudanças propostas para a Educação Básica, tanto para os anos iniciais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª Séries¹¹- PCN (BRASIL, 1997), quanto para os anos finais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental -PCN (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000).

Conforme os PCNEM (BRASIL, 2000, p. 4), as mudanças propostas por esse documento não se limitam apenas à apresentação de um novo perfil para o currículo do Ensino Médio e nem se restringem à apresentação de novos objetivos para esse nível de ensino, elas são muito mais abrangentes, uma vez que reforçam a necessidade de que o ensino dos componentes curriculares não vise apenas ao acúmulo de informações ou de conhecimentos, por parte dos alunos, mas que tenha como meta propiciar aos estudantes a apropriação e a consolidação dos saberes adquiridos, de modo consciente e significativo.

Ainda de acordo com o documento, espera-se que os alunos do “Novo Ensino Médio” recebam uma formação que os habilitem não somente a atender às demandas do mercado de trabalho, como ocorreu nas décadas de 1960 e 1970, mas também, que os capacitem a dar prosseguimento aos seus estudos, além de poderem participar ativa e criticamente da sociedade.

¹¹ Atualmente, 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental.

Em muitos momentos do texto, justifica-se a elaboração dos PCNEM, bem como as razões pelas quais deva ser aceito como um referencial para o Ensino Médio com o seguinte argumento: “Estes Parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias” (BRASIL, 2000, p. 04). Compreende-se, assim, que se trata de um documento orientativo, feito exclusivamente para a escola e, no que se refere ao ensino de conteúdos curriculares, têm como objetivo principal propor ‘parâmetros’ aos professores para que o ensino se dê de maneira inovadora e significativa para o estudante.

Ainda que o documento de “natureza indicativa e interpretativa” procure “apontar uma direção, sem ser prescritivo [...]” (BRASIL, 2000, p. 65), em muitos momentos do texto, percebe-se, sim, o caráter prescritivo do documento com orientações, objetivos de ensino a serem adotados pelos professores de língua materna, com a finalidade de realizar, segundo o PCNEM (2000), propostas que visem a mudanças significativas nesse nível de ensino, com a indicação de imediata implementação e execução, podendo ser entendidas como não negociáveis. O caráter imperativo do documento pode ser observado, por exemplo, no seguinte excerto: “A discussão sobre cada uma das áreas do conhecimento será apresentada em documento específico, contendo, inclusive, as competências que os alunos **deverão alcançar** ao concluir o Ensino Médio” (BRASIL, 2000, p. 19, grifo nosso).

Em certos momentos, o texto do documento assume um caráter prescritivo e imperativo, dado a ser observado na expressão “deverão alcançar”. O verbo “dever”, empregado no futuro do presente, deixa a marca de obrigatoriedade, como algo que está “obrigado a ser”, como o determinado no documento. Ou seja, os PCNEM (2000) estabelecem as ações que deverão ser executadas, assim como os objetivos a serem alcançados, tanto por gestores, quanto por professores do Ensino Médio, no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Para isso, propõe a adoção de um conjunto de regras e ações, por parte dos educadores, conforme o descrito, a seguir:

As competências que são aqui objetivadas correspondem à área e **deverão ser desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem**, ao longo do Ensino Médio. **A proposta não pretende reduzir os conhecimentos** a serem aprendidos, **mas sim definir os limites** sem os quais o aluno desse nível de ensino teria dificuldades para prosseguir os estudos e participar da vida social (BRASIL, 2000, p. 6, grifos nossos).

Se por um lado o “tom prescritivo”, às vezes, se sobressaia no documento em relação ao “orientativo”; por outro, fica evidente a preocupação em relação à formação dos alunos do Ensino Médio, preocupação esta que pode ser observada no seguinte

excerto: “Há, portanto, **necessidade de se romper com modelos tradicionais**, para que se alcancem os objetivos propostos para o Ensino Médio” (BRASIL, 2000, p. 13, grifos nossos).

Para tanto, o documento aponta para a necessidade de se desprender da visão pedagógica tradicional, destacando o caráter interativo e dialógico da linguagem como sendo os fundamentos para um novo modelo de ensino (BRASIL, 2000, p.6).

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, os PCNEM (2000) orientam “para que este seja conduzido por meio de propostas interativas de linguagem consideradas em um processo discursivo” (BRASIL, 2000, p. 18). Esta afirmação parece relevar a íntima relação existente entre os conceitos bakhtinianos de ‘linguagem’ e ‘interação’, uma das bases de referenciais teóricos do referido documento, uma vez que destacam que é, por meio da linguagem, que os indivíduos dialogam, comunicam-se e interagem entre si.

Podemos compreender então que os PCNEM (2000) defendem que as linguagens, em suas diferentes formas e manifestações, sejam consideradas e estudadas de forma ampla, de modo que se considerem não somente os aspectos superficiais do ato comunicativo ou do texto, mas também outros, tais como: sociais, culturais, ideológicos e históricos, os quais, além de constituírem as linguagens, podem ser considerados como fundamentais na e para obtenção/produção do sentido (significação), principal objetivo de qualquer ato de linguagem (BRASIL, 2000, p. 19).

Quanto ao trabalho com os multiletramentos, em especial os letramentos digitais, destacam-se três competências¹² e habilidades gerais para a área de Linguagens e duas específicas para Língua Portuguesa. Vejamos a seguir tais orientações:

Competências Gerais:

[...]

Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar (BRASIL, 2000, p.11).

Essa competência sugere compreender os princípios das tecnologias de informação e comunicação como norteadoras das ações pedagógicas da escola, uma vez que o documento ressalta a necessidade de inclusão, no espaço escolar, de propostas pedagógicas de língua materna e a reflexão sobre os conhecimentos científicos e usos da linguagem via tecnologias

¹² Neste trabalho, sem o intuito de entrarmos no âmbito de discussões teóricas sobre a pertinência do uso do termo “competência”, ao trazermos os enunciados dos documentos analisados, o fazemos com a nomenclatura adotada em seu texto, a fim de sermos fiéis ao que se encontra no documento analisado e focarmos nos objetivos previstos nesta pesquisa.

presentes no cotidiano do aluno, tais como a televisão, o rádio, a informática, com a finalidade de não só promover o desenvolvimento tecnológico do país, com vistas à competição política e internacional, mas também desenvolver uma consciência crítica sobre as possibilidades existentes para a solução de problemas pessoais, sociais ou políticos, utilizando-se dos instrumentos existentes para esses fins.

Competências Gerais:

[...] Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social (BRASIL, 2000, p.12).

Segundo o documento, nessa competência, defende-se a ideia de que as tecnologias da comunicação e informação não podem ser reduzidas a máquinas, mas precisam ser entendidas como produtos de práticas sociais que fazem parte da vida das pessoas, cabendo à escola propiciar uma proposta de ensino que priorize ao estudante o conhecimento dos meios que possam levá-lo à busca de informações, à clareza e à capacidade de indagar as suas fontes, reconhecendo suas possibilidades e a democratização de seus usos.

Competências Gerais:

[...] Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida (BRASIL, 2000, p.13)

Observa-se que essa competência defende a inserção das tecnologias da comunicação e informação no currículo escolar, pois considera a Informática como a mais nova linguagem desse momento histórico, fazendo parte do cotidiano e do mundo do trabalho. Importante destacar a data de publicação do PCNEM (2000), que nos remete ao momento histórico da época, uma década pós surgimento de alguns computadores e da internet, destacando, portanto, as tecnologias existentes em seu tempo, é o momento da parabólica, dos sistemas digitais, dos satélites, da telecomunicação. Por esse motivo, o documento reforça a necessidade de aprender a conviver com todas as possibilidades que a tecnologia oferece como um direito social de todo cidadão.

De modo geral, ao observarmos as competências gerais destacadas no PCNEM (2000), é possível notar que, na forma de enunciar, o documento releva o papel das tecnologias digitais como central na formação do estudante do Ensino Médio, não só para que este tenha a oportunidade de conhecê-las e dominar seus dispositivos técnicos, mas que faça uso social da

linguagem mediada pelas tecnologias digitais, com a finalidade principal de formação para a cidadania, observando, nesse contexto, o cenário do trabalho e da vida.

Na articulação entre competências e habilidades, o PCNEM (2000), de forma genérica, define:

Representação e Comunicação

[...]

- Aplicar as tecnologias da comunicação e informação, na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida.

[...].

Investigação e Compreensão

[...]

- Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar.
- Entender a natureza das tecnologias da comunicação e da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagem e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias.

Contextualização sócio-cultural

- Entender os impactos das tecnologias da comunicação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida pessoal (BRASIL, 2000, p. 14-15).

No que se refere às competências específicas de Língua Portuguesa, o documento reitera apenas duas das habilidades destacadas no excerto anterior:

Representação e Comunicação

[...]

- Aplicar as tecnologias da comunicação e informação, na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida.

[...]

Contextualização sócio-cultural

[...]

- Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social (BRASIL, 2000, p.24).

Pelo exposto nos excertos anteriores, podemos observar que o PCNEM (2000) enfatiza, na área específica de Língua Portuguesa, duas capacidades como centrais no desenvolvimento do aluno: a de aplicação das TDIC na escola e na vida, com ênfase ao trabalho; e compreensão do seu impacto na língua escrita e no conhecimento da vida social.

Observa-se que aplicar e compreender os impactos das TDIC na língua escrita e na vida são capacidades genéricas e podem se refletir também de maneira genérica nos documentos escolares. Dado que retomaremos ao analisarmos os documentos escolares.

Na próxima seção, passamos a discorrer sobre o documento que sucede aos PCNEM, os PCN+ Ensino Médio.

4.1.2 Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN+ Ensino Médio (BRASIL, 2002)

Publicado pelo MEC, em 2002, portanto, dois anos após a publicação dos PCNEM (2000), as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN+ Ensino Médio (2002) - têm como objetivo principal não mais a divulgação da reforma do Ensino Médio, missão imposta ao documento que o antecedeu, mas sim a tarefa de: “[...] ampliar as orientações contidas nos PCN para o ensino médio” (BRASIL, 2002, p. 13), além de promover a interdisciplinaridade, favorecendo a formação integral dos alunos. Assim aparece no documento:

Esta publicação **traz orientações educacionais** que, **sem qualquer pretensão normativa**, buscam contribuir para a **implementação das reformas educacionais** definidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) regulamentadas por Diretrizes do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002, p. 7, grifos nossos).

A partir do excerto anterior, podemos inferir que, diferente dos PCNEM, os PCN+ destaca não ter caráter normativo com o objetivo, provavelmente, de fazer soar uma voz que, embora seja oficial, não pretenda dar ao público mais direto (escola e seus agentes, como o professor) um “tom prescritivo”, ou de colocar-se como uma exigência que deva ser obedecida ou executada pelos professores. Vimos, nessa forma de enunciação, que a referida publicação “traz orientações educacionais que, sem qualquer pretensão normativa, buscam contribuir para a implementação das reformas educacionais” previstas na LDBEN (1996), marcando, a partir da forma verbal “buscam contribuir”, um indicativo de que, embora o documento não tenha caráter normativo, ele faz cumprir uma lei maior que deve ser seguida pelas escolas brasileiras. E continua, sugerindo encaminhamentos para “um ensino compatível com as novas pretensões educativas”, além de orientar propostas didático-pedagógicas que possam:

- Trazer elementos de utilidade para o professor de cada disciplina, na definição de conceitos estruturantes, conteúdos e na adoção de opções metodológicas;
- Explicitar algumas formas de articulação das disciplinas para organizar, conduzir e avaliar o aprendizado;
- Apontar direções e alternativas para a formação continuada dos professores do ensino médio, no sentido de garantir-lhes permanente instrumentação e aperfeiçoamento para o trabalho que deles se espera (BRASIL, 2002, p.13).

Observamos na introdução do documento, o seguinte esclarecimento:

Os princípios de seleção e organização que orientam este trabalho **não pretendem**, portanto, **ser únicos; constituem** tão-somente **possibilidades**, num extenso universo de princípios de seleção e organização. Em outras palavras, **não se pretende que este documento seja lido como uma listagem ou “receita”**, o que significaria limitar o papel da equipe pedagógico-educacional da escola – e, especialmente, do professor – como construtora e articuladora privilegiada do currículo, capaz de adequá-lo a seus contextos diversificados (BRASIL, 2002, p. 24, grifos nossos).

Neste exemplo, a forma de enunciar marca o lugar de “orientação” e “guia” em lugar de “norma” e “prescrição”. Em nossa visão, as escolhas lexicais/das palavras são fundamentais, pois coloca em evidência o objetivo que se quer enfatizar, o da autonomia do professor e da equipe pedagógica da escola como fundamentais na articulação das orientações previstas no documento, a fim de adequá-las ao contexto escolar. Ou seja, faz ecoar um discurso de que o Estado oferece caminhos possíveis para a escola, com respeito à autonomia do professor. Este, por sua vez, deve criar seu próprio projeto de ensino com base naquilo que lhe é orientado no PCN + Ensino Médio.

No que se refere às competências e habilidades gerais da área de Língua Portuguesa, encontramos nos comentários do documento sobre esse item, referências ao uso das TDIC em apenas uma menção, na competência “Representação e Comunicação”:

Linguagens: **verbal, não-verbal e digital**

Como já se viu, trata-se do conceito-chave da área, pois articula todos os demais. O nome da disciplina – Língua Portuguesa – refere-se a um dos tipos de linguagem, a verbal. Atualmente entende-se que também a linguagem não-verbal perpassa os conteúdos e temas da nossa disciplina. Por exemplo, ao aproximar um texto literário de outro texto, construído em linguagem não-verbal, analisando os recursos expressivos de cada um deles com base em critérios de semelhanças e diferenças, podem ser relacionados textos e contextos de uso. Tais conceitos podem ser desenvolvidos comparando-se por exemplo o texto de Graciliano Ramos, em *Vidas secas*, com as imagens de Cândido Portinari, em *Os retirantes*; ou relacionando uma coletânea de poemas que tematizem o trabalho e imagens extraídas do livro *Trabalhadores*, do fotógrafo Sebastião Salgado (BRASIL, 2002, p. 59, grifos do autor).

No excerto anterior, é possível observar que, apesar de o termo “digital” aparecer associado aos termos “verbal” e “não-verbal” para marcar as materialidades envolvidas no que o documento compreende como sendo “linguagem”, na sequência, ele não é retomado nos comentários, para esclarecer como o digital deve ser compreendido no âmbito da linguagem. Sobre isso, o documento textualmente pontua:

Competências e habilidades

Atuando em rede, os **conceitos brevemente comentados** acima estruturam conteúdos cuja construção mobiliza as competências que mencionamos a seguir (BRASIL, 2002, p. 61, grifos nossos).

O documento informa que os comentários anteriores sobre as competências e capacidades da área de língua portuguesa foram “brevemente comentados” e que devem estar articulados aos conteúdos. Na sequência, o documento passa a enumerar as competências e habilidades específicas da área de Língua Portuguesa. Dessas, destacam-se aquelas que evidenciam a necessidade de o estudante fazer uso da linguagem, observando os aspectos de sua estrutura e organização, como a sintaxe e os elementos de coesão e coerência; ler e interpretar textos, em materialidades diferentes, com destaque ao verbal e não-verbal, bem como produzir textos orais e escritos com autonomia e protagonismo.

No que se refere às TDIC, observa-se na competência “4. Aplicar tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes”, três exemplos metodológicos para o desenvolvimento dessa competência:

A escola **pode se valer de tecnologias** largamente utilizadas fora dela visando promover passos metodológicos importantes para a sistematização dos conhecimentos. Por exemplo:

- **a gravação em vídeo** de um debate regrado pode ser muito útil para promover a análise crítica da expressão oral, da consistência dos argumentos que sustentam opiniões, da postura corporal dos participantes;
- **a navegação pela internet** pode ser um procedimento sistemático na formação de um leitor que domina os caminhos do hipertexto e da leitura não-linear;
- **o processador de textos** pode ser uma ferramenta essencial em projetos de produção de textos que requeiram publicação em suporte que permita maior circulação social (BRASIL, 2002, 62, grifos nossos).

É possível observar, nos enunciados grifados, que “aplicar tecnologias da comunicação e da informação” (BRASIL, 2002, 62), significa, para o documento, aprender a gravar vídeos, navegar pela internet e a operacionalizar o processador de textos do computador. Tal perspectiva de letramento vai de encontro ao que critica Buzato (2009) sobre a concepção de novos letramentos integrados aqueles já existentes na escola. Para o autor, não se trata de dar ao estudante a possibilidade de operar aparatos técnicos (como gravar vídeo, operacionalizar o editor de textos), mas, sobretudo, de oportunizar-lhe práticas de reflexão sobre os usos que faz da linguagem por meio das TDIC.

Assim, fica claro, pela leitura do excerto anterior, que a concepção de letramento digital parecia ainda distante da realidade. Porém, é importante que destaquemos o ano de produção e recepção dos PCNEM + (BRASIL, 2002), ou seja, uma década pós advento da internet. No entanto, mesmo ao considerar o momento histórico de sua produção, não podemos deixar de lado o fato de tratar-se de um documento que orienta o ensino de língua portuguesa,

portanto, trazer competências para a TDIC que relevem apenas a sua técnica, fica muito aquém do que se espera de um documento que servirá de base de orientação para o ensino de língua materna.

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, ainda que não façam citações diretas ao nome de Bakhtin (mesmo constando nas referências), observamos que boa parte das discussões e propostas apresentadas pelos PCN+ têm como base seus estudos e pesquisas sobre interação, dialogismo e gêneros do discurso. É o que inferimos, a partir do excerto, a seguir, que trata do trabalho com a produção de textos a partir dos gêneros:

Quando se pensa no trabalho com textos, outro conceito indissociável diz respeito aos gêneros em que eles se materializam, tomando-se como pilares seus **aspectos temático, composicional e estilístico**. Deve-se lembrar, portanto, que o trabalho com textos aqui proposto considera que:

- alguns **temas** podem ser mais bem desenvolvidos a partir de determinados gêneros;
- gêneros consagrados pela tradição costumam ter uma **estrutura composicional** mais definida;
- as escolhas que o autor opera na língua determinam o **estilo** do texto (BRASIL, 2002, p. 77, grifos nossos).

Em relação aos gêneros, verificamos que os PCN+ (2002) avança consideravelmente em relação aos PCNEM, uma vez que apresentam uma proposta de trabalho com o texto, como objeto de ensino, considerando os elementos indissociáveis do gênero do discurso a ser estudado: *conteúdo temático, estilo e forma composicional* (BAKHTIN, ([1952-53] 2011). É possível, ainda, observarmos a preocupação do documento em orientar o modo de exploração do gênero pelo professor, destacando a necessidade de se observar aspectos relacionados às possibilidades e a maleabilidade de determinados gêneros, possibilitando aos estudantes refletirem sobre a temática, composição e estilo dos gêneros de circulação social, na qual podemos incluir os gêneros digitais, embora isso não seja explicitado no documento.

Para tanto, os PCN+ alerta que não se deve privilegiar apenas esta ou aquela faceta dos gêneros, mas, sim, que sejam apresentados integralmente, de modo que os alunos possam conhecê-los e estudá-los em sua totalidade, o que nos leva a observar o diálogo com a teoria bakhtiniana ([1952-53] 2011), a qual preceitua que o estudo do enunciado e a diversidade de formas dos gêneros, nos variados campos da atividade humana, é de suma importância, visto que todo trabalho de investigação com material linguístico concreto, em diferentes áreas do conhecimento, atua, inevitavelmente, com *enunciados concretos*, sejam eles escritos ou orais, relacionados a diferentes campos da comunicação.

No que se refere à formação docente, no item “Competência para a formação do professor”, na competência nº 8, o documento destaca que o professor não deve negar os

avanços tecnológicos, nem se centrar exclusivamente nos ganhos obtidos a partir deles, mas, ao contrário, buscar equilíbrio e, sempre que possível, oportunizar aos alunos:

[...]

- utilizar editores de textos;
- explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos de ensino;
- estimular a comunicação a distância por meio da telemática;
- utilizar as ferramentas multimídia no ensino (BRASIL, 2002, p.88).

Ao professor, o documento orienta práticas de ensino que propiciem ao aluno acompanhar a evolução tecnológica. Essa competência, direcionada para a formação do professor, sustenta a ideia de que a escola precisa acompanhar a evolução tecnológica e tirar o máximo de proveito dos benefícios que esta é capaz de proporcionar, e o docente, como mediador, pode e deve valer-se de alguns recursos e facilidades trazidas por essa evolução. Há também uma recomendação para que o docente utilize ferramentas que tornem seu trabalho mais rápido, seja na pesquisa, seja na produção e na publicação de textos, visto que as modernas tecnologias têm muito a oferecer nesse sentido.

Importante destacar que, ao final do referido documento, em seção nomeada “Informática”, explica-se que a “Informática não deve ser considerada como disciplina, mas, sim, como ferramenta complementar às demais já utilizadas na escola, colocando-se, assim, disponível para todas as disciplinas” (BRASIL, 2002, p.208). O texto introdutório da seção faz alusão às mudanças tecnológicas ocorridas na sociedade e orienta, como inserir a informática em sala de aula:

Supõe-se, portanto, que os currículos atuais devem prever o desenvolvimento de competências e habilidades específicas da área de tecnologia – relacionadas principalmente às tecnologias de informação e comunicação –, para obtenção, seleção e utilização de informações por meio do computador (BRASIL, 2002, p. 208).

Chamamos a atenção para o fato de tais orientações virem ao final do documento, após a apresentação das Referências Bibliográficas, sem dar-lhes o devido destaque, em função das transformações já ocorridas na sociedade daquela década (2002). A seguir, vejamos o que dizem as OCEM (BRASIL, 2006).

4.1.3 Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006)

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM - foram elaboradas pela Secretaria de Educação Básica, por intermédio do Departamento de Política do Ensino Médio, com o objetivo, segundo o material (BRASIL, 2006, p. 05), de contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente.

Embora a data de publicação seja o ano de 2006, as OCEM começaram a ser pensadas e elaboradas no início de 2004 (BRASIL, 2006, p. 8). De acordo com o documento, as discussões para a elaboração contaram com a participação de vários setores da sociedade, como técnicos das secretarias de educação estaduais, professores e alunos da rede pública, bem como de representantes da comunidade acadêmica, como se observa:

Assim, **este documento que chega à escola é fruto de discussões e contribuições dos diferentes segmentos envolvidos com o trabalho educacional**. O próprio processo, envolvendo diferentes representações e focos de análise, indica a natureza do texto cujo resultado está aqui apresentado (BRASIL, 2006, p. 9, grifo nosso).

Conforme observamos nos documentos anteriores, as OCEM (2006) também reforçam o discurso de que a sua elaboração é resultado de um trabalho coletivo, realizado por pessoas ligadas à área da educação: professores, gestores de escolas, pesquisadores, pais, alunos etc. É notório, nas OCEM (2006), tanto a preocupação em justificar a sua elaboração, quanto a necessidade de ressaltar sua importância no quadro dos documentos produzidos para a Educação, voltados especificamente para esse nível de ensino, como podemos visualizar no excerto, a seguir:

A proposta foi desenvolvida a partir da necessidade expressa em encontros e debates com os gestores das Secretarias Estaduais de Educação e aqueles que, nas universidades, vêm pesquisando e discutindo questões relativas ao ensino das diferentes disciplinas. A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, **a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio** (BRASIL, 2006, p. 8, grifo nosso).

Dessa forma, entendemos que as OCEM (2006) surgem da necessidade de continuidade e de aprofundamento constante das discussões em torno das orientações teórico-metodológicas apresentadas pelos PCNEM (2000), e PCN+ (2002). Ademais, as OCEM (2006) alertam os professores para que não façam uso de suas orientações de forma equivocada, conforme podemos verificar: “Esta publicação não é um manual ou uma cartilha a ser seguida, mas um instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendizado”

(BRASIL, 2006, p. 6). É possível observar o reforço pela orientação ao professor que não faça uso do documento de forma engessada, como uma “receita a ser seguida”, mas sim como orientação à sua prática pedagógica em sala de aula.

É possível observar ainda o destaque do documento sobre a sua finalidade, a de “atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio” (BRASIL, 2006, p. 8). Nota-se o reforço do documento com a preocupação de orientar a estruturação do currículo do ensino médio.

Quanto à concepção de língua e linguagem abordada pelo documento, destaca-se a proposta do Interacionismo e seguindo esta concepção, no ensino de Língua Portuguesa, especificamente no que se refere ao ensino da produção de textos, propõe-se que o trabalho se efetive por intermédio de textos gerados nas diferentes esferas de atividades sociais, tanto públicas, quanto privadas (BRASIL, 2006, p. 36). Nesse sentido, defende, de modo incisivo, o trabalho com os diferentes gêneros discursivos, no ambiente escolar. De acordo com documento:

(...) o que se propõe é que, na delimitação dos conteúdos, as escolas procurem organizar suas práticas de ensino por meio de agrupamentos de textos, segundo recortes variados, em razão das demandas locais, fundamentando-se no princípio de que o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de **gêneros discursivos**, à luz das **diferentes dimensões pelas quais eles se constituem**.

Para ilustrar, pode-se pensar na proposição de sequências didáticas que envolvam agrupamentos de textos, baseados em recortes relativos a: temas neles abordados; **mídias e suportes em que circulam**; domínios ou esferas de atividades de que emergem; seu espaço e/ou tempo de produção; tipos ou sequências textuais que os configuram; gêneros discursivos que neles se encontram em jogo e funções sociocomunicativas desses gêneros; práticas de linguagem em que se encontram e comunidades que os produzem.

Tais agrupamentos devem recobrir, ao longo do percurso da formação oferecida no ensino médio e à luz dos projetos político-pedagógicos das escolas: (a) o grau de complexidade na configuração, no funcionamento e/ou na circulação social dos textos e (b) o grau de complexidade na abordagem do(s) recorte(s) de conteúdos de ensino e de aprendizagem, considerando-se os possíveis cruzamentos e as inter-relações entre os aspectos a serem estudados (BRASIL, 2006, p. 36, grifos nossos).

Do excerto anterior, destacamos duas observações quanto às orientações ao professor de Língua Portuguesa. A primeira, refere-se ao enunciado “gêneros discursivos, à luz de diferentes dimensões pelos quais eles se constituem”, a partir do qual, de forma genérica, o documento dá abertura para que os professores possam se utilizar de gêneros com diferentes materialidades, porém sem especificá-los e sem mencionar aqueles que circulam em contexto on-line, como os digitais ou multissemióticos. A segunda refere-se à menção aos PPP das escolas, destacando que as orientações fornecidas devem fazer parte dos documentos

orientativos da escola, em especial dos PPP. Tais informações nos são caras e as retomaremos na análise dos documentos das escolas, a fim de compreendermos se tais orientações se apresentam nos documentos e de que modo aparecem refletidas no objetivo da disciplina Língua Portuguesa e seus objetos de ensino selecionados nos Planos de ensino dos professores.

Quando se trata do desempenho do estudante, as orientações das OCEM (2006) preveem que o estudante, do Ensino Médio, na disciplina Língua Portuguesa, ao longo de sua formação deva:

- conviver, de forma não só crítica, mas também lúdica, com situações de produção e leitura de **textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem** – escrito, oral, imagético, **digital**, etc. –, de modo que conheça – **use e compreenda** – a **multiplicidade de linguagens** que ambientam as **práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade**, geradas nas (e pelas) diferentes esferas das atividades sociais – literária, científica, publicitária, religiosa, jurídica, burocrática, cultural, política, econômica, **midiática**, esportiva, etc;
- no contexto das práticas de aprendizagem de língua(gem), conviver com **situações de produção escrita, oral e imagética, de leitura e de escuta, que lhe propiciem uma inserção em práticas de linguagem em que são colocados em funcionamento textos que exigem da parte do aluno conhecimentos distintos daqueles usados em situações de interação informais, sejam elas face a face ou não.** (BRASIL, 2006, p. 32, grifos nossos).

Observa-se, a partir do excerto anterior, que, nesse documento, a alusão ao ambiente digital e aos textos multissemióticos se dá de forma clara. Portanto, ao compararmos a OCEM (2006) aos documentos que o antecedem, observamos uma mudança no discurso, onde as escolhas lexicais evidenciam a necessidade do desenvolvimento de práticas de multiletramentos.

A partir da concepção de língua e linguagem e práticas de ensino com abordagem interacionista, o documento sugere algumas orientações para a Língua Portuguesa que visam ao trabalho com as TDIC. Uma das propostas defende a ideia de que os alunos precisam construir sua autonomia nas sociedades contemporâneas tecnologicamente complexas e globalizadas:

Isso significa dizer que a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os **múltiplos letramentos**, que, envolvendo uma enorme **variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida** – **por exemplo, nos hipertextos na imprensa ou na internet, por vídeos e filmes, etc.** (BRASIL, 2006, p. 29, grifos nossos).

Afirma-se ainda que “essa postura é condição para confrontar o aluno com práticas de linguagem que o levem a formar-se para o mundo do trabalho e para a cidadania com respeito pelas diferenças no modo de agir e de fazer sentido” (BRASIL, 2006, p. 29).

O material sugere uma inovação no sentido de inserir os multiletramentos nos currículos escolares, para que, dessa forma, haja mudanças significativas nas práticas de ensino da linguagem. Nesse sentido, considera-se que o aluno do Ensino Médio traz consigo letramentos construídos em diferentes esferas sociais de uso da linguagem adquiridos no Ensino Fundamental.

A OCEM (2006) defende ainda que o aluno veja a fala e a escrita como modalidades de uso da língua complementares e interativas, especialmente quando se consideram práticas de linguagem nascidas na/da tecnologia digital, que também permitem a recorrência on-line desses dois tipos de modalidade. A seguir, vejamos as expectativas do documento mais recente, a BNCC Ensino Médio (Brasil, 2018).

4.1.4 Base Nacional Comum Curricular – BNCC Ensino médio (BRASIL, 2018)

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC - caracteriza-se como um documento normativo “que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BNCC 2018, p. 7). E como política educacional deverá constituir-se como uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos currículos e propostas pedagógicas das redes e instituições de ensino. A Base é prevista pela Constituição de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e pelo Plano Nacional de Educação – Lei 13.005/2014.

A primeira versão do documento foi colocada para consulta pública em 2015 e em 2016 foi apresentada pelo CONSED¹³ e UNDIME¹⁴ que levaram a segunda versão para todo o país. Em 2017, o MEC entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a terceira versão da BNCC, com as partes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, ano também da homologação desses textos.

Em relação à BNCC para o Ensino Médio, o documento foi aprovado pelo CNE no dia 4 de dezembro de 2018, e homologado na semana seguinte, no dia 14 de dezembro, pelo MEC, e segundo o órgão, os currículos pedagógicos devem ser adaptados e implementados até o início das aulas de 2022.

¹³ Conselho Nacional de Secretários de Educação.

¹⁴ União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

Conforme o documento, o texto foi construído a partir de consultas públicas, de consultorias universitárias, de comitês de especialistas, de técnicos, da participação de gestores das redes de ensino, diretores escolares, professores, coordenadores, pais e alunos. Assim como foi observado nos documentos anteriores, a BNCC também reforça ao leitor suas condições de produção, pois foi elaborada a partir de um trabalho coletivo, realizado por sujeitos ligados à esfera da Educação.

Apresentada como “um documento plural e contemporâneo” (BRASIL, 2018, p.05), a BNCC surge com mudanças significativas na área da Linguagem e traz novos elementos relacionados ao impacto da tecnologia e às capacidades a serem desenvolvidas nesse novo contexto. De acordo com o documento, a sociedade contemporânea precisa de indivíduos com:

[...] desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p.14).

Na versão geral, que engloba as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) são apresentadas as Competências Gerais, das quais destacamos a número 05, que ressalta o uso das TDIC:

COMPETÊNCIA 05: 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, grifo nosso).

Diferente dos documentos anteriores, a BNCC (2018) amplia a gama de capacidades a serem desenvolvidas pelo aluno no âmbito da competência 05, pois para além de identificar e saber operacionalizar as ferramentas digitais, como por exemplo, o *Word*, enunciado nos documentos anteriores, este destaca a necessidade de o estudante fazer uso crítico da linguagem mediada pelas TDIC.

Em muitos momentos, o documento enfatiza que as escolas devem se constituir em espaços que permitam aos estudantes valorizar a apropriação das linguagens das tecnologias digitais e a fluência em sua utilização em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos.

Para a etapa do Ensino Médio, por exemplo, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está:

[...]na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias (BRASIL, 2018, p.470).

A proposta de trabalho para a disciplina de Língua Portuguesa sugere que os alunos devam ter possibilidades de acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital e que tais práticas devem ser priorizadas, já que impactam o dia a dia nos vários campos de atuação social. Segundo a BNCC, a utilização das referidas práticas, na escola, “não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes” (BRASIL, 2018, p. 478).

O documento concebe a disciplina de Língua Portuguesa dentro de um conjunto de cinco campos como: campo da vida pessoal; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico-midiático; campo de atuação na vida pública; campo artístico. Em cada campo são apresentadas capacidades que se relacionam às sete competências específicas da área da linguagem. Por conseguinte, há ainda parâmetros para a organização/progressão curricular que delimitam alguns conteúdos. Quanto às competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio, a BNCC (2018) destaca:

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.

3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

4. Compreender as línguas como fenômeno (geo) político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

5. Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as

como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.

6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re) construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 481-482, grifos nossos).

No que diz respeito ao objetivo da nossa pesquisa, destacamos as competências 01 e 07. Quanto à competência 01, ela sugere que os alunos do Ensino Médio devem desenvolver uma compreensão e análise mais aprofundadas e sistemáticas do funcionamento das diferentes linguagens, bem como explorar e perceber os modos como as diversas linguagens combinam-se de maneira híbrida em textos complexos e multissemióticos, para ampliar suas possibilidades de aprender, atuar socialmente, explicar e interpretar criticamente os atos de linguagem. Indica-se também a importância de os estudantes compreenderem o funcionamento e os recursos oferecidos pela tecnologia digital para o tratamento das linguagens, tal como as possibilidades de remediação abertas pelos fenômenos multimídia e transmídia, característicos da cultura da convergência. Para esta competência, destaca-se a capacidade de “analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, como forma de fomentar diferentes modos de participação e intervenção social” (BRASIL, 2018, p. 483).

No que se refere à competência 07, é possível notar o reforço da importância das práticas de linguagem em ambiente digital, reconhecendo as mudanças provocadas nos usos sociais da linguagem pela inserção das TIDC e a necessidade de expansão da capacidade de reflexão crítica e criativa do estudante com enfoque na visão crítica, ética e estética, e não somente técnica das TDIC e de seus usos, para selecionar, filtrar, compreender informações, sendo capaz de produzir criticamente sentidos em quaisquer campos da vida social. Dessa competência, destacamos as quatro capacidades associadas:

(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e mobilizá-las de modo ético, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.

(EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.

(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.

(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede (BRASIL, 2018, p.489).

A primeira capacidade (EM13LGG701) diz respeito à análise crítica das funcionalidades das TDIC e à postura que se deve assumir ao usá-las. A segunda (EM13LGG702) refere-se ao uso crítico das TDIC, avaliando o seu impacto nas práticas sociais digitais, tanto na seleção, quanto na produção e compreensão dos discursos. Já a terceira (EM13LGG703) volta-se, especificamente, aos modos de produção dos discursos – coletiva, colaborativa, autoral – em ambientes digitais, em especial redes sociais e de mídia, levando em conta os princípios éticos requeridos. Finalmente, a quarta (EM13LGG704) destaca a importância da pesquisa e curadoria de fontes e de informação na Internet, tendo em mente “os novos formatos de produção e distribuição” de conteúdos na *Web 2.0*.

Observa-se que o conjunto das capacidades se refere ao reconhecimento das TDIC, à avaliação dos seus impactos na formação do sujeito e à apropriação crítica das ferramentas digitais e dos novos formatos de produção e difusão do conhecimento em rede pelo estudante. Nota-se que não há menção aos procedimentos ou aos objetos de ensino que possibilitem ao aluno o desenvolvimento das capacidades sugeridas. Achamos pertinente a proposição deste documento que parece reconhecer o lugar das TDIC na vida social do sujeito e a importância de mobilizá-las em suas práticas de leitura e escrita. No entanto, o documento difere daqueles anteriores, pois não sugere possibilidades metodológicas ou exemplos de textos que possam auxiliar o professor em seu planejamento pedagógico.

Encontramos, no documento, destaque às práticas contemporâneas de linguagem com ênfase na cultura digital, nos novos letramentos e nos letramentos múltiplos, como a seguir:

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. Fenômenos como a pós-verdade e o efeito bolha, em função do impacto que produzem na fidedignidade do conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e no trato com a diversidade, também são ressaltados (BRASIL, 2018, p. 490, grifos nossos).

Em suma, o documento sugere propostas de trabalho que potencializem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital que devem também ser

priorizadas, já que, direta ou indiretamente, impactam o cotidiano nos vários campos de atuação do cidadão/estudante e qualificam seu interesse e identificação com as TDIC. Defende-se que a utilização das TDIC na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes, além de facilitar o diálogo com e sobre o mundo globalizado e transcultural, características do mundo contemporâneo.

É possível notar, na forma de organização das competências e capacidades, que a BNCC (2018) procura, por meio da voz oficial que representa, alinhar-se às necessidades de práticas de leitura e de escrita do mundo contemporâneo, sugerindo o trabalho com textos híbridos e multissemióticos sem, na verdade, trazer orientações e sugestões de como é possível fazê-lo. Não esperávamos encontrar no documento receitas prontas, mas indicações de sugestões de gêneros discursivos a serem privilegiados para o desenvolvimento das capacidades a serem desenvolvidas pelo aluno. A ausência dessas indicações pode ser refletida nos documentos escolares, dado que retomaremos, a fim de compreendermos com maior profundidade os pontos de contato entre os documentos oficiais e escolares. Tais dados são fundamentais, pois eles nos auxiliarão na próxima etapa da análise, a dos documentos escolares, a fim de compreendermos se essa voz oficial se faz presente neles e se, por consequência, se materializa em uma proposta para os letramentos digitais, observando a existência ou não de pontos de contato entre eles.

A seguir, apresentamos a análise dos documentos escolares em vigência nas escolas públicas de Ensino Médio de Pontes e Lacerda-MT.

4.2 O que dizem os documentos escolares sobre os letramentos digitais?

Na esfera escolar, existem documentos norteadores que organizam as atividades administrativas e pedagógicas de uma escola. São instrumentos que orientam ações, planejamentos, propostas e metodologias a serem desenvolvidas durante o ano letivo. Nesta seção, analisaremos dois tipos deles: os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e os Planos Anuais de Ensino (PAE) de Professores de Língua Portuguesa das escolas selecionadas para a pesquisa.

4.2.1 Projetos Políticos Pedagógicos

Dentre os instrumentos normativos da esfera escolar, o Projeto Político-Pedagógico é o documento que traz a intencionalidade educativa da unidade escolar, pois esclarece sua

organização, define objetivos para a aprendizagem dos alunos e, principalmente, apresenta o modo como cada unidade escolar desenvolverá ações para atingi-los. De acordo com Vasconcellos (2004), o Projeto Político-Pedagógico é:

o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente **o tipo de ação educativa que se quer realizar**. É um instrumento teórico-pedagógico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (VASCONCELLOS, 2004, p.169, grifos nossos).

O PPP é também uma ferramenta que viabiliza que a comunidade escolar organize a metodologia e a prática pedagógica dos professores em consonância com as políticas públicas nacionais e estaduais, e contemple, na Educação Básica, tudo o que pode e deve ser esclarecedor para o bom entendimento quanto à estrutura e ao funcionamento da escola, tanto por parte da comunidade quanto, e especialmente, pelos professores. Ele deve direcionar as ações pedagógicas de ensino e aprendizagem e as financeiras, assegurando o cumprimento de uma carga horária mínima e fortalecendo as relações da instituição com a comunidade.

Em suma, o documento estipula os objetivos da instituição e o que a escola, em todas as suas dimensões, vai fazer para alcançá-los. Nele, serão considerados todos os âmbitos que compõem o ambiente educacional. Para França (2020), o PPP deve conter:

- **Proposta curricular:** esta deve definir o que será ensinado e qual será a metodologia adotada. A proposta pedagógica deve trazer, ainda, as diretrizes adotadas pela instituição para avaliação da aprendizagem, bem como do próprio método de ensino;
- **Diretrizes sobre a formação dos professores:** o documento deve ser claro sobre a forma como a equipe docente vai se organizar para cumprir a proposta curricular. Além disso, deve haver um plano para desenvolvimento e capacitação contínuos da equipe;
- **Diretrizes para a gestão administrativa:** para que a proposta curricular e as diretrizes sobre o corpo docente sejam cumpridas, é necessário que exista um suporte administrativo bem organizado. O documento apontará o caminho a ser seguido para que a gestão da escola viabilize os outros pontos.

Tendo a clareza de que o PPP é o instrumento organizador do currículo e das ações da escola, buscamos nesses documentos a proposta das escolas públicas de Ensino Médio de Pontes e Lacerda-MT para o ensino de Língua Portuguesa, em especial, seus objetivos e

orientações para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, focando o nosso olhar para o que os documentos desenham para o desenvolvimento dos processos de multiletramentos/letramentos digitais.

4.2.1.1 Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar 1 (PPP/UE1)

No PPP/UE1, no tópico “Objetivos e Metas da Instituição”, é apresentado um texto, segundo ele, embasado nos PCNEM (2000) e na LDBEN (1996), no qual é possível identificar os objetivos da instituição, tais como: a formação integral dos alunos, visando à formação do caráter do estudante, à preparação para o exercício consciente da cidadania e para o mundo do trabalho e à formação necessária ao educando para o desenvolvimento de suas potencialidades. Como objetivo geral para o ensino, o documento afirma:

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no contexto atual, a formação do aluno deve ter como objetivo principal “a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação”. Assim, estabelecemos como objetivo [...] uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão (PPP/UE1, 2019, p.13, grifo do autor).

Deste excerto, destacamos a menção, de forma genérica, tanto dos “Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”, quanto das “tecnologias” em referência à área de atuação do estudante, ou seja, a profissional. Observa-se que não há qualquer termo qualificador como “novas tecnologias” ou “tecnologias digitais”, de forma que não é possível ao leitor compreender se o texto se refere às tecnologias digitais ou a qualquer outra tecnologia. O PPP/UE1 não faz qualquer outra menção ao papel ou à importância das novas tecnologias digitais em seu texto, quando o faz, é de forma genérica, sem esclarecer como as TDIC estão articuladas ao projeto global da escola.

No que se refere ao item “currículo”, o texto sugere uma proposta que visa desenvolver os conteúdos básicos dos currículos e programas das políticas Estaduais e Nacionais de Educação aliados à formação para a vida, ciência, trabalho, cultura e propõe:

[...] como trabalho um currículo integrado que atenda às necessidades da comunidade em que estamos inseridos, procuramos desenvolver a base comum, a parte diversificada de forma interdisciplinar, configurando assim as diferentes formas de expressão do currículo. **Ao lado do currículo formal que trabalhamos determinado legalmente e colocado nas diretrizes curriculares, nas propostas pedagógicas e**

nos planos de trabalho, buscamos desenvolver um currículo em ação, considerado o currículo real, que é aquilo que de fato acontece na escola, e o currículo oculto, que é aquilo que não está formalmente explicitado, mas que estão, o tempo todo presentes em nossas atividades escolares. A função primordial da escola é possibilitar a seus alunos o acesso ao conhecimento escolar, mas procuramos transpor o currículo formal (PPP/UE1, 2019, p.16, grifo nosso).

É possível notar, no excerto anterior, que o documento releva, em seu discurso, a importância dos dispositivos legais, como as diretrizes curriculares nacionais, como elementos estruturadores do currículo da escola. Observamos, nesse exemplo, a necessidade de marcar o lugar da voz oficial (do Estado), que determina e orienta o que deve ser feito, costuradas ao dizer da escola, como a referendar que o que se “propõe” na escola vai ao encontro do que determinam as diretrizes oficiais. Dessa forma, por meio do seu PPP, na forma de marcar o *enunciado/palavra*, a escola responde à voz oficial do Estado, marcando-se, nesse lugar, como cumpridores daquilo que se espera dela.

No que tange ao item “Concepções e Princípios do trabalho pedagógico”, o documento esclarece que se apoia em uma perspectiva interacionista, com base na teoria Vygotskyana, em que o professor se assume como mediador na construção dos conhecimentos pelos alunos e esclarece:

Compreendemos o quão é importante buscar, em cada metodologia, o que se concebe como funcional à práxis educativa adotada e que as metodologias sozinhas não são suficientes para desenvolver um trabalho que alcance o resultado proposto, **com esse objetivo devemos nos comprometer a trabalhar embasados nos planejamentos elaborados pelos docentes que estarão norteados pela Base Nacional Comum Curricular em seus objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos** (PPP/UE1, 2019, p. 18, grifo nosso).

A escola, por meio do PPP, assume o compromisso de pautar seus planejamentos escolares nos objetivos, competências e capacidades orientados pela BNCC, dado que nos será fundamental ao analisarmos os Planos de ensino dos professores. Além disso, esse dado nos permite observar os pontos de contato entre documentos. Em vários momentos do texto, nota-se referências diretas aos documentos nacionais de parametrização do ensino de língua materna, tais como a LDB, PCNEM e BNCC. Esse é um dado fundamental, pois dá indicativos de *relações de diálogo* entre vozes, cujos efeitos de sentido levam o seu leitor a compreender que essa unidade escolar se norteia pelos parâmetros definidos pelo governo federal, por meio de suas leis e documentos de ensino, como a referendar o que é normatizado, colocando-se na posição de estar em total acordo com o que se define por meio das leis e diretrizes nacionais.

No que diz respeito ao item “Proposta curricular, prática pedagógica e avaliação”, o documento deixa claro que sua proposta está pautada em diretrizes nacionais obrigatórias,

ressaltando mais uma vez um discurso de que suas práticas são pautadas nas leis, diretrizes e parâmetros federais e estaduais:

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Elas são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e buscam promover a equidade de aprendizagem, **garantindo que conteúdos básicos sejam ensinados para todos os alunos, sem deixar de levar em consideração os diversos contextos nos quais eles estão inseridos.** Após as discussões voltadas para a etapa final da educação básica – Ensino Médio as decisões pedagógicas, administrativas, organizacional, ambientes e entre outras precisam ser decididas pelo coletivo escolar. Quanto a proposta pedagógica da escola é construída a partir da **lei 9.394/1996; da lei complementar 49/1988; da lei complementar 050/1998; da lei 7.040/1998, das diretrizes nacionais para educação básica; das diretrizes curriculares para a educação profissional; das orientações curriculares do estado; Planos Nacional e Estadual de Educação e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PPP/UE1, 18 – grifos nossos).**

A partir do excerto anterior, é possível observarmos a validação de uma voz, presente no texto como a oficial, portanto a de autoridade, por meio da citação explícita dos documentos, diretrizes e leis governamentais que regem o ensino básico, no Brasil. Notamos um indicativo de que a escola parece marcar textualmente não só a aceitação do que lhe é orientado nos documentos citados, como também o de reforçar afinidade entre discursos e práticas, como uma voz que pretende dizer que segue todas as normativas de orientação de ensino.

Além disso, reforça em seu discurso que a matriz das disciplinas foi pensada de forma coletiva:

A Matriz é pensada pela comunidade escolar para atender as necessidades locais de forma responsável e a equipe pedagógica deve contar com atividades variadas, interessantes e produtivas para auxiliar os professores através de material didático diversificado bem como utilizar-se das tecnologias (PPP/UE1, 2019, p. 19).

Nesse sentido, observamos que o PPP/UE1 dialoga com os documentos oficiais, em específico com as novas expectativas da BNCC (2018) acerca da inserção das TIDC nas escolas brasileiras e, como reforço, apresentam ações desenvolvidas pela escola, por meio da proposição de projetos que articulam práticas de incentivo à cultura digital na comunidade escolar, tais como: Jornal 14 em Ação, I SECTESA e Biblioteca Integradora.

O Projeto Jornal 14 em Ação, de acordo com o PPP, visa socializar e valorizar as produções dos alunos, considerando o trabalho de pesquisa, buscando relevâncias nos aspectos, social, histórico, econômico e cultural da comunidade, assim como pautar discussões sobre os pontos de vista e informações que circulam no mundo, na esfera tecnológica e diversidades temáticas, tornando, desta forma, um canal de comunicação entre a comunidade escolar. O

Projeto I SECTESA visa desenvolver palestras, seminários, oficinas, minicursos e estudos científicos destinados à formação cultural e tecnológica. Segundo o documento, os temas serão multidisciplinares para atender todas as áreas do conhecimento com o objetivo de proporcionar a cada docente e discente liberdade de expressão. Quanto ao Projeto Biblioteca Integradora, tem-se como objetivo incentivar os alunos ao hábito da leitura, estimular a produção científica, e viabilizar ações que incentivem a cultura digital na comunidade escolar. Espera-se que o projeto contribua para a construção de um espaço integrador e significativo, que enriqueça o processo de ensino e aprendizagem e colabore para a formação de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Importante destacar que não encontramos no PPP da UE1 dados das disciplinas específicas, sendo assim, não encontramos indicativos de objetivos para o ensino da língua materna, nem de qualquer outra disciplina.

4.2.1.2 Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar 2 (PPP/UE2)

Como mencionado no capítulo metodológico, da UE2 analisamos os documentos referentes ao curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio e, de acordo com o documento, o curso é respaldado pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, instituído pela Resolução CNE/CEB nº 03/2008 e o projeto está:

[...] fundamentado nas bases legais e nos princípios norteadores explicitados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), nos artigos 39 a 42 do seu Capítulo III, e no conjunto de leis, decretos, pareceres e referências curriculares que normatizam a Educação Profissional e o Ensino Médio no sistema educacional brasileiro (PPP/UE2, 2019, p. 05, grifo nosso).

Observa-se que o documento esclarece que sua proposta para o curso está regularizada, de acordo com as leis e diretrizes do sistema educacional nacional; e que pretende ofertar um curso que, efetivamente, promova o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, com a finalidades de assegurar uma formação geral de qualidade associada a uma qualificação profissional sólida, nesse sentido:

O termo **integrado** nesta proposta de ensino implica e significa uma concepção de educação que atenda à finalidade essencial de formar sujeitos autônomos, protagonistas da cidadania ativa, tecnicamente capazes de responder às demandas da produção do conhecimento e aptos a dar prosseguimento aos estudos (PPP/UE2, 2019, p. 05, grifo do autor).

Nota-se aqui *relações dialógicas* estabelecidas com os documentos oficiais – PCNEM e BNCC – no que se espera para a formação dos alunos, ou seja, uma formação que os habilitem não somente para atender às demandas do mercado de trabalho, mas também que os capacitem a dar prosseguimento aos estudos, além de poderem participar ativa e criticamente da sociedade.

Quanto aos objetivos do curso, o documento destaca:

- Construir uma consciência crítica acerca do papel das diferentes linguagens, possibilitando compreender e explorar a estrutura e funcionamento da língua, sob o ponto de vista pragmático, comunicativo e discursivo.
[...]
- Formar profissionais **capazes de lidar com a rapidez da produção dos conhecimentos científicos e tecnológicos e de sua transferência e aplicação na sociedade em geral** e no mundo do trabalho em particular (PPP/UE2, 2019, p. 10, grifos nossos).

A partir dos objetivos do excerto anterior, é possível observar uma tentativa de afinar o discurso da escola, em especial do curso em análise, com o que preceitua a BNCC (2018), em sua competência 1. No entanto, tal tentativa parece não se efetivar, na medida em que o objetivo da escola enfatiza o uso do conhecimento científico e tecnológico, em uma perspectiva técnica, já que espera do estudante a capacidade de produção de conhecimentos científicos e tecnológicos com finalidade de transferência e aplicação, deixando de lado a capacidade de reflexão crítica sobre os possíveis usos de tais conhecimentos na vida, tal como orienta a BNCC, como podemos ver, a seguir:

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, **para ampliar as formas de participação social**, o entendimento e as possibilidades de explicação e **interpretação crítica da** realidade e para continuar aprendendo (BRASIL, 2018, p. 481, grifos nossos).

Entretanto, quando o documento recupera o que se espera do estudante, esclarece de que forma ele deve aprender e apropriar-se dos conhecimentos, a fim de refletir sobre o mundo que o cerca, sendo capaz de agir, por meio da linguagem, em diferentes contextos sociais:

- Conhecer as **formas contemporâneas de linguagem**, com vistas ao exercício da cidadania e à preparação básica para o trabalho, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, utilizando a linguagem como instrumento para articular e interpretar símbolos e códigos em diferentes representações, estabelecendo estratégias de solução e integrando os conhecimentos das várias ciências e outros campos do saber.
- Compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nela intervêm como produtos da ação humana e do seu papel como agente social.

- **Compreender e aplicar os conhecimentos científico-tecnológicos**, para explicar o funcionamento do mundo e dos processos produtivos, planejando, executando e avaliando ações de intervenção na realidade (PPP/UE2, 2019, p.15, grifos nossos).

Desse modo, buscamos no material propostas que inferissem trabalhos com as TDIC e encontramos no ementário da Língua Portuguesa do 1º ano, especificamente para a leitura e produção textual, indicações de que essas atividades poderão ser realizadas por “meios impressos e eletrônicos” (PPP/UE2, 2019, p.31). Observamos, nesse documento, pouco detalhamento de uma proposta que realmente se efetive e que esteja em consonância com os documentos orientadores oficiais.

Em ambos os documentos analisados (PPP), observamos tentativas de se afinar o discurso da escola ao oficial (aquele que se desvela nos documentos parametrizadores do ensino de língua materna). Observamos ainda inconsistências na forma de articular as orientações oficiais ao fazer da escola. Isso porque, em muitos momentos dos textos, foi possível notar a presença explícita dos documentos oficiais (citados nos PPP), porém sem articulação direta com os objetivos da escola, uma vez que não apresentam em seus documentos indícios sobre possíveis metodologias ou objetivos específicos da área de língua materna.

Isso nos leva a entender que os documentos escolares parecem revozear os sons e tons da voz oficial do Estado (ao citar suas orientações), na tentativa de reafirmar que cumpre o que lhe é orientado, mas sem apresentar os caminhos percorridos para tal, haja vista a falta de detalhes encontrados nos documentos da escola.

Segundo Vasconcellos (2004, p. 169), o Projeto Político-Pedagógico é “o plano global da instituição [...] e que define o tipo de ação educativa que se quer realizar [...]” na escola. Portanto, essa deve ser a principal ferramenta que permita aos atores da escola visualizar e compreender o modo de organização escolar, metodologia e prática pedagógica. Entretanto, os documentos analisados, até o momento, demonstraram que reforçam em seu discurso a presença do Estado na forma de organizar a escola, visto pelas citações das leis, diretrizes e documentos parametrizadores do ensino da Educação Básica, demonstrando *elos* entre dizeres, mas que não se conectam, tendo em vista, os vazios observados no que se refere ao detalhamento das propostas para o ensino de língua materna, em especial para os letramentos digitais, o que, a nosso ver, não nos permitem observar uma unidade no texto proposto nos PPP’s analisados.

Em suma, os PPP das unidades escolares, ao citarem as leis, diretrizes e parâmetros curriculares de ensino parecem definir as bases de suas ações didático-pedagógicas nos princípios e orientações de tais documentos, como quem assimila aquilo que lhe é imposto e cumpre, no rigor da lei.

Para Bakhtin (2010, p. 142), a assimilação da palavra busca “definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento, ela surge [...] como a *palavra autoritária* e como a *palavra interiormente persuasiva*”. Embora uma e outra possam ser diferentes, elas podem unir-se em uma única palavra. Sobre isso, o autor adverte:

[...] mas tal unificação raramente é um dado. Geralmente, o processo de formação ideológica caracteriza-se justamente por uma brusca divergência entre as categorias: a palavra autoritária (religiosa, política, moral, a palavra do pai, dos adultos, dos professores etc.) carece de persuasão interior para a consciência, enquanto que a palavra interiormente persuasiva carece de autoridade, não se submete a qualquer autoridade, com frequência é desconhecida socialmente (pela opinião pública, a ciência oficial, a crítica) e até mesmo privada de legalidade. O conflito e as inter-relações dialógicas destas duas categorias da palavra determinam frequentemente a história da consciência ideológica individual (BAKHTIN, 2010, p.143).

Para o autor, a palavra autoritária exige de nós o reconhecimento e a assimilação, como uma imposição, independentemente do grau de sua persuasão interior. Dessa forma, a palavra autoritária já nos é apresentada unida à autoridade. Nesse sentido, podemos dizer que a forma de constituição dos enunciados presentes nos PPP apresenta-se de forma a validar a autoridade do Estado, por meio de suas leis e diretrizes educacionais.

A seguir, analisamos os Planos de ensino dos professores, em busca dos pontos de contato entre eles e seus PPP's, em busca de uma unidade coerente de proposta educacional, que assegure ao aluno o desenvolvimento de capacidades para o uso reflexivo das TDIC na escola, podendo ampliá-los para a sua vida cotidiana.

4.2.2 Planos Anuais de Ensino das escolas

O Plano Anual de Ensino (doravante PAE) configura-se como uma ferramenta essencial de um planejamento, no qual o professor interliga os objetivos, os conteúdos e as metas que pretende atingir com os alunos em determinada disciplina. Ele auxilia a prática do professor durante o ano, organizando suas atividades, de modo a atingir as metas estabelecidas para aquela disciplina, assim posto, passaremos à análise dos Planos Anual de Ensino das Unidades selecionadas.

4.2.2.1 Plano anual de ensino da Unidade Escolar 1 (PAE/UE1)

Ao analisarmos o PAE/EU1, encontramos a concepção de leitura adotada, a partir dos pressupostos de Paulo Freire (1983), concepção esta que defende a criticidade como elemento essencial para o processo de aprendizagem da leitura, assim:

Nessa perspectiva, a transformação social que deve suceder a leitura, somente se torna possível porque o leitor da palavra e do mundo lê além da palavra, reconhecendo na linearidade da **formulação do discurso, outros dizeres, que apontam para sentidos outros**, recuperados pelas relações interdiscursivas e que permitem perceber nas tramas do discurso, as relações de poder da sociedade capitalista que constituem a linearidade da unidade textual. Nessa perspectiva, há um elemento que não pode ser desconsiderado no processo de leitura: a criticidade (PAE/EU1, 2019, p.02, grifos nossos).

Quanto à concepção de linguagem, o documento apresenta:

Numa concepção que recusa compreender que a linguagem não é um mero instrumento de comunicação e expressão, a língua é “tomada” como **heterogênea, efetivamente constituída de múltiplas relações sociointeracionais, orais e escritas, desenvolvidas por sujeitos historicamente situados** (PAE/EU1, 2019, p.12, grifos nossos).

A concepção de linguagem abordada no texto nos remete àquela defendida por Bakhtin (2011) que, em seus pressupostos enunciativo-discursivos, colocam no centro o sujeito da linguagem, as condições de produção, o momento histórico, as relações de sentido estabelecidas entre interlocutores e a *dialogia* que é constitutiva da linguagem.

No PAE/EU1 também é descrito que serão considerados os eixos cognitivos de referências do ENEM como:

(Dominar linguagens; compreender fenômenos; enfrentar situações-problemas; construir argumentação e elaborar propostas) com ênfase nas competências da área de linguagens, códigos e suas tecnologias bem como são consideradas os tópicos de habilidades e competências definidas na Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB (Tópico I. Procedimentos de Leitura; Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto; Tópico III. Relação entre Textos; Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido; Tópico VI. Variação Linguística) (PAE/EU1, 2019, p.02).

Essas competências e capacidades serão base norteadoras para o trabalho com a Língua Portuguesa e Literatura, assim como “diferentes recursos didáticos, entre eles, o livro didático adotado, com a aplicação de diferentes atividades no decorrer do ano letivo de 2019” (PAE/EU1, 2019, p.02).

Quanto aos objetivos para o ensino de Linguagem, identificamos nos objetivos geral e específicos comum a todos anos do Ensino Médio, a menção aos múltiplos letramentos, o que parece evidenciar que os objetos de ensino selecionados pelo professor pretendam desmembrar esses objetivos:

Objetivo Geral

Objetiva-se com o ensino da língua portuguesa, inserir os alunos **nos múltiplos letramentos requeridos** para uma atuação cidadã, ética, atuante e engajada, ressignificando assim os processos de ensino/aprendizagem.

Objetivos Específicos

- Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação;
- **Proporcionar discussões e reflexões do funcionamento da linguagem mediada por diferentes meios tecnológicos;**
- **Produzir textos com diferentes interfaces de linguagem no espaço digital** (PAE/EU1, 2019, p. 02 e 03, grifos nossos).

Entretanto, na página 8 do referido documento, encontra-se, somente no conteúdo do 1º ano do Ensino Médio, a proposição de um trabalho com os gêneros digitais, na descrição dos conteúdos e serem trabalhados.

Textos, gênero do discurso e produção.

Gêneros digitais: Facebook, Twitter e blog: –(Des)- construindo o gênero- redes sociais, Facebook: do perfil pessoal à fan page, interatividade e colaboração on-line, universo digital: leitores e escritores engajados, twitter: microblog em 140 caracteres, conectividade e rapidez, blog: vozes do mundo digital, dos diários íntimos aos diários virtuais, blog Brasil Acadêmico: espaço colaborativo, particularidades da blogosfera - Linguagem do gênero - “Internetês” e língua padrão, concisão: escrever apenas o indispensável, a etiqueta das redes sociais, interatividade e variação linguística, como construir um blog? - Praticando o gênero- protagonista do mundo digital, Autobiografia no Twitter, publique suas ideias, blog colaborativo, blog pessoal, comentário: um debate ativo na rede (PAE/EU1, 2019, p. 8).

É possível notarmos, a partir do excerto anterior, a tentativa de proposição de um trabalho voltado ao estudo dos gêneros digitais, o que, a nosso ver, colaboraria com os objetivos elencados para o Ensino Médio previstos no documento. Entretanto, é importante observar que tais conteúdos são elencados apenas para o 1º ano desse nível de ensino, o que nos leva a refletir: e os demais anos? Para atingir os objetivos geral e específicos tais conteúdos, em um único ano de um nível completo, contribuiria para tal? A nosso ver, não nos parece possível.

Quanto à seleção de objetivos e de conteúdos parecem ter o propósito de ir ao encontro do que orientam os documentos oficiais, tais como demonstramos nos excertos, a seguir:

(...) o que se propõe é que, na delimitação dos conteúdos, as escolas procurem organizar suas práticas de ensino por meio de agrupamentos de textos, segundo recortes variados, em razão das demandas locais, fundamentando-se no princípio de que o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de **gêneros discursivos**, à luz das **diferentes dimensões pelas quais eles se constituem**. [...] baseados em recortes relativos a: temas neles abordados; **mídias e suportes em que circulam**; domínios ou esferas de atividades de que emergem; seu espaço e/ou tempo de produção; tipos ou sequências textuais que os configuram; gêneros discursivos que neles se encontram em jogo e funções sociocomunicativas desses gêneros; práticas de linguagem em que se encontram e comunidades que os produzem.

Tais agrupamentos devem recobrir, ao longo do percurso da formação oferecida no ensino médio e à luz dos projetos político-pedagógicos das escolas: (a) o grau de complexidade na configuração, no funcionamento e/ou na circulação social dos textos e (b) o grau de complexidade na abordagem do(s) recorte(s) de conteúdos de ensino e de aprendizagem, considerando-se os possíveis cruzamentos e as inter-relações entre os aspectos a serem estudados (BRASIL, 2006, p. 36, grifos nossos).

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p.489, grifo nosso).

Como podemos notar parece haver, por parte da escola, por meio do seu plano de ensino, uma tentativa de diálogo com os documentos anteriormente citados, tanto a OCEM (2006), quanto a BNCC (2018), que orientam a mobilização de práticas de linguagem do universo digital. No entanto, ao observarmos o conjunto de conteúdos definidos como “gêneros digitais” em um único ano do Ensino Médio, não podemos afirmar que tal orientação possa se cumprir ao longo da formação do estudante desse nível de ensino.

Nesse exemplo, fica visível pontos de contato entre documentos (escolares e oficiais) que revelam relações contraditórias, uma vez que, pelo discurso, a escola parece validar o que orientam tais documentos, mas não parece conseguir colocar em prática, nem nos PPP e nem no Plano de ensino.

Quando as OCEM (2006) orientam que “tais agrupamentos [*de gêneros*] devem recobrir, ao longo do percurso da formação oferecida no ensino médio e à luz dos projetos político-pedagógicos das escolas (BRASIL, 2006, p. 36, grifo nosso)” tanto o grau de complexidade, quanto o de conteúdos que devem ser ofertados aos estudantes, a escola, por sua vez, parece evidenciar, na forma de enunciar seus objetivos e conteúdos que “cumprem” tais determinações, porém, pela ausência de conteúdos que viabilizem tais práticas, ao longo dos anos do Ensino Médio, não podemos afirmar que ela ocorra de fato.

De modo geral, os pontos de fragilidades observados entre os documentos escolares, até então analisados, nos dão indicativos de que as tentativas de relações de sentido entre

documentos (oficiais e escolares) são frágeis, incongruentes e, seus possíveis desdobramentos na formação do estudante poderão ser reflexos dessas fragilidades observadas.

Em suma, conjugando os excertos anteriores, podemos observar *relações de concordância* da escola com o que é orientado pelo documento oficial, no entanto, na prática (pelo que descreve o documento), as ações pedagógicas (objetivos e conteúdos) não nos parecem dar conta de cumpri-los a contento, tendo em vista que são observados em apenas um ano do ensino médio (o 1º ano).

Na sequência, o documento apresenta a Matriz de referência, ou seja, as capacidades que se pretende desenvolver nos alunos desse nível de ensino:

Quadro 04: Matriz de referência de Língua Portuguesa – Ensino Médio – Escola 1

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA 1ª, 2ª E 3ª SÉRIES DO ENSINO MÉDIO	
Tópicos	Descritores
1. Quanto à informação do texto verbal e/ou não verbal.	D1 – Localizar informação explícita.
	D2 – Inferir informação em texto verbal.
	D3 – Inferir o sentido de palavra ou expressão.
	D4 – Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.
	D5 – Identificar o tema ou assunto de um texto.
	D6 – Distinguir fato de opinião relativa ao fato.
	D7 – Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto.
	D8 – Formular hipóteses sobre o conteúdo do texto.
2. Quanto aos gêneros associados às sequências discursivas básicas.	D9 – Reconhecer gênero discursivo.
	D10 – Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.
	D11 – Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.
3. Quanto às relações entre textos.	D12 – Identificar semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos.
	D13 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema.
4. Quanto às relações de coesão e coerência.	D15 – Identificar a tese de um texto.
	D16 – Estabelecer relação entre tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
	D17 – Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc.
	D18 – Reconhecer o sentido do texto e suas partes sem a presença de marcas coesivas.
	D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.

5. Quanto aos recursos expressivos utilizados no texto.	D20 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
	D21 – Reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos.
	D22 – Reconhecer efeitos de humor e ironia.
6. Quanto aos aspectos sociais da linguagem.	D23 – Identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor.

Fonte: Plano Anual de Ensino da Unidade Escolar 1 (2019).

Na leitura do Quadro 04, é possível observarmos que não há qualquer menção às capacidades que poderiam ser desenvolvidas a partir do trabalho proposto com os gêneros digitais, tal como anunciado, anteriormente, nos objetivos do Plano de ensino. No Quadro 4, destacamos ainda capacidades que podem ser mobilizadas em favor do processo de letramentos múltiplos, entretanto, não nos parecem suficientes, tais como: “D4 – Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais” e a “D9 – Reconhecer gênero discursivo”. Observem que essas capacidades pretendem auxiliar o estudante a “reconhecer o gênero” e a interpretar textos constituídos pela materialidade verbo-visual, sem, no entanto, destacarem a necessidade de não só reconhecer os gêneros estudados, mas também compreender as formas de funcionamento da linguagem nesses gêneros, a fim de mobilizá-los em suas práticas sociais de interação em sociedade.

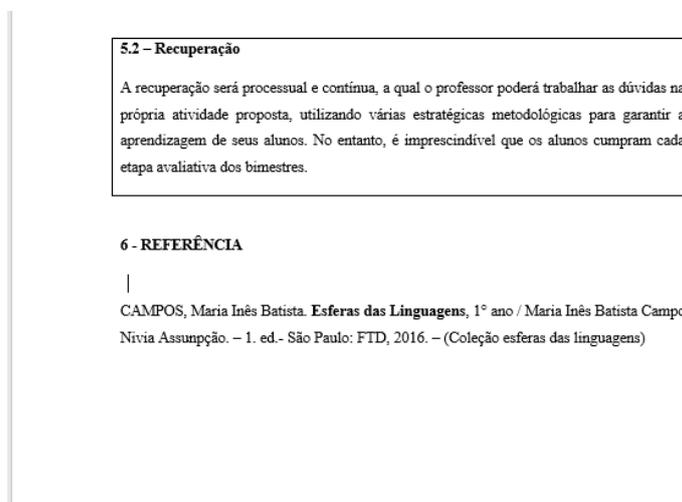
Como vimos, as proposições do PAE/UE1 são genéricas e oferecem poucos elementos quanto aos procedimentos metodológicos a serem mobilizados em favor do cumprimento de seus objetivos.

Uma leitura atenta do PAE/UE1 revela que os conteúdos elencados parecem ser transpostos dos livros didáticos de língua portuguesa (LDP), por alguns motivos. Primeiro, os gêneros digitais são ofertados no plano de ensino a apenas um ano do ensino médio (1º ano); se observarmos o sumário de um livro didático de língua portuguesa veremos que, normalmente, os autores incluem o trabalho com gêneros digitais em apenas um capítulo de um dos três volumes dos livros do EM¹⁵(composto de 3 volumes de livros). Segundo, a única referência

¹⁵ Donatoni (2019) faz um estudo dos LDP do Ensino Médio e observa que a presença dos gêneros digitais e de práticas de letramentos digitais nos livros analisados é profícua e quase escassa. Em seu trabalho, a autora, inclusive apresenta exemplos de sumários em que os conteúdos voltados ao trabalho com gêneros digitais aparecem sempre em um único capítulo de três volumes de livros. Importante destacar que a autora analisou seis coleções de LDP do Ensino Médio, em circulação nas escolas públicas de Cáceres-MT, e verificou que esse é um dado recorrente no conjunto das coleções analisadas. Maiores detalhes, ver DONATONI (2019).

bibliográfica constante do PAE/UE1 é a de um livro didático de língua portuguesa, como podemos observar na imagem a seguir:

Figura 01: Print do PAE/UE1: Referência.



Fonte: PAE/UE1 (2019)

É possível observar que a única referência citada no PAE/UE1 é a de um livro didático, produzido pela Editora FTD, no ano de 2016. As relações de contato entre o documento escolar analisado e o livro didático utilizado nas referências é uma evidência de que o que deveria se constituir como uma ferramenta essencial que espelhasse os caminhos a serem percorridos pelo professor, em seus objetivos, objetos de ensino e metodologia, apresenta-se como transposição de um material didático que, ao invés de ser apoio ao professor, acaba por transformar-se em seu planejamento.

Esses dados nos levam a refletir sobre o momento de produção do planejamento anual na escola pelo professor e a nos questionar se ele de fato existe como sua principal função, a de nortear o desenvolvimento didático-pedagógico das aprendizagens dos alunos, ou como um momento de cumprimento de tarefas necessárias, com prazos apertados e inflexíveis. e pouco comprometido com a formação global do estudante. Entendemos que para darmos conta dessas indagações seria necessário um mergulho na escola, a participação desse momento de planejamento e o acompanhamento das práticas do professor para compreendermos como, de fato, ele se desdobra no dia a dia da escola, e seu reflexos na formação do estudante. Embora este não seja o objetivo deste trabalho, ele aponta caminhos sobre que direção seguirmos, na continuação da pesquisa, em um futuro estudo de doutorado, a fim de observarmos e

compreendermos mais a fundo os tipos de *relações dialógicas* que se estabelecem entre o discurso oficial do Estado e da Escola e a prática docente efetiva.

Por ora, os documentos demonstram que as incongruências observadas nos documentos oficiais do Estado – ao não desmembrar os caminhos possíveis para a escola – se refletem e refratam nos documentos analisados da escola.

A seguir, passamos a analisar o Plano Anual de Ensino da Unidade Escolar 2.

4.2.2.2 Plano anual de ensino da Unidade Escolar 2 (PAE/UE2)

Apresentamos, a seguir, o PAE/UE2 do 1º ano do Ensino Médio. Na sequência, destacamos alguns pontos para nossas considerações.

Figura 02: Print do PAE/UE2: 1º Ano do Ensino Médio

PLANO DE ENSINO				2019	
CURSO			ANO/SEMEST		
			1º Ano		
COMPONENTE CURRICULAR		C. H.	CARGA HORÁRIA		
LINGUA PORTUGUESA I			TEÓRI	PRÁTI	TOTAL
PROFESSOR					
RESPONSÁVEL					
EMENTA					
<ul style="list-style-type: none"> • Linguagem, língua, comunicação e interação; • Gêneros literários; • Estudo da literatura e movimentos literários: era medieval ao período clássico; • Gêneros discursivos; • Estudos gramaticais; • Gramática no texto: aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e estilísticos; • Leitura e produção textual: meios impressos e eletrônicos e análise de diversos gêneros. • Leitura e compreensão de textos. 					
OBJETIVOS					
<ul style="list-style-type: none"> • Aperfeiçoar os conhecimentos linguísticos e as habilidades de leitura e produção de textos orais e escritos. • Identificar as várias funções da linguagem, distinguindo as suas várias manifestações e proposições; • Reconhecer os elementos estruturais da ciência literária, das manifestações gramaticais, dos caracterizadores da tipologia textual, apreendendo suas funcionalidades e integrando-as ao contexto sócio-cultural local. • Aprimorar a relação sujeito, escrita e leitura das diferentes formas de comunicação, para a construção de sentidos, e em relação à formação técnico-profissional específica. 					
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO					
<p>Cena de produção de texto, produto e situação (tempo e espaço) e ouvinte/leitor, conceito de texto e gênero, Resumo, Variação linguística, Coesão e coerência textuais, Funções da linguagem, Função referencial, expressiva, conotativa, metalinguística, poética, modos do discurso, Discurso direto e indireto, discurso indireto livre, sequência textuais, Estudo do texto dramático, comédia, o auto, farsa, paródia..., Estudo da crônica, Estudo do conto, Leitura e compreensão de textos. Vídeos: O Guarani; A invenção do Brasil Carlota Joaquina, entre outros.</p>					

METODOLOGIA DE ENSINO
<ul style="list-style-type: none"> • Aulas expositivas, leituras dirigidas, atividades individuais e/ou em grupo, seminários, debates, projetos; • Utilização de: textos teóricos impressos produzidos e/ou adaptados; exercícios impressos • Produzidos pelo professores da área de linguagem; veículos de comunicação da mídia impressa, tais como jornais e revistas; obras representativas da literatura brasileira; e textos produzidos pelos alunos.
RECURSOS FÍSICOS RECURSOS MATERIAIS
<p>Leitura e interpretações; análises de filmes</p> <p>Cópias de textos, filmes; Revistas, dicionários, vídeos</p> <p>Pesquisas, seminários;</p> <p>Data-show; Aparelho de som.</p> <p>Produção textual, exercícios</p> <p>Laboratório de informática com acesso à internet.</p>
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
<p>Haverá trabalhos em grupo, seminários, apresentações, avaliações escritas de interpretação textual e produção. É importante ressaltar que as atividades de avaliação, além de incentivar o estudo dirigido de determinados conteúdos objetivarão a integração, a troca de experiências e a vivência em grupo.</p>

Fonte: PAE/UE2 (2019)

Da Figura 2, destacamos a “Ementa” do 1º ano. Nesta, dentre os temas elencados, observamos menção ao trabalho com a linguagem/interação e gêneros discursivos; no que se refere à produção escrita, destacam-se os “meios impressos e eletrônicos” e a análise de diferentes gêneros discursivos.

Nos itens subsequentes, “Objetivos”, “Conteúdo Programático” e “Metodologia”, não observamos elementos que possam nos levar a compreender as formas de desdobramentos dos temas apresentados na ementa, que favoreça o contato com os gêneros digitais e o desenvolvimento de capacidades de leitura crítica desses gêneros. Esse dado nos leva a concluir que o desenvolvimento dos processos de multiletramentos, letramentos digitais não foram contemplados no PAE desse nível de ensino.

A seguir, vejamos o que se apresenta no PAE do 2º ano:

Figura 03: Print do PAE/UE2: 2º Ano do Ensino Médio

PLANO DE ENSINO				
CURSO				ANO/SEMESTRE
[2º CTA Mat.]				2019
COMPONENTE CURRICULAR	C. H. (Horas)	CARGA HORÁRIA (Aulas)		
		TEÓRICA	PRÁTICA	TOTAL
Língua Portuguesa e Literatura II	68 h			68 h
PROFESSOR RESPONSÁVEL				
EMENTA				
<ul style="list-style-type: none"> • Gêneros discursivos orais: debates, entrevistas e dramatização; • Literatura: Era Colonial, a literatura na época do Brasil colônia até o Romantismo; • A estrutura frasal: o período simples e composto; • Estudos gramaticais: relações sintáticas nas orações: termos subordinantes e termos subordinados, Sujeito e predicado, objeto direto, objeto indireto, complemento nominal e agente da passiva, adjunto adverbial, aposto e vocativo, gramática aplicada, concordância verbal, regência, colocação pronominal e pontuação; • Técnicas de composição de texto; • Recursos linguísticos para produção e leitura de textos. 				
OBJETIVOS				
<p>Processar adequadamente a leitura de diferentes gêneros textuais; inclusive, os especificamente técnicos;</p> <p>Produzir textos orais e escritos, obedecendo a critérios pragmáticos, semânticos e formais condicionados pelas convenções do gênero, pela adequação ao público-alvo e a situação e pela intenção comunicativa do enunciador;</p> <p>Identificar as várias funções da linguagem, distinguindo as suas várias manifestações e proposições;</p> <p>Reconhecer os elementos estruturais da ciência literária, das manifestações gramaticais, dos caracterizadores da tipologia textual, aprendendo suas funcionalidades e integrando-as ao contexto sociocultural local;</p> <p>Aprimorar a relação sujeito, escrita e leitura das diferentes formas de comunicação, para a construção de sentidos, e em relação à formação técnico profissional.</p>				
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO				
1 Morfossintaxe				

<p>1.1 Padrões frasais</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Período simples (termos essenciais, integrantes, acessórios) ▪ Período composto (coordenação e subordinação) ▪ Concordância nominal e verbal ▪ Regência nominal e verbal ▪ Colocação pronominal <p>1.2 Estilística</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Recursos fonológicos, morfológicos e semânticos <p>2 Literatura</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pré-Modernismo no Brasil ▪ Vanguardas europeias ▪ Semana de Arte Moderna – 1922 ▪ Modernismo (Poesia, romance regionalista, geração de 30, romance intimista, prosa de 45) ▪ Literatura Contemporânea: O que há depois dos anos de 1960? <p>3 Produção Textual</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Elementos da textualidade ▪ Coesão e coerência ▪ Relação entre sentido e contexto ▪ Texto Científico (esquema, resumo, relatório, resenha) ▪ Texto informativo (jornal, artigo, editorial, publicidade) ▪ Dissertação argumentativa

METODOLOGIA DE ENSINO

A cada módulo serão desenvolvidas atividades permanentes, sequência e projetos didáticos. As atividades permanentes buscarão dar a oportunidade ao aluno de interagir intensamente com gêneros específicos. As aulas serão expositivas e atividades de leitura e escrita orientadas.

VISITAS TÉCNICAS PREVISTAS

Não há visitas técnicas previstas

RECURSOS FÍSICOS	RECURSOS MATERIAIS
	x Cópias
	x Som
	x Jornais

	X	Revistas

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Haverá trabalhos em grupo, seminários, apresentações, avaliações escritas de interpretação textual e produção. É importante ressaltar que as atividades de avaliação, além de incentivar o estudo dirigido de determinados conteúdos objetivarão a integração, a troca de experiências e a vivência em grupo.

De igual forma, o que se visualiza, na Figura 03, é a menção aos gêneros discursivos, no item “Ementa”, na modalidade oral. Dado que nos permite concluir que o trabalho com os gêneros digitais ou qualquer ferramenta tecnológica que favorece os processos de letramentos digitais não foram contemplados.

Quando avançamos, podemos observar no item “Conteúdo Programático” a ênfase no estudo da estrutura da língua (Morfossintaxe), na literatura (normalmente, foco do Ensino Médio) e na produção escrita. Mais uma vez, não conseguimos perceber uma relação imbricada entre ementa e conteúdo programático.

A nosso ver, o PAE/UE2 se estrutura de forma não linear, o que nos leva a compreendê-lo como um documento pouco amadurecido, refratando, talvez, indícios de um trabalho individual (feito apenas pelo professor da disciplina), pouco articulado com o PPP, revozeador de conteúdos transferidos de materiais didáticos, com a finalidade de se cumprir uma tarefa: a de entregar o PAE em prazo específico para talvez não voltar a ser consultado pelo professor. Isso, porque, da forma que o documento se estrutura, basta ao professor ter em mãos o livro didático e terá, conseqüentemente, à sua disposição seus planejamentos anual e diário, disponíveis em um único volume, a ser consultado e utilizado diariamente pelo professor.

Apresentamos, a seguir, o planejamento do 3º ano:

Figura 04: Print do PAE/UE2: 3º Ano do Ensino Médio

PLANO DE ENSINO				2019/1	
CURSO				ANO/SEMESTRE	
				3º CTA Mat.	
COMPONENTE CURRICULAR	C. H. (Horas)	CARGA HORÁRIA (Aulas)			TOTAL
		TEÓRICA	PRÁTICA		
Língua Portuguesa e Literatura III	68 H				68
PROFESSOR RESPONSÁVEL					
EMENTA					
Textualidade e discurso; cena enunciativa, intencionalidade discursiva; sequências textuais; coesão e coerência. Gêneros textuais; variação linguística; aspectos descritivos e normativos de Língua Portuguesa; estudos literários. Estudo do texto dissertativo-argumentativo. Leitura e interpretação de textos modernos e pós-modernos.					
OBJETIVOS					
<ul style="list-style-type: none"> - Processar adequadamente a leitura de diferentes gêneros textuais; inclusive, os especificamente técnicos; - Produzir textos orais e escritos, obedecendo a critérios pragmáticos, semânticos e formais condicionados pelas convenções do gênero, pela adequação ao público-alvo e a situação e pela intenção comunicativa do enunciador; - Identificar as várias funções da linguagem, distinguindo as suas várias manifestações e proposições; - Reconhecer os elementos estruturais da ciência literária, das manifestações gramaticais, dos caracterizadores da tipologia textual, aprendendo suas funcionalidades e integrando-as ao contexto sociocultural local; - Aprimorar a relação sujeito, escrita e leitura das diferentes formas de comunicação, para a construção de sentidos, e em relação à formação técnico profissional. 					

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO**1 Morfossintaxe****1.1 Padrões frasais**

- Período simples (termos essenciais, integrantes, acessórios)
- Período composto (coordenação e subordinação)
- Concordância nominal e verbal
- Regência nominal e verbal
- Colocação pronominal

1.2 Estilística

- Recursos fonológicos , morfológicos e semânticos

2 Literatura

- Pré-Modernismo no Brasil
- Vanguardas europeias
- Semana de Arte Moderna – 1922
- Modernismo (Poesia, romance regionalista, geração de 30, romance intimista, prosa de
- Literatura Contemporânea: O que há depois dos anos de 1960?

3 Produção Textual

- Elementos da textualidade
- Coesão e coerência
- Relação entre sentido e contexto
- Texto Científico (esquema, resumo, relatório, resenha)
- Texto informativo (jornal, artigo, editorial, publicidade)
- Dissertação argumentativa

VISITAS TÉCNICAS PREVISTAS

Não há vistas técnicas previstas

METODOLOGIA DE ENSINO

A cada módulo serão desenvolvidas atividades permanentes, sequência e projetos didáticos. As atividades permanentes buscarão dar a oportunidade ao aluno de interagir intensamente com gêneros específicos. As aulas serão expositivas e atividades de leitura e escrita orientadas.

RECURSOS FÍSICOS		RECURSOS MATERIAIS	
		x	Cópias
		x	Som
		x	Jornais
		X	Revistas

Fonte: PAE/UE2 (2019)

Na “Ementa” do 3º ano (Figura 04), há a proposição de “leitura e interpretação de textos modernos e pós-modernos”, o que, a nosso ver, pode englobar a possibilidade do trabalho com os gêneros digitais (que fazem parte dos textos contemporâneos). Entretanto, fica-nos a indagação: “o que seria exatamente textos “modernos” e “pós-modernos”?”

Na leitura do documento, observa-se que não há indícios que possam nos dar caminhos para interpretar e atribuir sentidos ao que se chama, no PAE, de “modernos e pós-modernos”. Nota-se, portanto, que não há qualquer menção ao trabalho com os gêneros digitais, nem com textos multissemióticos. Ao compararmos, ainda, a seção “Conteúdo Programático” do 2º e 3º anos, notamos que são idênticos em ambos, o que pode sugerir uma reprodução mecânica, sem qualquer preocupação com o objetivo final de cada etapa do Ensino Médio.

Outro dado que nos leva a levantar a hipótese sobre a reprodução mecânica de conteúdos de materiais didáticos é a leitura da bibliografia básica, totalmente apoiada nesses materiais, como mostra a figura, a seguir:

Figura 05: Print do PAE/UE2: Referências Bibliográficas.

Bibliografia Básica						
Autor	Título/Periódico	Edição	Local	Editora	Ano	Vol.
BECHARA, Evanildo.	Gramática Portuguesa	37 ed.	Rio de Janeiro	Moderna	2003	-
CEREJA, William R.; MAGALHÃES, Tereza C.	Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos.		São Paulo	Atual	2000	
ERNANI & NICOLE;	Práticas de linguagem, leitura e produção		São Paulo:	Scipione		
CAMPOS, Maria Inês Batista, Esferas das Linguagens.	Português Linguagens 1º ano	1 ed.	São Paulo	FTD	2016	Vol. 1

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS
<p>Bibliografia Básica</p> <p>ANDRADE & MEDEIROS, Maria Margarida & João Bosco. Comunicação em língua portuguesa. 4ª ed. São Paulo: Atlas.</p> <p>CAMPOS, Maria Inês Batista, Esferas das Linguagens, 2º ano – 1 ed- São Paulo; FTD,2016.</p> <p>Bibliografia Complementar</p> <p>ERNANI & NICOLE. Práticas de linguagem, leitura e produção. São Paulo: Scipione.</p> <p>MACHADO DE ASSIS. Dom Casmurro. Ática, 1991. MÁRIO DE ANDRADE. Macunaíma. Saraiva, 1992</p> <p>GRACILIANO RAMOS. Vidas Secas. Record, 2003.</p>

Fonte: PAE/UE2 (2019)

Na figura 05, exceto a menção a uma gramática e duas obras de livros paradidáticos, todas as demais bibliografias são livros didáticos de língua portuguesa, dado que nos auxilia a

compreender o que se encontra nos PAE, no que se refere ao conteúdo do documento e aos objetivos previstos.

Outro dado relevante é que, ao tratar dos gêneros e abordar a forma de trabalhá-los, os PAE/UE2 apresentam-se superficiais, dado esse que também foi observado nos PAE/UE1. Percebe-se, assim, que não existe uma proposta clara para o desenvolvimento dos letramentos digitais.

Em suma, os PAE das unidades escolares apresentam-se de forma pouco detalhada, o que evidencia pouca articulação com os seus PPP's. Esperávamos, pelo contrário, encontrarmos unidade entre documentos, especialmente, porque é o que sugerem, pontualmente, em seu texto:

Compreendemos o quão é importante buscar, em cada metodologia, o que se concebe como funcional à práxis educativa adotada e que as metodologias sozinhas não são suficientes para desenvolver um trabalho que alcance o resultado proposto, **com esse objetivo devemos nos comprometer a trabalhar embasados nos planejamentos elaborados pelos docentes que estarão norteados pela Base Nacional Comum Curricular em seus objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos** (PPP/UE1, 2019, p. 18, grifo nosso).

Como é possível observar, o texto do PPP leva o leitor a compreender uma unidade entre este e os planos de ensino elaborados por seus professores. Mais ainda, que esses planos serão norteados pela BNCC, em seus objetos de ensino e habilidades a serem desenvolvidas nos alunos. Os dados demonstraram pouca articulação entre o que se propõe no PPP e o que se materializa nos PAE, tendo em vista os vazios/ausências de elementos que nos levassem a concluir que o que fora proposto no PPP, de fato se efetivará, se tomarmos por base os documentos escolares analisados. Lembramos ainda que os PAE orientam a prática pedagógica em sala de aula, indicando objetivos e metodologias de ensino. Ao tomarmos o que encontramos nos planos de ensino, podemos dizer que não há *relações dialógicas* nem entre os PPP, nem entre eles os documentos parametrizadores de ensino de língua materna.

A BNCC (2018), documento que mais pontualmente releva a importância das TDIC nas práticas pedagógicas, apareceram tanto nos PPP, quanto nos PAE, na forma de citação, ou na forma de transcrição de partes desse documento, como uma tentativa de referendar o que é orientado à escola, por meio dos documentos oficiais do Estado, mas nos desdobramentos dos planos de ensino não apresentaram indícios na seleção de objetivos, conteúdos e metodologia o que, de fato, esses documentos orientam a escola, especialmente, no que se refere aos letramentos digitais.

4.3 Sistematizando os dados

Para Bakhtin ([1952-53] 2011, p.371), um “enunciado sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem; ele nunca é o primeiro, nem o último; é apenas o elo de uma cadeia e não pode ser estudado fora dessa cadeia”. Dito de outra forma, o enunciado nasce e se desenvolve a partir da situação de comunicação, dialogando com os enunciados já-ditos. Com base no autor e nos dados obtidos na análise, podemos dizer que foi possível encontrar alguns pontos de contato entre as orientações dos documentos oficiais - PCNEM (2000), PCN+ (2002), OCEM (2006) e BNCC (2018) – e os PPP’s analisados, que se traduzem, a nosso ver, em tentativas de *relações dialógicas* de concordância com o discurso oficial que determina o que seja necessário para o currículo do Ensino Médio, haja vista que encontramos neles menções e citações diretas desses documentos no texto.

Entretanto, quando olhamos os PAE das unidades escolares, não encontramos neles indícios de um trabalho que aponte para uma proposta voltada aos letramentos digitais. Isso porque, a ausência de conteúdos, objetos de ensino e metodologia específicos para essas especificidades não foram explicitados no documento que, via de regra, orienta a prática pedagógica do professor durante o ano letivo.

Sobre os documentos oficiais analisados, importante destacar, novamente, a necessidade de considerarmos o momento histórico de produção e recepção deles, pois como vimos, à medida que um novo parâmetro foi implementado no Brasil, a proposta para os letramentos digitais foi ganhando mais espaço nos documentos, e levando em consideração as necessidades linguísticas de seu tempo de produção. Entretanto, não podemos afirmar que o lugar dos letramentos digitais esteja consolidado nos principais documentos de parametrização do ensino de língua materna no Brasil, tendo em vista que suas inserções por meio de “competências” e “capacidades” são ínfimas, quando comparadas às demais da área de língua Portuguesa.

Desse modo, podemos depreender que em todos os documentos, em especial, a BNCC (2018) – o mais atual – ressoam uma voz oficial, portanto, de autoridade que reforça um discurso sobre a necessidade de transformação e inovação da escola, de uma nova perspectiva para o Ensino Médio, no que se refere ao desenvolvimento dos processos de multiletramentos/letramentos digitais. Entretanto, não podemos dizer que haja em nenhum deles uma proposta clara para os letramentos digitais.

Outro discurso muito presente nos documentos oficiais do Estado é o de relevar a importância desses orientativos como garantia de uma educação básica de qualidade que assegure aos estudantes o direito à formação integral em uma escola atenta e sensível às mudanças e às novas exigências educacionais e linguísticas da contemporaneidade. Os

documentos também orientam um ensino de língua portuguesa numa dimensão interacional e discursiva da língua. Eles postulam, ainda, que os dois eixos centrais de base de estudo da língua materna devem se fundamentar no uso da língua oral e da escrita, bem como, compreender os sistemas simbólicos das diversas formas de linguagens no meio social.

Se compararmos o documento mais antigo, PCNEM (2000), e o mais recente, BNCC (2018), é bem perceptível a ênfase crescente dada à necessidade de inserção das TDIC na sala de aula e, conseqüente, instrumentalização do aluno para o seu uso em contextos situados. Assim, fica evidente a crescente preocupação em orientar as escolas sobre a necessidade de organizarem um currículo que inclua as TDIC, oportunizando ao aluno não só o seu uso, mas abrindo portas para a sua autonomia e reflexão crítica sobre os usos que faz dela.

No entanto, vimos também que, mesmo ao longo dos 18 anos de orientações sugeridas pelos documentos oficiais, na prática, se considerarmos os documentos escolares analisados, é pouco perceptível a implementação das novas propostas pedagógicas nas ações da escola e dos professores e, neste caso, os de língua portuguesa.

Ao compararmos as orientações dos documentos oficiais aos escolares, observamos entre eles incongruências, pois enquanto o primeiro busca referendar um ensino inovador e contemporâneo com o uso das TDIC, o segundo apresenta omissões, quer seja na ausência de um detalhamento do trabalho com tais tecnologias, quer seja na quase ausência de objetos de ensino que priorizem o desenvolvimento dos multiletramentos, ou letramentos digitais. Isso porque, observamos conteúdos que privilegiam o estudo dos gêneros digitais apenas em um ano (o 1º) de uma única escola. Dado que nos leva a afirmar que não há uma proposta efetiva para os letramentos digitais nos documentos escolares analisados.

Contudo, temos também a clareza de que apenas as práticas efetivas dos professores podem nos dizer se a formação do estudante para o uso das TDIC em práticas situadas tem sido de fato priorizada e como tem sido desenvolvida. No entanto, no que tange aos resultados deste trabalho, observamos vozes dissonantes entre discurso oficial e escolar, tendo em vista os vazios observados nos documentos escolares. Uma inquietação sobressai destes resultados, visto que a escola precisa aderir e desenvolver nos alunos capacidades para os letramentos digitais que se revelam como pré-requisitos para a participação ativa em sociedade, nos novos tempos em que vivemos.

Afinal, o atual momento histórico, no qual vivemos uma pandemia da COVID-19, escancarou o quanto escolas, professores e alunos estavam distantes das tecnologias digitais. As aulas on-line e as novas formas de interação via aplicativos, as dificuldades de acesso à internet evidenciaram o que havíamos dito no capítulo I deste trabalho sobre a necessidade de

a escola que se quer inclusiva precisa abrir-se aos letramentos múltiplos, pois como afirmam Dudeney, Hocly e Pregum (2016):

Precisamos incrementar o ensino e a aprendizagem de nossos estudantes de acordo com essas novas circunstâncias. Para nosso ensino de língua permanecer relevante, nossas aulas têm de abarcar ampla gama de letramentos, que vão bastante além do letramento impresso tradicional. Ensinar língua exclusivamente através letramento impresso é, nos dias atuais, fraudar nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras (DUDENEY; HOCLY; PREGUM, 2016, p.19).

Podemos dizer que o futuro a que os autores se referem abre-nos as portas neste momento histórico. Os resultados aqui apresentados demonstraram o quanto a escola, por meio dos seus documentos, parece distante dessa realidade e se vê diante das dificuldades em enfrentar as novidades tecnológicas deste tempo.

Assim, faz-se necessário repensar o currículo das escolas pesquisadas, a fim de oportunizarem aos alunos concluintes da Educação Básica o acesso às novas tecnologias da informação e da comunicação, à internet de qualidade, a professores cada vez mais preparados e engajados nessas práticas digitais, e ao uso crítico-reflexivo da linguagem em contexto mediado pelas tecnologias digitais, de forma a responderem ativamente aos desafios linguísticos impostos pela escola e pela vida em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender como os documentos pedagógicos escolares: Projetos-Político Pedagógicos (PPP) e Planos Anuais de Ensino (PAE) de professores de língua materna, de duas escolas públicas de Pontes e Lacerda-MT, estabelecem *relações dialógicas* com os documentos oficiais parametrizadores do ensino de língua portuguesa para o Ensino Médio, no Brasil, no que se refere aos letramentos digitais.

Para tanto, o nosso trabalho buscou resposta para as seguintes questões:

1. O que dizem os documentos oficiais parametrizadores do ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Médio sobre os letramentos digitais?
2. Que relações dialógicas podem ser estabelecidas entre os documentos oficiais e os escolares no que tange aos letramentos digitais?

A fim de respondermos as questões de investigação apresentadas nesta pesquisa, buscamos, primeiramente, selecionar os principais documentos oficiais do MEC que orientam o ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, a saber: PCNEM (2000), PCN+ (2002), OCEM (2006) e BNCC (2018). Sobre isso, os dados demonstraram que a proposta para os letramentos digitais foi se desenhando aos poucos, à medida que um novo parâmetro curricular foi sendo publicado. Observamos ainda que, nos documentos anteriores ao ano de 2018 (data em que é publicada a BNCC), há poucas orientações relacionadas ao uso das TDIC ou habilidades voltadas ao desenvolvimento dos letramentos digitais. Foi possível observar que, nos PCNEM (2000), PCN+ (2002) e OCEM (2006), as orientações recaíam, geralmente, sobre a capacidade técnica, tanto do aluno, quanto do professor em operacionalizar alguns equipamentos tecnológicos em detrimento da reflexão da linguagem mediada pelas tecnologias digitais.

Foi na BNCC que uma proposta mais consistente para os letramentos digitais foi se desenhando, evidenciando a necessidade de a escola se preparar não só para operacionalizar equipamentos tecnológicos, mas reconhecer as tecnologias de seu tempo, fazendo uso da linguagem de modo reflexivo, tanto na vida pública como na escolar, ampliando a gama de possibilidades de uso das TDIC pelos estudantes, de forma a possibilitar-lhes as capacidades de resolução de problemas, constituindo-se autores de seus próprios enunciados:

COMPETÊNCIA 05: 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).

O excerto anterior evidencia que, para além da identificação e operacionalização das ferramentas digitais, é necessário que o aluno faça uso crítico da linguagem em contexto digital, ampliando suas possibilidades de leitura e autoria na vida e na escola.

De um modo geral, observamos em todos os documentos parametrizadores de ensino de língua materna, mais enfaticamente na BNCC (2018), por meio da voz oficial que esses enunciados representam, a sugestão de um trabalho voltado ao reconhecimento e uso de textos híbridos, multissemióticos, sem na verdade apresentar caminhos ao professor sobre como desenvolver tais práticas no âmbito da sala de aula, evidenciando no discurso a necessidade e a preocupação de dar autonomia ao professor na produção de seus próprios materiais de ensino.

Como anunciamos no capítulo IV, nossa hipótese era de que a ausência de uma linearidade entre objetivos, competências, habilidades, previstos na BNCC e nos documentos anteriores a ele, pudesse se refletir nos documentos escolares, por meio da ausência de uma proposta efetiva para os letramentos digitais ou inconsistências nas propostas, se houvesse.

Sobre isso, nossa hipótese pôde ser confirmada, haja vista que não conseguimos encontrar uma proposta efetiva para os letramentos digitais nos documentos escolares, tendo em vista a falta de consistência dos documentos analisados, quanto aos objetos de ensino a serem selecionados em favor dos multiletramentos.

O resultado da análise demonstrou que, ao considerarmos o tempo, desde a publicação da BNCC (2018) até o momento presente, passaram-se dois anos. Talvez um tempo curto demais para que a escola tenha de fato implementado ações pedagógicas, especificamente na disciplina de língua portuguesa, que colocasse a escola em alinhamento às orientações da BNCC no que se refere aos letramentos digitais. Não queremos dizer com isso que temos a excelência em um documento oficial. Pelo contrário, reconhecemos nele todas as suas fragilidades, a começar pelo pouco tempo disponibilizado para que a comunidade acadêmica pudesse refletir e propor ações mais robustas. Entretanto, se compararmos este aos documentos anteriores, ele é o que o melhor insere em suas propostas a preocupação com a inserção das TDIC nas salas de aula de Ensino Médio do país.

Ao compararmos a forma de enunciação de todos os documentos oficiais, observamos ausências de objetivos, metodologia e objetos de ensino que pudessem de fato contribuir com a reflexão do professor ao elaborarem seus planos de ensino e consideramos que tal fragilidade pudesse se refletir nos documentos escolares a serem analisados.

Ao buscarmos respostas, então, para a segunda pergunta de pesquisa, procuramos pontos de contato entre esses documentos que nos auxiliassem a compreender quais *relações dialógicas* poderiam ser estabelecidas entre os PPP, os PAE e os documentos oficiais, de forma a evidenciar uma proposta escolar para os letramentos digitais.

Sob essa perspectiva, procuramos na materialidade discursiva revelada nos *enunciados concretos* produzidos pelas escolas, os PPP e os PAE, evidências de contato e *diálogo* com os documentos oficiais. Isso porque, com base na perspectiva bakhtiniana, vemos o *enunciado* como uma arena de luta entre discursos que estabelecem entre si *relações dialógicas* de acordo ou desacordo, harmonia ou conflito. Nesse contexto, podemos dizer que os sentidos são produzidos a partir das relações de diálogo entre posições discursivas (harmônicas ou divergentes), que, ao se cruzarem, chocam-se na tensão que se estabelece entre si. Desse modo, buscamos analisar como os enunciados escolares respondem ao discurso oficial no que tange à necessidade de desenvolvimento de capacidades que habilitem o aluno ao uso reflexivo da linguagem mediada pelas tecnologias digitais.

Nos documentos escolares, em especial nos PPP, vimos na forma de enunciação, uma tentativa de afinar o discurso da escola ao oficial, visto que, em muitos momentos dos textos, foi possível notar a presença explícita dos documentos oficiais, porém sem articulação direta com os objetivos da escola, uma vez que não apresentaram em seus documentos, indícios sobre possíveis metodologias ou objetivos específicos da área de língua materna.

Ao marcar, textualmente, sua posição discursiva, por meio das citações ou referências aos documentos oficiais, a escola evidencia, em seus PPP, o lugar de concordância com o discurso oficial. Entretanto, quando o nosso olhar se volta para os Planos Anuais de Ensino, foi possível observar, pela ausência de articulação entre ementas, proposição de objetos de ensino, objetivos e metodologia que essa posição não se sustenta, tendo em vista as proposições genéricas e, muitas vezes conflitantes, evidenciando a transferência do modelo de conteúdos de livros didáticos de língua portuguesa para o planejamento anual dos professores. Com base no resultado apresentado no capítulo IV, ao confrontarmos os documentos oficiais aos escolares, vimos que as orientações curriculares, quanto ao que se desenha neles para os letramentos digitais, não se refletem nos PAE.

Observamos, por meio dos dados analisados, conflitos entre vozes discordantes ou, no mínimo, dissonantes, tendo em vista a falta de consistência do projeto de escola (PPP) e pedagógico (PAE).

Outro aspecto a ser destacado, de suma importância em nosso trabalho, é a dialogicidade possível de ser compreendida entre os parceiros dos discursos (Estado e Escola),

pois, no processo de interação, o *diálogo* desempenha papel central, compreendido como relações de sentido que permitem uma resposta ao discurso do outro. Nesse aspecto, a escola, por meio dos documentos analisados, desvela em seu discurso que responde à voz oficial, no sentido de atender às orientações do Estado, no que diz respeito ao papel dela na formação do aluno. Tais evidências puderam ser notadas pelas citações e menções diretas aos documentos oficiais, especialmente, nos PPP. Entretanto, essa tentativa de resposta aos enunciados do outro (Estado) foram incongruentes, pois como vimos, os PAE não refletiram de forma efetiva nem as orientações do Estado, nem o que fora anunciado em seus PPP, tendo em vista a dissonância entre os elementos que constituem os PAE.

Tais constatações podem estar ligadas à novidade das novas tecnologias, pois sabemos que nem todos os professores as dominam plenamente para serem autores de atividades mediadas pelas TDIC em sala de aula. Outro aspecto que pode ser levantado, e que já anunciamos no capítulo IV, pode estar ligado ao pouco tempo destinado à reflexão e elaboração dos PAE, a fim de apresentar uma proposta mais robusta e consistente. Há ainda a possibilidade de as escolas não estarem preparadas em termos de infraestrutura de laboratórios, acesso à internet *Wi-fi*, formação continuada aos professores, enfim, elementos que podem ter influenciado as ausências sentidas nos documentos escolares analisados e impactar os resultados pedagógicos.

Importante lembrarmos que analisamos os documentos pilares de uma escola, que organizam o seu currículo e as práticas desenvolvidas dentro da escola. A depender deles, a escola parece ainda não ter encontrado caminhos possíveis para o desenvolvimento de uma proposta sólida para os letramentos digitais, o que pode refletir nas práticas desenvolvidas pelos professores na sala de aula. A transferência de conteúdos de livros didáticos para os PAE sinaliza que, ou o professor ainda não aprendeu como propor objetos de ensino e metodologias com uso das TDIC, ou demandam pouco tempo de amadurecimento teórico-metodológico para exercer sua autonomia na proposição de um projeto didático-pedagógico autoral.

Compreendemos que não cabe mais, no contexto atual em que vivemos, a disseminação de práticas pedagógicas pautadas apenas na repetição, reprodução e decodificação. Tais estratégias já não são suficientes para atender toda a demanda de informações e conhecimentos presentes no mundo contemporâneo. Dessa forma, torna-se necessária e urgente a revisão dos currículos das escolas públicas de Ensino Médio brasileiras (sabemos que todas se orientam ou pelo menos deveriam se orientar pelos documentos oficiais), pois, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que também são necessários, é

preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos, os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais e de linguagem.

O momento histórico atual, em que vivemos uma pandemia da COVID-19, evidenciou que estamos atrasados no que se refere à preparação da escola, dos professores e dos alunos para atuar nesse período totalmente mediado pelas tecnologias digitais. Sabemos que as transformações vivenciadas pela escola, até o momento, tendo que se adequar rapidamente, para dar continuidade às suas atividades de ensino, trouxeram muitas novidades e que muitas delas vieram para ficar. Atualmente, impossível pensarmos que uma reunião entre professores e as aulas não possam se dar de modo on-line. Nessa perspectiva, é necessário que não só a escola se reinvente, mas que o Estado se mobilize, implantando políticas públicas de formação contínua ao professor que os auxilie em suas novas práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais, equipando escolas, munindo professores e alunos de toda a tecnologia possível, minimizando barreiras, hoje impostas, ao ensino-aprendizagem de qualidade.

Entendemos que a inserção das tecnologias digitais no currículo da escola, na prática do professor e na vida do estudante, leva-nos a perceber a escola em seu papel primordial de possibilitar a formação integral do aluno, oportunizando a sua participação em situações desafiadoras, capazes de proporcionar novas formas de ler, interpretar os mais diferentes fenômenos. Pois, como afirmam Dudeney, Hocly e Pregum (2016):

Enquanto professores de línguas, estamos bem situados para promover os letramentos digitais em sala de aula, integrando-os com a linguagem tradicional e o ensino do letramento na medida em que equipamos nossos alunos com toda a gama de letramentos de que precisarão como membros de redes sociais crescentemente digitalizadas, como trabalhadores do século XXI e como cidadãos de um mundo que faz frente aos desafios ambientais e humanos em escala global. Nesse processo, podemos enriquecer nossas aulas, ampliar nossos espaços de ensino e assegurar nossa formação contínua (DUDENEY; HOCLY; PREGUM, 2016, p.60).

Nesse sentido, entendemos a necessidade de que todos os agentes do letramento, e nessa perspectiva, os professores, os órgãos de formação continuada, a universidade e a própria escola estejam preparados para lidar com as práticas de leitura e escrita inseridas por tais tecnologias.

No entanto, sabemos que se quisermos entender ou procurar soluções para as questões que afligem o cotidiano escolar é imprescindível compreender as limitações que a escola apresenta no contexto atual, pois essas são variantes importantes que podem estar dificultando a inclusão de novas práticas metodológicas mais alinhadas com as demandas dos alunos atualmente. Sabemos também que, muitas vezes, a escola, embora queira sair dessa força que

parece engessar suas ações, são engolidas pelos infinitos documentos orientativos e burocráticos recebidos das secretarias de educação que, de igual modo, impõem o que e como deve ser feito, bem como os prazos de execução.

Nessa conjuntura, soma-se, ainda, o excesso de carga horária do professor, que trabalha três períodos; curtos prazos para a execução das ações; poucos espaços de discussão e reflexão nos ambientes escolares para a elaboração coletiva de seus documentos; salas com o número superior ao desejável de alunos; poucas oportunidades de formação contínua (seja pela falta de tempo do professor, seja pelas precárias condições de trabalho e remuneração) etc. Todos esses fatores podem impactar e resultar em documentos pouco esclarecedores sobre a efetiva prática do professor dentro sala de aula e das ações da gestão escolar.

Tais observações reforçam a necessidade de refletirmos ainda mais sobre as práticas metodológicas e letramentos que vêm sendo priorizados na escola, abrindo caminho para outros olhares para a Educação e o que nos leva a possibilidade de novos trabalhos a serem desenvolvidos sobre essa temática. Pois, acreditamos que a escola, nesse contexto, precisa atuar de forma que garanta ao aluno tanto a preparação básica para a inserção no mercado de trabalho, quanto para exercer a sua cidadania como agente participativo e transformador em sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo, e isso inclui reconhecer os Letramentos Digitais como um novo paradigma a ser considerado.

BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. (1952-53). Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 261-306.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 4.ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Forense-Universitária, 2008.

_____. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 6. ed. Trad. Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Spryndis Nazário, Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 13-70.

_____. O discurso no romance. In: _____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 6. ed. Trad. Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Spryndis Nazário, Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 71-210.

_____. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. Trad. M., Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.

BARTON, D; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Trad. Milton Camargo Mota. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. Tadução de *Language online: Investigating Digital Texts and Pratices*.

BRAIT, Beth (Org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008.

BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz. **A Produtividade do conceito de Gênero em Bakhtin e o Círculo**. Alfa, São Paulo, 56 (2): 371-401, 2012.

BRAIT, Beth. NUNES, Jozanes Assunção. **Documentos oficiais em diálogo**. *Eutomia*, Revista de literatura e linguística. [online], n.21, p. 144-168, jul. de 2018.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

_____. MEC. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Vol. 2. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. MEC. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. V. 1. Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Brasília. MEC/SEB, 2006.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (versão final)**. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>> Acesso em: 20 de jan. 2019.

BUZATO, M. K. **Letramento e inclusão na era da linguagem digital**. IEL/UNICAMP, março de 2006. Mimeo.

_____. **Letramento e inclusão: do Estado-Nação à era das TIC**. Delta [online]. São Paulo, v.25, n.1, 2009, p. 1-38. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v25n1/a01v25n1.pdf>>. Acesso em: 20 de set.2017

COSTA, E. P. M. **Retrato da verbo-visualidade em livros didáticos do ensino fundamental: uma abordagem dialógica**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de linguagem). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo: 2016.

_____. **Verbo-visualidade em perspectiva dialógica: (des)construção da compreensão ativa e criadora do texto**. *Bakhtiniana*, São Paulo, n. 13, v. 2, p. 32-54, 2018.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DONATONI, Grasielle. **Livro didático de língua portuguesa e as tecnologias digitais: Uma rede (des) conectada entre o discurso e a prática?** 2019. 158f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2019.

DUDENEY, G.; HOCLY, N.; PREGUM, M. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 352p.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FRANÇA, L. **Saiba o que é o projeto político pedagógico (PPP)**. Par: Plataforma Educacional [S.I.] 2020. Disponível em: <<https://www.somospar.com.br/saiba-o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico/>>. Acesso em: 30 jan. 2020.

FREITAS, M.T. **Letramento digital e formação dos professores**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, p.335-352, dez. 2010.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-49.

HAMILTON, M. *Expanding the New Literacy Studies: Using Photographs to Explore Literacy as Social Practice*. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary.; IVANIC, Roz (Org.). **Situated Literacies**. London: Routledge, 2000.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas-SP, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-64.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 15-80.

MATIAS, Joseane. O google drive como ferramenta de escrita colaborativa do gênero projeto de pesquisa: um caminho para o letramento digital. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti. (Org.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2016. p. 167-182.

NUNES, J. A. **Cursos de Letras no centro da arena discursiva da reforma curricular de uma Universidade pública mato-grossense**. Tese (Doutorado) - Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

ROJO. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009

_____. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola**. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

_____. **A Teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos**. In: ROJO, R. (Org.). **Multiletramentos e as TICs: escol@ conect@d@**. São Paulo: Parábola Editorial. 2013. p. 9-32

_____. BARBOSA, Jacqueline M. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação Jan /Fev /Mar /Abr No. 25. 2004.

STREET. B.V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. **Os novos estudos sobre o letramento: Histórico e perspectivas**. In: MARINHO, Marildes, CARVALHO, Gilcinei T. (orgs). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 33-53.

_____. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VASCONCELOS, Celso do Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2004.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZACHARIAS, V. R. de C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C. V. (Org.). **Tecnologias para aprender.** 1. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2016. p. 15-29.