



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de São José do Rio Preto

Vânia Pereira dos Reis do Nascimento

Objetos educacionais digitais em livro didático de língua portuguesa:
uma análise discursiva

São José do Rio Preto

2022

Vânia Pereira dos Reis do Nascimento

**Objetos educacionais digitais em livro didático de língua
portuguesa:
uma análise discursiva**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Financiadora: CAPES -
Proc.88882.180772/2018-01

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Fernanda Correa Silveira
Galli

São José do Rio Preto
2022

N244o

Nascimento, Vânia Pereira dos Reis do

Objetos educacionais digitais em livro didático de língua portuguesa : uma análise discursiva / Vânia Pereira dos Reis do Nascimento. -- São José do Rio Preto, 2022

86 p. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

Orientadora: Fernanda Correa Silveira Galli

1. linguística. 2. letramento digital. 3. análise de discurso. 4. livro didático de língua portuguesa. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Vânia Pereira dos Reis do Nascimento

**Objetos educacionais digitais em livro didático de língua
portuguesa:
uma análise discursiva**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Financiadora: CAPES - Proc
88882.180772/2018-01

Comissão Examinadora

Prof^a. Dr^a. Fernanda Correa Silveira Galli
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
Orientadora

Prof. Dr. Luiz André Neves de Brito
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

Prof^a. Dr^a. Fabiana Cristina Komesu
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

São José do Rio Preto
03 de março de 2022

Professora Jarcinete, ao te conhecer, ainda no Ensino Fundamental, eu entrei em contato com os mistérios da linguagem poética e me apaixonei pela leitura, pela escrita e pela docência. Você inspirou minha escolha pelo curso de Letras. Gratidão eterna.

AGRADECIMENTOS

Louvo a Deus por esta oportunidade de escrita, pois, para chegar a fazê-la, foram inúmeras as situações que geraram em mim um desejo de dela desistir. Mas, por graça, auxílio e promessa divinas, uma força maior me carregou até aqui.

Sou grata a Deus pelas condições que tive de cursar o ensino regular, apesar de as dificuldades financeiras de alguns anos nos ameaçarem a sair da escola. Sou grata ao Pai das Luzes pelo momento que depositou em meu coração o desejo de cursar uma graduação e por ter sido a minha disposição para lutar por esse sonho.

Vivendo a realização da graduação, tive a felicidade de ser colocada ao lado de pessoas maravilhosas: professores competentes, funcionários dedicados, amigos-irmãos. Toda a atmosfera que vivi na graduação em disciplinas, em eventos acadêmicos e culturais, em iniciações científicas, em estágios etc. me impulsionou a continuar os estudos, e foi gerado em mim o desejo de cursar o mestrado.

Na empreitada do mestrado, como em outras etapas da minha formação, fui abençoada por ter em meu caminho pessoas cheias de humanidade, respeito e compreensão com minhas fragilidades emocionais, minhas dificuldades acadêmicas e até minhas falhas de personalidade.

Minha eterna gratidão e afeto a todos vocês...

Mãe e pai, Francisca e Valdecir (*in memoriam*), pela educação que me deram, cheia de valores que o dinheiro não compra, e por serem meus exemplos de fé, resiliência e amor.

Irmãos Viviane e Tiago, por se orgulharem de mim ao me terem como a irmã “estudiosa” (por força divina!) e me amarem, mesmo sendo a irmã mais lenta em muitos aspectos da vida.

Esposo Clebson (*in memoriam*), por me motivar a não desistir de prestar o vestibular em nosso primeiro ano de casados e por ser um grande ajudador e financiador dos meus estudos durante a graduação.

Esposo Douglas, por me dar forças na reta final e por suportar, nessa fase, minhas mudanças de humor por estar grávida e aflita com a qualificação.

Filho João Miguel, de sete anos, por ser fonte de vitalidade e esperança, elementos que emergiram na resposta que me deu ao dizer do meu cansaço de lutar pelo mestrado: “mãe, você não vai desistir nem do mestrado e nem de nada”. Eu te amo, meu filho. Nós não vamos desistir!

Avó paterna Geralda, única em vida, por orar por mim e me abençoar até em nossas conversas mais corriqueiras.

Prima Cássia e tia Luzia, representando outros familiares, pelo interesse e respeito pelo meu trabalho como pesquisadora, mesmo na minha ausência em eventos e grupos da família.

Amigas da vida musical, Ana Paula Nogueira, Ana Paula Jacinto e Ana Carolina, por sofrerem comigo minhas dores e por comemorarem comigo minhas vitórias.

Avô de coração Ivani, pela hospedagem gratuita em São Carlos por seis meses: com direito a ser aguardada no terminal rodoviário na primeira viagem e a ser acompanhada até à faculdade no primeiro dia de aula pelo avô de coração Manuel para eu não me perder no caminho.

Amiga-mãe Mara, de Brasília, pela hospedagem gratuita para eu participar de evento na UNB, com direito a ser recebida no aeroporto, a ser levada na faculdade e a ser levada para conhecer a cidade.

Amiga Tamires Fernanda, pela hospedagem gratuita e carinhosa em Campinas para eu participar de disciplina de verão na UNICAMP.

Amigos-irmãos da graduação William, Lilian, Sarah, Luísa e Priscila, por acreditarem em mim mais do que eu, por me impulsionarem a ir para lugares que não imaginava poder estar, como cursando disciplina na UNICAMP e USP. Eu só fui tão longe porque o amor de vocês por mim é algo extraordinariamente extraordinário e divino.

Orientadora Prof^a. Dr^a. Fernanda Correa Silveira Galli, pela orientação acadêmica sempre banhada de humanidade, respeito e compreensão. Sou-te grata por fazer seu um sonho que era meu e falar dele como algo nosso, por lutar por mim tantas vezes, em tantas instâncias da academia, de modo tão profissional e tão fraterno. Que haja sobre sua vida e sobre os seus uma grande recompensa por tudo o que me fez.

Prof^a. Dr^a. Fabiana Cristina Komesu e Prof. Dr. Luiz André Neves de Brito por aceitarem participar da minha jornada no mestrado, ouvindo-me em eventos acadêmicos e participando da minha banca de qualificação e defesa. Devo ao professor Prof. Dr. Luiz André uma gratidão especial por ter me aceito em sua disciplina na UFSCar, ocasião de grande contribuição para minhas reflexões teóricas. À professora Prof^a. Dr^a. Fabiana Cristina sou grata, em especial, pelo

auxílio que me deu na qualidade de coordenadora da pós-graduação. Sem o vosso apoio, sei que não faria esta escrita, eu teria ficado pelo caminho.

Colegas de mestrado, Cristiane e Marianna, representando outr@s coleg@s, pelas trocas de textos acadêmicos, de experiências e por ser uma companhia acolhedora nos momentos de tensão que precediam as apresentações nos eventos. Desejo sucesso a vocês!

Amigas Luísa e Tainan, na qualidade de representantes discentes, por terem me orientado e auxiliado tantas e tantas vezes em todos os meus tropeços com matrículas, documentos e perca de prazos.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Quando olho para a história da minha formação, dos primeiros anos até aqui, vejo que, em grande parte das vezes, houve mais fatores para este momento não acontecer do que o contrário. Isso me faz concluir que o meu sonho foi o sonho de Deus para mim, porque só Ele mesmo poderia mover tantas pessoas, tantos corações a meu favor.

Deus, meu Pai, a Ti eu rendo graças e louvor mais uma vez, porque Tu és o alfa e o ômega, o princípio e o fim de todas as coisas. Tudo o que eu fui, sou e serei é pela Tua bondade e intervenção. Eu Te amo.

O temor do Senhor é o princípio da ciência:
os loucos desprezam a sabedoria e a
instrução.

(Provérbios de Salomão, 1, 7)

EU *te* louvarei, Senhor, de todo o meu
coração; contarei todas as tuas maravilhas.

(Salmos, 9, 1)

RESUMO

Na edição do PNLD/2014, surge a determinação de que os livros didáticos (LD) sejam atrelados a objetos educacionais digitais (OED), isto é, que conteúdos multimídia sejam vinculados diretamente às atividades presentes nos LD. Essa determinação, associada a uma tendência anterior dos LD de se atualizarem com as modalidades de escrita e gêneros textuais próprios da Internet, faz com que as práticas de letramento digital passem a ser intensamente tematizadas nos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDP). Ao tematizar práticas de letramento digital, os LDP tornam-se lugar de emergência de efeitos de sentidos distintos para esse sintagma. A partir dessa constatação, fundamentados nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso (AD) de linha francesa, desenvolvemos esta pesquisa a partir dos seguintes questionamentos: quais semelhanças e diferenças há entre o que é dito no LDP para escola pública e no LDP para escola privada sobre práticas de letramento digital e de seus interlocutores? A partir desse interesse, delineamos como objetivo geral a verificação das interdiscursividades entre a abordagem feita por LDP para escola pública e a abordagem feita por LDP para escola privada das práticas de letramento digital e de seus interlocutores, com a instituição dos OED nos LD. Nossa hipótese, a respeito desse objetivo, é a de que a instituição dos OED pelo PNLD/2014 instaurou dizeres semelhantes, mas também dizeres distintos sobre as práticas de letramento digital e sobre seus interlocutores em LDP para escola pública e em LDP para escola privada por conta da distinção dos interlocutores: o Estado e os alunos de escola pública como interlocutores do/no LDP para/ da escola pública. Empresa-escola e alunos de escola privada como interlocutores do/no LDP para/ da escola privada. Ou seja, as condições de produção restritas que envolvem cada tipo de livro levarão a atravessamentos de formações discursivas e de formações ideológicas distintas nos dizeres dos LDP. São perguntas específicas deste trabalho: a) o que dito sobre as práticas de letramento digital e sobre seus interlocutores na fundamentação teórica de LDP?; b) o que dito sobre as práticas de letramento digital e sobre seus interlocutores nas unidades de LDP? e c) quais semelhanças e diferenças há entre o que dito na fundamentação teórica e nas unidades de LDP sobre as práticas de letramento digital e sobre seus interlocutores? Tais questionamentos nos permitiram organizar os seguintes objetivos específicos: a) verificar os discursos sobre letramento digital e sobre seus interlocutores na

fundamentação teórica de LDP; b) verificar os discursos sobre letramento digital e sobre seus interlocutores nas unidades de LDP e c) verificar as interdiscursividades entre a abordagem das práticas de letramento digital feita, nos LDP, em sua fundamentação teórica e em suas unidades. Nossa hipótese acerca do que apresentamos nos objetivos específicos é a de que a instituição dos OED pelo PNLD/2014 instaurou dizeres semelhantes, mas também dizeres distintos sobre as práticas de letramento digital e sobre seus interlocutores nas fundamentações teóricas e nas unidades dos LDP por conta da distinção dos interlocutores: Os professores na fundamentação teórica e os alunos nas unidades dos LDP. Ou seja, as condições de produção restritas que envolvem cada tipo de livro levarão a atravessamentos de formações discursivas e de formações ideológicas distintas nos dizeres dos LDP. Nesta pesquisa, consideramos o LD um discurso porque o vemos, na sua totalidade, como um efeito de sentido entre a escola, o aluno e o professor. Ou seja, ele é um objeto linguístico-histórico. Para interpretar esse objeto discursivo, lançaremos mão dos construtos teóricos da AD de condições de produção, formação discursiva, interdiscurso, interdiscursividade, posição-sujeito e formação ideológica.

Palavras-chave: Livro didático de Língua Portuguesa da escola pública e da escola privada. Objeto educacional digital. Práticas de Letramento Digital. Discurso.

ABSTRACT

In the PNLD/2014 edition, there is a determination that textbooks are linked to digital educational objects (DEO), that is, that multimedia contents are directly linked to the activities present in the textbooks. This determination, associated with a previous tendency of textbooks to update themselves with the modalities of writing and textual genres typical of the Internet, makes digital literacy practices intensely thematized in Portuguese Language textbooks (PLT). By thematizing digital literacy practices, the PLT become a place of emergence of effects of different meanings for this syntagma. Based on this finding, based on the theoretical-methodological assumptions of French Discourse Analysis (DA), we developed this research based on the following questions: what similarities and differences are there between what is said in the PLT for public schools and in the PLT for private school about digital literacy practices and their interlocutors? Based on this interest, we outline as a general objective the verification of the interdiscursivities between the approach made by PLT for public schools and the approach made by PLT for private schools of digital literacy practices and their interlocutors, with the institution of DEO in textbooks. Our hypothesis, regarding this objective, is that the institution of the DEO by the PNLD/2014 established similar, but also different sayings about digital literacy practices and about their interlocutors in PLT for public schools and in PLT for private schools. The PLT due to the distinction of interlocutors: the State and public school students as interlocutors of/in the PLT for/from the public school. School-company and private school students as interlocutors from/in the PLT to/from the private school. In other words, the restricted production conditions that involve each type of book will lead to the crossing of discursive formations and different ideological formations in the words of the PLT. The specific questions of this work are: a) what is said about digital literacy practices and their interlocutors in the theoretical foundation of PLT?; b) what about digital literacy practices and their interlocutors in PLT units? and c) what similarities and differences are there between what is said in the theoretical foundation and in the PLT units about digital literacy practices and about their interlocutors? Such questions allowed us to organize the following specific objectives: a) to verify the discourses on digital literacy and on their interlocutors in the theoretical foundation of PLT; b) verify the discourses on digital literacy and its

interlocutors in the PLT units; and c) verify the interdiscursivities between the approach to digital literacy practices made, in the PLT, in its theoretical foundation and in its units. Our hypothesis about what we present in the specific objectives is that the institution of the DEO by the PNLD/2014 established similar sayings, but also different sayings about digital literacy practices and their interlocutors in the theoretical foundations and in the PLT units because of the distinction of interlocutors: The teachers in the theoretical foundation and the students in PLT units. In other words, the restricted production conditions that involve each type of book will lead to the crossing of discursive formations and different ideological formations in the words of the PLT. In this research, we consider the textbook as a discourse because we see it, in its entirety, as an effect of meaning between the school, the student and the teacher. In other words, it is a linguistic-historical object. To interpret this discursive object, we will make use of the DA theoretical constructs of production conditions, discursive formation, interdiscourse, interdiscursivity, subject-position and ideological formation.

Keywords: Portuguese language textbook for public and private schools. Digital educational object. Digital Literacy Practices. Discourse.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LD	Livro Didático
LDP	Livro didático de Língua Portuguesa
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
OED	Objeto Educacional Digital
AD	Análise de Discurso
FD	Formação Discursiva
FI	Formação Imaginária
LDB	Lei de Diretrizes e Base
SEB	Secretaria de Educação Básica
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
TD	Tecnologia Digital
TDIC	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1. OS OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS COMO ATRAVESSAMENTO INICIAL	16
2. AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO COMO NOÇÃO PRINCIPAL PARA ANÁLISE DO DISCURSO DO LDP.....	21
2.1. Das condições de produção amplas	26
2.1.1 O desenvolvimento das TDIC na conjuntura social	26
2.1.2 Práticas digitais de letramento em documentos oficiais	28
2.1.3 Objetos educacionais digitais no PNLD/2014.....	31
2.1.4 Livro didático: condições históricas.....	32
2.1.5 O lugar social da editora Atual e da editora FTD Educação.....	34
2.2. Das condições de produção restritas	35
2.2.1 A composição do volume Português: linguagens, 9º ano.....	35
2.2.2 A composição do volume Projeto Athos: língua portuguesa, 9º ano.....	38
3. DESCREVER E INTERPRETAR: GESTOS METODOLÓGICOS EM AD.....	39
3.1 Critérios de seleção do material.....	40
3.2 Descrição das etapas da análise.....	41
4. PROCESSOS DISCURSIVOS PARA A EMERGÊNCIA DE EFEITOS DE SENTIDO.....	46
4.1. Português: linguagens, 9º ano: obra para escola pública.....	46
4.1.1. Fundamental/justificar a formação em/com letramento digital	46
4.1.1.1 Apresentação do <i>corpus</i> bruto e construção de paráfrases.....	46
4.1.1.2 As práticas de letramento digital e seus interlocutores no discurso da fundamentação teórica.....	51
4.1.2. (In)formar em/com letramento digital	54
4.1.2.1 Apresentação do <i>corpus</i> bruto e construção de paráfrases.....	55
4.1.2.2 As práticas de letramento digital e seus interlocutores no discurso das	

unidades do LDP.....	61
4.1.3 Relações entre os discursos da fundamentação teórica e das unidades do LDP.....	63
4.2. Projeto Athos: língua Portuguesa, 9º ano: obra para escola privada.....	63
4.2.1. Fundamentar/justificar a formação em/com letramento digital	63
4.2.1.1 Apresentação do <i>corpus</i> bruto e construção de paráfrases.....	64
4.2.1.2 As práticas de letramento digital e seus interlocutores no discurso da fundamentação teórica.....	68
4.2.2. (In)formar em/com letramento digital	70
4.2.2.1 Apresentação do <i>corpus</i> bruto e construção de paráfrases.....	70
4.2.2.2 As práticas de letramento digital e seus interlocutores no discurso das unidades do LDP.....	75
4.2.3 Relações entre os discursos da fundamentação teórica e das unidades do LDP.....	77
 5. LDP PARA A ESCOLA PÚBLICA E LDP PARA A ESCOLA PRIVADA: RELAÇÕES ENTRE OS DISCURSOS E EFEITOS CONCLUSIVOS.....	 78
 REFERÊNCIAS.....	 83

1 OS OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS COMO ATRAVESSAMENTO INICIAL

O surgimento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), no final do século XX e início do século XIX, instaurou não apenas novas maneiras de informar e de comunicar, mas também acarretou mudanças em diversas esferas da vida social como trabalho, lazer, saúde e educação. Diante dessa realidade, os setores político, econômico e científico, por meio de documentos oficiais, financiamentos e publicação de pesquisas, cada qual com seu interesse particular, têm argumentado fortemente sobre a necessidade de se inserir, na escola, recursos tecnológicos e materiais que possibilitem um ensino voltado às práticas de leitura e escrita em ambientes digitais.

No Brasil, para atender à necessidade de vincular o ensino às práticas acima mencionadas, o Ministério da Educação (MEC) tem atuado em três âmbitos: i) equipando as escolas com computadores, *tablets*, lousa digital etc.; ii) capacitando professores para o uso de ferramentas digitais por meio de formação continuada e iii) disponibilizando conteúdo para ser usado em sala de aula (CHINAGLIA, 2016, p. 19). Um exemplo da ação do MEC, no que se refere ao terceiro âmbito, é a determinação, no documento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2014, de que os livros didáticos inscritos no programa fossem acompanhados de conteúdo multimídia, em DVDs, com nome de Objetos Educacionais Digitais (OED).

A partir disso da instituição dos OED, alguns pesquisadores desenvolveram pesquisas que tematizaram esses objetivos ou que trataram dele via teorias que têm nomenclaturas específicas para tratar do assunto, como letramento digital, gêneros digitais ou multiletramento.

Intitulam-se pesquisas sobre letramento digital os variados estudos que tratam da relação entre linguagens e tecnologias digitais, com referência direta ou indireta para o ensino. Segundo Fiad (2016, p. 22), letramento digital é apenas um dos conceitos difundidos no período em que esses estudos foram se configurando. Sobre os trabalhos que tematizam esse letramento, Fiad salienta que

existe[m] desde [aqueles] cujo paradigma est[á] fundado no entendimento de habilidades técnicas para manejo de tecnologias em ações linguísticas e de ensino, até aqueles focalizados nas implicações dos usos

de tecnologias digitais para práticas sociais que envolv[am] a leitura e a escrita (FIAD, 2016, p. 23).

Entre os primeiros, destacamos, por exemplo, os trabalhos que focalizam o uso de ferramentas digitais, como computador, *tablet*, celular, lousa digital etc. (ALMEIDA e NETO, 2015) para o desenvolvimento de práticas pedagógicas em aulas de Língua Portuguesa. Dos últimos, são exemplares os estudos que investigam práticas sociais de leitura e escrita emergentes em contextos digitais (GALLI e KOMESU, 2016). Decorre dessa diferença de enfoque, isto é, de objeto e objetivo, que o conceito de letramento digital, como bem aponta Fiad (2016, p. 23), não é exatamente o mesmo em todas as pesquisas.

Nesta pesquisa não adotamos este ou aquele conceito do que seja letramento digital. Isso porque nosso objetivo geral é verificar quais discursividades a respeito do letramento digital em LDP de contextos público e privado a instituição dos objetos educacionais digitais (OED) instaurou.

Usamos, porém, nesta pesquisa a expressão genérica “práticas de letramento digital” para abranger tanto o que os LDP apresentam como OED (infográfico, *podcast*, vídeo, poema virtual, e-mail etc) quanto para abranger a abordagem de temas sobre práticas de letramento e oralidade de/em ambiente digital (como comportamentos diante das redes sociais) que constam em textos para interpretação, nas unidades dos livros, ou nos textos da fundamentação teórica. Essa abrangência se faz necessária para contemplar nosso objetivo geral, mencionada acima, de observar as discursividades, o que contempla não apenas o que a definição de OED nos livros abrange.

De modo diverso, alguns pesquisadores se debruçaram sobre a temática dos OED em LDP, fundamentando-se em teorias do letramento, os quais apresentamos a seguir: Nascimento (2015, p. 16) objetivou: i) analisar como as atividades de escrita em meio digital são propostas em livros didáticos de língua portuguesa e ii) “refletir sobre o papel da escola diante do crescente uso da escrita digital e da responsabilidade de preparar o aluno para a novas demandas”. Chinaglia (2016) teve por objetivo verificar a concepção de OED para o PNLD/2014 e para as políticas públicas educacionais. Miguel (2016) propôs verificar se os livros didáticos de língua portuguesa contribuíam para o letramento digital de alunos, com foco na diversidade de gêneros discursivos que circulam na sociedade em rede. Carvalho (2016, p. 21) procurou “trazer reflexões sobre o modo como os LDP auxiliam os

professores do EM a elaborarem eventos de letramento digital”. Brunetti Cani e Soares (2018, p. 2) tiveram como propósito “verificar os recursos utilizados para promover o letramento digital em Língua Portuguesa, no volume do 9º Ano do Ensino Fundamental (...)”.

Para chegar aos seus objetivos, os autores mencionados olharam, por exemplo, para i) o tipo de mídia ou de semiose que estruturavam os OED; ii) os tipos de gêneros digitais que o LDP abordava; iii) as plataformas envolvidas nas atividades dos LDP e iv) as competências e as habilidades exigidas para a escrita e a leitura em ambiente/com ferramenta digital. Nesta pesquisa, não focamos esses aspectos porque interessa-nos analisar aspectos discursivos a respeito das práticas de letramento digital e sobre os indivíduos nelas envolvidos (professor e aluno, por exemplo).

Constatamos, durante a leitura das pesquisas mencionadas, aspectos de interesse a elas que, nesta pesquisa, constituem condições de produção do discurso sobre o letramento digital, isto é, são relevantes na construção de nossos argumentos durante a análise.

Carvalho (2016, p. 40), por exemplo, a partir das reflexões de Freitag (1993), relata a importância de as pesquisas com livros didáticos considerarem aspectos históricos, políticos, linguísticos pedagógicos, ideológicos e, principalmente, econômicos. A autora menciona as colocações de Buzen (2005, p. 75 *apud* Carvalho, 2016, p. 41) sobre as estratégias mercadológicas editoriais de divulgação de seus materiais. Julgamos relevante que a autora, em concordância com autores que cita, reconheça a necessidade de se considerar todos os fatores acima descritos, mas ressentimos do fato de ela não fazer intervir esses aspectos na análise dos dados que recolhe do seu material.

Nascimento (2015) relata ter interesse em partes do LDP em que aparecem dizeres sobre gêneros digitais, sobre ambientes digitais, sobre celular, sobre Internet e conclui que há “certa preocupação em apresentar atividades que envolv[am] o ambiente digital, sem explorar o ambiente digital”, ou seja, “as atividades propostas

não exploram o ambiente digital, [elas trabalham apenas] com interpretação dos textos das figuras.” Em nossos movimentos de análise, como se verá, exploramos esses recortes para fazer emergir os aspectos históricos, políticos e ideológicos mencionados por Buzen (2005, p. 75 *apud* CARVALHO, 2016, p. 41).

Na pesquisa de Brunetti Cani e Soares (2018), os autores explicitam uma preocupação com a produção de sentido do letramento digital. Como tratamos neste trabalho também dessa questão, isto é, da produção de sentido, demarcamos aqui o modo como as autoras utilizam essa expressão e como ela será abordada por nós nesta dissertação. De acordo com os pesquisadores,

[...] promover o letramento digital não significa somente disponibilizar as tecnologias no ambiente escolar, mas, sobretudo, desenvolver competências e habilidades que permitam aos alunos se apropriarem dos recursos tecnológicos e **produzirem sentidos por meio deles**, pois, conforme Zacharias (2016, p. 21), o letramento digital requer “[...] tanto a apropriação das tecnologias – como usar o mouse, o teclado, a barra de rolagem, ligar e desligar os dispositivos – quanto o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos”. (BRUNETTI CANI; SOARES, 2018, p. 3 – grifo nosso)

Concluimos, a partir da exposição das autoras, que, para elas, o letramento digital envolve três itens: i) disponibilização de tecnologia digital (TD) na escola; ii) competência e habilidade para a apropriação da TD iii) competência e habilidade para produção de sentido por meio da TD. O terceiro item parece ser o que preocupa os pesquisadores. Mas, o que é analisado no momento de se trabalhar a produção de sentido? Para onde a interpretação dos alunos é guiada no momento de se pensar a produção de sentido de um texto que trata de letramento digital ou que circula no meio digital?

É interessante a expressão “produzirem sentidos **por meio** deles [dos recursos tecnológicos]” (BRUNETTI CANI; SOARES, 2018, p. 3 – grifo nosso) porque nos leva a pensar que o sentido está preso à materialidade da palavra, ou seja, o sentido se produz a partir do recurso, considerando-se o tipo de semiótico.

De modo diferente, nesta pesquisa, que se fundamenta nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso de linha francesa, não consideramos o sentido preso à materialidade linguística. Ancoradas nos estudos de Pêcheux (1990, p. 82), falamos em efeitos de sentido entre interlocutores, o que é também a definição do objeto teórico da AD, o discurso.

Esta pesquisa se estrutura a partir do questionamento central em saber quais semelhanças e diferenças há entre o que é dito no LDP para escola pública e no LDP para escola privada sobre práticas de letramento digital e sobre seus interlocutores. A partir desse interesse, delineamos como objetivo geral a verificação das interdiscursividades entre a abordagem feita por LDP para escola pública e a abordagem feita por LDP para escola privada das práticas de letramento digital e de seus interlocutores, com a instituição dos OED nos LD. Nossa hipótese, a respeito desse objetivo, é a de que a instituição dos OED pelo PNLD/2014 instaurou dizeres semelhantes, mas também dizeres distintos sobre as práticas de letramento digital e sobre seus interlocutores em LDP para escola pública e em LDP para escola privada por conta da distinção dos interlocutores: o Estado e os alunos de escola pública como interlocutores do/no LDP para/ da escola pública. Empresa-escola e alunos de escola privada como interlocutores do/no LDP para/ da escola privada. Ou seja, as condições de produção restritas que envolvem cada tipo de livro levarão a atravessamentos de formações discursivas e de formações ideológicas distintas nos dizeres dos LDP.

São perguntas específicas deste trabalho: a) o que dito sobre as práticas de letramento digital e sobre seus interlocutores na *fundamentação teórica* de LDP?; b) o que dito sobre as práticas de letramento digital e sobre seus interlocutores nas *unidades* de LDP? e c) quais semelhanças e diferenças há entre o que dito na fundamentação teórica e nas unidades de LDP sobre as práticas de letramento digital e sobre seus interlocutores? Tais questionamentos nos permitiram organizar os seguintes objetivos específicos: a) verificar os discursos sobre letramento digital e sobre seus interlocutores na fundamentação teórica de LDP; b) verificar os discursos sobre letramento digital e sobre seus interlocutores nas unidades de LDP e c) verificar as interdiscursividades entre a abordagem das práticas de letramento digital feita, nos LDP, em sua fundamentação teórica e em suas unidades. Nossa hipótese acerca do que apresentamos nos objetivos específicos é a de que a instituição dos OED pelo PNLD/2014 instaurou dizeres semelhantes, mas também dizeres distintos sobre as práticas de letramento digital e sobre seus interlocutores nas fundamentações teóricas e nas unidades dos LDP por conta da distinção dos interlocutores: Os professores na fundamentação teórica e os alunos nas unidades dos LDP. Ou seja, as condições de produção restritas que envolvem cada tipo de

livro levarão a atravessamentos de formações discursivas e de formações ideológicas distintas nos dizeres dos LDP.

Nesta pesquisa, consideramos o LD um discurso porque o vemos, na sua totalidade, como um efeito de sentido entre a escola, o aluno e o professor. Ou seja, ele é um objeto linguístico-histórico. Para interpretar esse objeto discursivo, lançaremos mão dos construtos teóricos da AD de condições de produção, formação discursiva, interdiscurso, interdiscursividade, posição-sujeito e formação ideológica.

Este trabalho está estruturado do modo como apresentamos a seguir. No capítulo “Os objetos educacionais digitais como atravessamento inicial”, apresentamos o modo como, a partir do contato com os OED delineamos nossa pesquisa. “As condições de produção como noção principal para análise do discurso do LDP” é o lugar em que fazemos uma apresentação da *tertia pecheutiana*, localizando nela nosso objeto de pesquisa. Após delinear as condições amplas e restritas do discurso que iremos analisar, em “Descrever e interpretar: gestos metodológicos em AD”, apresentamos o modo como procederemos nas etapas de análise, levando em conta nossos objetivos gerais e específicos. No capítulo “Processos discursivos para a emergência de efeitos de sentido”, estão os processos que operamos com nosso *corpus* bruto e discursivo. Para apresentar nossos efeitos conclusivos, em “LDP para a escola pública e LDP para a escola privada: relações entre os discursos”, apresentamos os tipos de relação que emergiram em nossas análises da abordagem das práticas de letramento digital e dos seus interlocutores.

2 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO COMO NOÇÃO PRINCIPAL PARA ANÁLISE DO DISCURSO DO LDP

A Análise de Discurso (AD) francesa desenvolvida a partir dos trabalhos de Michel Pêcheux estrutura-se como ciência no início da década de 1960 (HENRY, 1990, p. 15). O objeto teórico dessa ciência são os discursos, que não se equivalem a objetos empíricos, mas são efeitos de sentido entre locutores (GADET; HAK, 1990, p. 82).

O objetivo da AD é “colocar em evidência os traços dos *processos discursivos*, já que esses processos estão na origem da produção dos efeitos de sentido, constituindo-se a língua como o *lugar material* onde se realizam esses efeitos de

sentido.” (Pecheux, 1975a apud LAGAZZI, 1988, p. 52). Ou seja, para chegarmos à emergência de discursos é preciso empreender gestos de análise construídos a partir de noções teóricas importantes. É desse modo que a AD francesa se constitui como uma área de pesquisa teórica e metodológica.

Nesta pesquisa, são importantes para o desenvolvimento do nosso objetivo geral e dos nossos objetivos específicos, as noções de condições de produção, formação discursiva (FD), interdiscurso, interdiscursividade, posição-sujeito e formação ideológica (FI).

Segundo Orlandi (2015, p. 28-29), as condições de produção correspondem ao “lugar social dos interlocutores, à relação de interlocução e às circunstâncias em que se realiza”. Elas têm o sentido estrito, correspondendo ao contexto imediato, ou amplo, quando incluem o contexto sócio-histórico, ideológico.

Neste trabalho, consideramos condições de produção ampla os contextos sócio-histórico, ideológico de desenvolvimento das TDIC, a partir das considerações Castells (1999) e Levy (1999), o que evolve também, no que se refere ao contexto brasileiro, a abordagem das práticas de letramento digital por documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Base (LDB) e o PNLD/2014. Salientamos que não utilizamos nenhuma noção desenvolvida pelo trabalho feito pelos autores mencionados, nós os utilizamos apenas por verificarmos, em análise prévia dos LDP selecionados, dizeres que correspondem àqueles presentes nas obras desses autores. Apresentamos também como condições de produção ampla o histórico dos LD e o lugar social das editoras Atual e editora FTD Educação. Definimos como condições de produção restrita a composição do volume Português: linguagens, 9º ano e a composição do volume Projeto Athos: língua portuguesa, 9º ano.

Deriva das condições de produção específicas toda formação discursiva. A FD, por sua vez, de acordo com Fuchs e Pêcheux (1990, p. 166), é o que determina o que pode e deve ser dito a partir de uma posição em uma conjuntura. Para fazer emergir as FD, exploraremos os sobre práticas de letramento digitais articuladas sob formas possíveis de serem definidas quanto a sua estrutura composicional, como “uma harenga, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa etc.” (HAROCHE et al., 1971, p 102 *apud* FUCHS e PÊCHEUX, 1975, p. 166).

Ainda sobre as formações discursivas, elas compõem formações ideológicas, caracterizadas como “um elemento [...] suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação

social em dado momento; constitui[ndo-se como] um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’ [...]” (FUCHS e PÊCHEUX, 1990, p. 166). São os elementos que intervêm como força em confronto com outras forças e as atitudes e representações o que iremos explorar em nossa análise.

As formações imaginárias, como argumenta Orlandi (2015, p. 38), são projeções “que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso.” Exploraremos, para verificação dessa noção, os mecanismos de antecipação (o autor ao colocar-se no lugar do leitor antecipa-se ao seu interlocutor quanto aos sentidos que suas palavras podem produzir) (ORLANDI, 2015, p. 38): do que se está falando? quem fala sobre o que se está falando? para quem se fala? para verificar a(s) posição(s)-sujeito do objeto (práticas de letramento digital), do sujeito locutor (autor do LDP, especialista etc.) e do interlocutor (aluno), e relações de força estabelecidas entre quem escreve e seu leitor já que “o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz.” (ORLANDI, 2015, p. 38).

Acompanha o imaginário, a memória discursiva. Segundo Orlandi (2015, p. 52), memória é uma noção que coincide com interdiscurso e diz respeito a “formulações já feitas mas esquecidas e que vão construindo uma história de sentidos.” Essas formulações são denominadas pela autora também como pré-construídos ou já-ditos que sustentam as palavras utilizadas em um texto (ORLANDI, 2015, p. 29).

Além do interdiscurso, vozes discursivas outras se manifestam em um dado discurso e interferem no seu sentido, é a emergência da interdiscursividade, que se liga àquela de heterogeneidade discursiva, a qual destaca as relações entre os discursos, que podem ser dos seguintes tipos: “relações de contradição, de dominação, de confronto, de aliança e/ou de complementação”. (Heterogeneidade discursiva. Glossário de termos do discurso).

Os constructos teóricos acima mencionados, isto é, de condições de produção, formação discursiva, interdiscurso, interdiscursividade, posição-sujeito e formação ideológica, serão retomados em nosso capítulo de análise, mais precisamente, como explicitaremos nas etapas dois (descrição e interpretação do *corpus*) e três (interpretação do objeto discursivo).

No que diz respeito à abordagem teórica do nosso objeto de pesquisa, que é o LDP, como apresentamos em nossa introdução, nós o consideramos um discurso porque o vemos, na sua totalidade, como um efeito de sentido entre a escola, o aluno e o professor. Ou seja, ele é um objeto linguístico-histórico.

Os estudos de Coracini (1999) são representativos do modo como o LD funciona como organizador da “relação da língua com a história no trabalho significativo do sujeito em sua relação com o mundo”, conforme argumenta Orlandi (2015) na citação acima.

A partir de suas pesquisas, Coracini conclui ser o livro didático um “portador de verdades que devem ser assimiladas tanto por professores quanto por alunos.” (CORACINI, 1999, p. 34).

Ao tratar do modo com o LD é legitimado, Coracini relata que esse processo se dá na(pela) escola, “instituição a quem é atribuída a função de preparar o cidadão para a vida, segundo, é evidente, os valores que essa sociedade reconhece como seus, ao mesmo tempo que os constrói.” (CORACINI, 1999, p. 33). Esses valores são imaginários discursivos sobre os interlocutores dos processos de ensino e também dos instrumentos e objetos de ensino, ou seja,

(...) são “regras” (,) que definem as relações de poder e que subentendem valores tomados como verdades por um dado grupo social, verdades essas que definem a ética da escola. Entretanto a escola não o faz sozinha: ao mesmo que tempo que constrói o imaginário discursivo da sociedade a seu respeito, vê também seus valores, interesses e necessidades de toda ordem sendo construídos e modificados por essa mesma sociedade. (CORACINI, 1999, p. 33)

De nosso ponto de vista, também no que diz respeito ao letramento digital, o LD se configura como aquele que parece garantir a produção de conhecimento por meio de verdades estabelecidas.

Grigoletto (1999) em seus estudos sobre o discurso do livro didático também o toma como uma instância discursiva e caracteriza-o como um discurso de verdade, aquele que “(...) ilusoriamente se estabelece como um lugar de completude dos sentidos” por se constituir, “no espaço discursivo da escola, como um texto fechado, no qual os sentidos já estão estabelecidos (pelo autor), para ser apenas reconhecido e consumido pelos usuários (professor e alunos)” (GRIGOLETTO, 1999, p. 68).

Aproxima-se das definições dada por Grigoletto (1999) ao discurso de verdade aquelas apresentadas por Orlandi (1983) a respeito da tipologia que caracteriza: o Discurso Pedagógico, entendido, em sua definição, como

um discurso neutro que transmite informação (teórico ou científico), isto é, caracterizar-se ia pela ausência e problemas de enunciação. (...) Do ponto de vista de seu referente, o DP seria puramente cognitivo, informacional. (ORLANDI, 1983, p. 21 e 22)

A experiência da autora, todavia, mostra a ela outra coisa que não a neutralidade. Por conta disso, Orlandi (1983) cria outra tipologia, capaz de, por meio dela, avaliar ainda o Discurso Pedagógico. Essa nova tipologia se baseia em três tipos de discurso em funcionamento: o lúdico, o polêmico e o autoritário e têm como critério de distinção “a relação entre os interlocutores e o referente, isto é, nas suas condições de produção”. (ORLANDI, 1983, p. 22). Assim são detalhados esses tipos discursivos:

(...) no discurso lúdico, há a expansão da polissemia pois o referente do discurso está exposto à presença dos interlocutores; no polêmico, a polissemia é controlada uma vez que os interlocutores procuram direcionar, cada um por si, o referente do discurso e, finalmente, no discurso autoritário há a contenção da polissemia, já que o agente do discurso se pretende único e oculta o referente pelo dizer. (p. 22)

Assim como no discurso autoritário, que segundo Orlandi (1983, p. 23) é o que caracteriza o DP, há a contenção da polissemia e o agente do discurso se pretende único, no discurso de poder, como já mostramos, os sentidos já estão estabilizados pelo autor para serem consumidos pelos professores e aluno.

É pelo estabelecimento da cientificidade que há a contenção da polissemia, isto é, que os sentidos possíveis de serem evocados pelos interlocutores fica dissimulado, o que se dá pela a metalinguagem e pela a apropriação do cientista feita pelo professor. (ORLANDI, 19983, p. 13).

Como será possível ver em nosso capítulo de análise, é muito comum os autores dos LDP recorrerem a textos científicos (de especialistas como sociólogo, ortopedistas, neurocientista etc.) para abordar as práticas de letramento digital, o que confirmará, em nossa pesquisa, as colocações aqui apresentas por Orlandi (1983), para o Discurso Pedagógico, e por Grigoletto (1999) a respeito do discurso do poder.

A emergência da tipologia discursiva que verificamos nos LDP que analisamos acontece, principalmente, pela análise das condições de produção

restrita e ampla delineadas. Isso faz com que a noção de condições de produção se torne a mais importante para este trabalho. Por meio dela, apresentaremos a emergência do contexto sócio-histórico, ideológico na interdiscursividade, isto é, nas relações entre os discursos do LDP para a escola pública e os discursos do LDP para a escola privada, o que analisaremos em nossa seção de conclusões. Por isso mesmo, antes de passarmos para nosso capítulo metodológico, delinearemos as condições de produção ampla e restrita.

2.1 Das condições de produção amplas

2.1.1 O desenvolvimento das TDIC na conjuntura social

Segundo Castells (1999), a tecnologia que difundiu a Internet para a evolução histórica e a transformação social foi criada na década de 1960 como um esquema de autodefesa dos guerreiros tecnológicos da Agência de Projetos de Pesquisa Avançada do Departamento de Defesa dos Estados Unidos (DARPA) contra comunicações pelos soviéticos, em caso de guerra nuclear (CASTELLS, 1999, p. 44). Essa invenção, que, como relata Castells (1999, p. 119) leva à revolução da tecnologia da informação, foi o trampolim para uma nova economia que surgiu em escala global no último quartel do século XX. O autor denomina tal economia como informacional, global e em rede. Apresentamos abaixo a definição de cada uma dessas características:

É informacional porque a produtividade e a competitividade de unidades ou agentes nessa economia (sejam empresas, regiões ou nações) dependem basicamente de sua capacidade de gerar, processar e aplicar de forma eficiente a informação baseada em conhecimentos. *É global* porque as principais atividades produtivas, o consumo e a circulação, assim como seus componentes (capital, trabalho, matéria-prima, administração, informação, tecnologia e mercados) estão organizados em escala global, diretamente ou mediante uma rede de conexões entre agentes econômicos. *É rede* porque, nas novas condições históricas, a produtividade é gerada, e a concorrência é feita em uma rede global de interação entre redes empresariais. (CASTELLS, 1999, p. 119 – grifo do autor)

A mudança do cenário econômico, em decorrência da revolução tecnológica da informação, acarretou disposições acerca da relação entre essa revolução e outros setores da vida social, como a educação, por exemplo. A

esse respeito da revolução na âmbito educacional, Lévy (1999) argumenta que três aspectos devem ser considerados. O primeiro aspecto a se considerar a respeito da mutação contemporânea da relação com o saber refere-se à “velocidade de surgimento e de renovação dos saberes e *savoir-faire*.” A esse respeito, o autor argumenta ainda que “pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira.” (LÉVY, 1999, 157).

O segundo aspecto, de acordo com o autor, liga-se ao primeiro: “diz respeito à nova natureza do trabalho, cuja parte de transação de conhecimentos não para de descrever. Trabalhar quer dizer, cada vez mais, aprender, transmitir saber e produzir conhecimento.” (LÉVY, 1999, 157). O terceiro e último aspecto, são as mudanças cognitivas que entram em questão. Para o autor:

(...) o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas humanas [favorecendo] novas formas de acesso à informação e novos estilos raciocínio e de conhecimento, tais como a simulação, verdadeira industrialização da experiência do pensamento (...). (LÉVY, 1999, p. 157).

A relação entre educação e/ou evolução tecnológica (de um lado) e desenvolvimento social, pessoal, o acesso a direitos etc. (do outro lado), é um dos aspectos que constitui o discurso concreto da conjuntura brasileira a respeito das tecnologias, como mostraremos ainda nesta seção. Essa relação está presente também na obra de Lévy (1999) e é possível ser lida na seção em que o autor dispõe sobre a democracia eletrônica. Assim ele a escreve:

(...) uma política voluntarista da parte dos poderes públicos, de coletividades locais, de associações de cidadãos e de grupos de empresários pode colocar o ciberespaço a serviço do desenvolvimento de regiões desfavorecidas explorando ao máximo seu potencial de inteligência coletiva (...). (LÉVY, 1999, p. 185).

O uso do ciberespaço em função da democracia, conforme aponta Lévy, possibilitaria a

(...) valorização das competências locais, organização das complementaridades entre recursos e projetos, trocas de saberes e de

experiências, redes de ajuda mútua, maior participação da população nas decisões políticas, abertura planetária para diversas formas de especialidades e de parceria etc. (LÉVY, 1999, p. 185-186)

Para nós, as disposições apresentadas pelos estudos de Castells (1999) e de Lévy (1999) sobre a revolução da tecnologia da informação e a relação desta com a economia mundial e com as outras esferas sociais, tal como a educação, constituem uma exposição da emergência do contexto sócio-histórico, ideológico do desenvolvimento das práticas de letramento digital, isto é, representam as condições de produção amplas da emergência do discurso sobre o digital nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

2.1.2 Práticas de letramento digital em documentos oficiais

No que se refere às condições de produção restritas às políticas brasileiras para educação, também vemos emergir dizeres que discorrem sobre a relação da educação escolar, em diferentes níveis, e a emergência das tecnologias da modernidade. O texto da das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) apresenta, para todos os níveis da escolarização básica, colocações a respeito da abordagem das tecnologias pelo ensino escolar. No que tange ao Ensino Fundamental, um de seus objetivos é “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.” (Art.32, II). Ao Ensino Médio, incumbe a tarefa de levar o aluno a demonstrar “I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.” (Art. 35-A, §8º, I e II).

Verificamos que há determinações diferentes para o modo como a abordagem deve ser feita nos diferentes ciclos escolares. Se, no nível Fundamental, é suficiente *compreender* (para nós, tomar conhecimento, entender o funcionamento) as tecnologias - seja lá o que se toma por tecnologia, já que a linguagem genérica do documento deixa a definição a encargo de seus leitores -, no nível Médio, o estudante deve *dominar* os princípios científicos e tecnológico; além de *conhecer* as formas *contemporâneas de linguagem*. O nível técnico deve ser *integrado* às

dimensões da ciência e da tecnologia; ou seja, a atuação do discente nas profissões técnicas deverá estar vinculada a áreas científicas e tecnológicas. Na passagem de um nível para o outro, como é possível observar, está previsto uma ampliação na abordagem de tecnologias: inicia-se as conhecendo, passa-se então a dominá-las em seus princípios, para, enfim, atuar em nível Médio-técnico de trabalho fazendo delas usos.

Pelo modo como está dito, parece haver uma relação direta e segura entre o domínio dos princípios científicos e tecnológicos, domínio das formas contemporâneas de linguagem e o desenvolvimento escolar, o que corresponde, para alguns documentos e leis, em desenvolvimento social, desenvolvimento econômico. No texto da Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lê-se, no artigo 2º, que

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o **pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho**. (BRASIL, 1996 - grifo nosso)

No trecho acima, que compõe um importante documento da educação brasileira, o ensino escolar é tomado com o objetivo de preparar o educando em todos os âmbitos de sua vida, de modo que sua cidadania possa ser exercida, isto é, para que a execução de deveres e o usufruto de direitos civis, políticos e sociais possam ser uma realidade possível. A contribuição da educação para o desenvolvimento nacional e social é mencionada também em um documento mais amplo, de caráter mundial, o texto da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, citado pela LDB. No preâmbulo da Declaração há os seguintes argumentos:

Entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça **o progresso social, econômico e cultural**, a tolerância e a cooperação internacional; Sabendo que **a educação**, embora não seja condição suficiente, **é de importância fundamental para o progresso pessoal e social**; Reconhecendo que **uma educação básica adequada é fundamental** para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, **para alcançar um desenvolvimento autônomo** [...]. (UNICEF, 1990- grifo nosso)

As disposições apresentadas nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e na Declaração Mundial sobre Educação para Todos a respeito da abordagem da tecnologia pelos níveis escolares são determinadoras dos dizeres de documentos educacionais, uns dos quais, mais atual, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), documento normativo que orienta as práticas pedagógicas dos professores. Está prescrito, entre as 10 competências gerais da BNCC, que a formação escolar deverá levar o educando a:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e **digital** para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipótese, formular e resolver problemas e criar soluções (**inclusive tecnológicas**) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
- [...]
5. Compreender, utilizar e criar **tecnologias digitais de informação e comunicação** de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 9 – grifo nosso)

Valorizar e utilizar conhecimentos sobre o mundo digital; criar soluções tecnológicas; compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação são algumas das competências que a educação escolar deverá propiciar ao alunado. Vale lembrar que, já no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM), publicado nos anos 2000, na seção em que se aborda o Papel da Educação na Sociedade Tecnológica, há prescrições veementes para esse ciclo, com o qual, segundo consta na LDB (nos trechos que transcrevemos acima), é preciso haver um trabalho amplo e preciso (capaz de levar o estudante a dominar os princípios científicos e tecnológico) com as tecnologias. Assim consta no documento:

Uma nova concepção curricular para o Ensino Médio, como apontamos anteriormente, deve expressar a **contemporaneidade** e, considerando a rapidez com que ocorrem as mudanças na área do conhecimento e da produção, ter a ousadia de se mostrar prospectiva. (...)
 (...) é essencial investir na formação dos docentes [do Ensino Médio], uma vez que as medidas sugeridas exigem mudanças na seleção,

tratamento dos conteúdos e **incorporação de instrumentos tecnológicos modernos, como a informática**. (BRASIL, 2000, p. 12 - grifo nosso).

Para fazer concretizar, no ensino regular, todas essas prescrições de documentos e leis acerca das exigências atuais para a educação, isto é, no que se refere às tecnologias digitais, o Ministério da Educação (MEC), conforme já apresentamos em nossa introdução a respeito da pesquisa de Chinaglia (2016, p. 19), tem atuado em três âmbitos: i) equipando as escolas com computadores, *tablets* e lousa digital etc.; ii) capacitando professores para o uso de ferramentas digitais, por meio dos programas de formação continuada e iii) disponibilizando, atrelados aos livros didáticos, conteúdos para serem usados/trabalhados em sala de aula, como os objetos educacionais digitais (ODE): vídeos, jogos, infográficos, sites etc.

Para dar prosseguimento ao delineamento das condições de produção ampla do discurso do LDP sobre práticas de letramento digital, a seguir, apresentaremos o contexto de emergência dos OED: o PNLD/2014.

2.1.3 Os objetos educacionais digitais no PNLD/2014

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é voltado à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira. Precede à distribuição, o lançamento do edital para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas. A avaliação pedagógica dos livros é coordenada pela Secretaria de Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação. Consta no edital, entre muitas regulamentações, uma descrição de como deve ser a característica das obras inscritas, isto é, como deve ser a composição do material didático, são especificações como: número máximo de páginas, natureza da obra (reutilizável ou consumível), formato da obra (impresso, PDF, digital) etc.

É na edição do PNLD/2014 que surge a determinação de que os materiais sejam atrelados a objetos educacionais digitais (OED), isto é, que se vincule diretamente a atividades presentes nos livros didáticos. Temos, nas descrições da composição, coleção do tipo 1: conjunto de livros impressos, e coleção do tipo 2: conjunto de livros impressos acompanhados de conteúdos

multimídia; estes últimos são assim definidos:

Entende-se por conteúdo multimídia os temas curriculares tratados por meio de um conjunto de objetos educacionais digitais destinados ao processo de ensino e aprendizagem. Esses objetos devem ser apresentados nas categorias audiovisual, jogo eletrônico educativo, simulador e infográfico animado; ou congregar todas ou algumas dessas categorias no estilo hipermídia, devendo cada objeto ser identificável individualmente, armazenável em mídia e passível de disponibilização em ambiente virtual. (BRASIL, 2011, p. 2).

Como apresentaremos na descrição dos OED dos LDP selecionado, não há uma correspondência para aquilo que se define como OED entre o material da escola pública e da escola privada. Acreditamos que isso ocorre em função do modo amplo e genérico que o objeto é definido no documento. Tratando em termos discursivos, acreditamos que as formações imaginárias a respeito dos sujeitos que fazem parte da interlocução em torno do LDP corroboram para as distintas formas de definir e abordar o OED.

Conforme argumenta Prates (2019), a instabilidade das políticas públicas brasileiras, decorrente de crise político-econômica, faz com que, no PNLD/2017, editado em 2015, o conteúdo multimídia deixa de ser uma determinação: “no ano em questão, vem à tona a prática política das pedais fiscais² e também tem início o processo de impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff.” (PRATES, 2019, p. 4).

Esse tipo de problema que afeta o LD da escola pública não afeta o material da escola particular, que outro financiador. Voltaremos a essa questão em nossa conclusão, momento em que vamos nos voltar ao nosso objetivo geral.

Neste ponto, consideramos importante retomar nosso objetivo geral de verificar quais interdiscursividades há entre a abordagem feita por LDP para escola pública e a abordagem feita por LDP para escola privada das práticas de letramento digital e de seus interlocutores, com a instituição dos OED nos LD.

2.1.4 Livro didático: condições históricas

Nesta seção, nos interessa apresentar um pouco do contexto de surgimento do livro didático e as questões políticas desenvolvidas em torno

desse objeto educacional.

Antecipamos a explicação de que, apesar de abordarmos LDP de escola pública e de escola privada nesta pesquisa, as considerações históricas apresentadas nesta seção se restringem ao LD destinado à escola pública, isto porque é dentro do contexto de políticas públicas que esse material surge e porque também não encontramos pesquisa que focalizasse um histórico de LD destinado à escola privada.

Com relação a sua história, Freitag (et al., 1993) salientam que ela

(...) não passa de uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma desordenada e sem a correção crítica de outros setores da sociedade (partidos, sindicatos, associações de pais e mestres associações de aluno, equipes científicas etc.) (FREITAG et al., 1993, p.11- grifo do autor)

Os autores mencionados relatam ainda

(...) não haver uma *memória* das políticas públicas desenvolvidas em relação ao livro didático no ministério competente, repetindo-se iniciativas, recriando-se, com cada governo novas comissões e instituições (...), renomeando-se políticos e refazendo-se decretos, sem consideração do que já havia sido criado, pensado e concretizado anteriormente. (FREITAG et al., 1993, p. 19 – grifo do autor)

A falta de consideração com o que já havia sido criado, pensado e concretizado anterior também é nota na instituição do OED nos PNLD de 2014 a 2019, que, de acordo com Prates (2019), em função de crise político-econômica, sofre um retrocesso. Ao longo dos anos, a exigência quanto ao atrelamento das atividades do LD a OED vão se afrouxando e a definição do que seja a natureza desse objeto vai se alterando para descrições mais restritas e mais genéricas.

Chamou nossa atenção a declaração dos autores de que

O livro didático brasileiro adquire, no decorrer da definição das políticas públicas, uma função que não lhe é atribuída em outros países do mundo: sua destinatária quase exclusiva passa a ser *criança carente de recurso* ou, segundo a linguagem também usada, oriunda das *classes populares e de baixa renda*. (FREITAG et al., 1993, p. 19)

Além disso, os autores complementam:

A importância dada pelo governo ao livro didático e o controle crescente sobre ele, exercido pelo governo federal, pelos estados e municípios, decorrem da percepção de que é necessário compensar – via políticas públicas – as desigualdades criadas por um sistema econômico e social injusto, com enormes discrepâncias sócio-econômicas entre ricos e pobres. (FREITAG et al., 1993, p.19)

Esses dizeres parecem ser a fundamentação para que documentos oficiais (como LDB e PCNEM) enfatizem tanto que, a partir do domínio dos princípios científicos e tecnológico das formas contemporânea de linguagem, haverá o desenvolvimento escolar, o que corresponde, para alguns documentos e leis, em desenvolvimento social, desenvolvimento econômico.

Notamos que, na análise do LDP da escola pública, como se dará a ver na seção específica, no LD publicado a partir do PNLD/2014 selecionado, persiste a identificação da política do livro didático como uma política de assistência ao estudante carente.

Apresentamos colocações para o LD de modo geral e agora nos ateremos à exposição das condições de produção dos livros selecionados como material desta pesquisa.

2.1.5 O lugar social das editoras Atual e FTD Educação

O livro “Português: linguagens” é publicado pela Editora Atual. Segundo o que consta no site da editora¹, a Atual foi criada pelos professores, autores de livros didáticos, Gelson Iezzi e Osvaldo Dolce em 1973. Essa editora, porém, é um selo da editora Saraiva, fundada, em 1971, pelo imigrante português chamado Joaquim Ignácio da Fonseca Saraiva. A editora publicava, inicialmente, livros jurídicos, mas, nas décadas seguintes, ela amplia o seu catálogo, incluindo em seu portfólio tanto livros didáticos para a Educação Básica quanto títulos literários. Na década de 90, por exemplo, a Saraiva passa a publicar obras paradidáticas voltadas para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

De acordo com informação do site da editora, e como é possível conferir pelos dados estatísticos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

¹ <<https://educacaobasica.editorasaraiva.com.br/quem-somos/>>

(FNDE)², a coleção “Português: linguagens” é a mais adota por professores do Brasil e chega à 8ª. Edição. No ano 2014, foram adquiridos 3.172.012 de livros. Mas a coleção é também vendida para aquisição particular.

Consta no site da editora FTD Educação³ que ela nasceu no Brasil, “em 1902, ampliando a atuação dos Irmãos Maristas que estavam no país desde 1897 na direção de vários colégios”. Quando o francês Frère Théophane Durand (cujas iniciais dão origem ao nome da editora) assume a direção do instituto, ele incentiva os Irmãos Maristas a escrever livros escolares para as diferentes disciplinas, além de livros de Gramática Francesa e de História da França, por exemplo. Esses livros passam a integrar a coleção que recebeu o título de Coleção de Livros Didáticos FTD. A expansão desses livros é tanta que

No final do século XIX e na primeira metade do século XX, a **marca FTD** esteve presente em países como Inglaterra, Bélgica, Alemanha, Itália, Espanha, Estados Unidos, México, Peru, Argentina e até China, além de outros. (FTD EDUCAÇÃO – grifo do autor)

Os livros seguiam um esquema denominado Método FTD, que incluía a edição de livros do mestre.

O Livro do Mestre passou a ser visto como um guia seguro que trazia economia de tempo para os professores e farto material para os alunos trabalharem; por isso, os livros da FTD foram adotados pela maioria dos colégios. Era difícil encontrar uma escola brasileira que não adotasse vários **livros da FTD**, tanto na rede particular como na rede pública. (FTD EDUCAÇÃO – grifo do autor)

Ainda hoje, a Editora FDT tem grande prestígio no contexto brasileiro⁴. Existem coleções publicadas para escola pública e para escola privada. O volume que selecionamos para analisar, da coleção Projeto Athos, foi destinado à escola privada.

2.2 Das condições de produção restritas

2.2.1 A composição do volume Português: linguagens, 9º ano

² <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-anos-anteriores>>

³ <https://ftd.com.br/sobre-a-ftd/>

⁴ <https://writingtipsoasis.com/pt-br/editoras-de-livros-no-brasil/>

Os volumes da coleção “Português: linguagens” são compostos por quatro unidades temáticas com quatro capítulos, dos quais o último, “Intervalo”, propõe o desenvolvimento de um projeto relacionado ao tema da unidade. (BRASIL, 2013, p. 86). Os capítulos apresentam as seguintes seções no eixo da leitura: “Estudo do texto” – abrange seis subseções, nem sempre presentes em todos os capítulos: “Compreensão e interpretação”; “A linguagem do texto”; “Leitura expressiva do texto”; “Cruzando linguagens” (relações entre textos de diferentes linguagens); “Trocando ideias” (propostas de discussão oral); “Ler é prazer” (leitura de fruição, não acompanhada de atividades). (BRASIL, 2013, p. 86).

Com relação aos OED, os volumes da coleção “Português: linguagens” abordam, via DVD, quatro tipos diferentes: vídeo, áudio, jogo eletrônico educativo e interativo.

Além dessa abordagem que se diz restrita aos OED, com relação ao volume selecionado para esta pesquisa, na abertura de cada unidade, há a seção “Fique ligado! Pesquise!”, em que são indicados livros, filmes, sites de museus (apenas na primeira unidade do livro), músicas e sites sobre o tema da unidade em questão.

Nas unidades do livro, não há abordagem de OED, mas são recorrentes, principalmente em atividades de compreensão e interpretação do texto, as práticas de letramento digital como tema.

A Unidade 1 do livro tem como tema “Caia na rede!”. Os textos que introduzem os três primeiros capítulos da seção (o quarto capítulo é uma proposta de apresentação) abordam práticas de leitura e escrita em ambiente virtual; seus títulos são os seguintes: “Posto...Logo, existo!” (p. 14), “Eu: entre o real e o ideal” (p. 33) e “Tecnologia: heroína ou vilã” (p. 49). Seguem os títulos dos capítulos, textos que se relacionam com a temática selecionada pelos autores do LDP; são textos produzidos por especialistas e/ou escritores. Os textos apresentados na Unidade 1, que acompanham, respectivamente, cada um dos títulos mencionados acima são: “*Selfies*”, de Marcelo Coelho – sociólogo, escritor e professor-, “Perfis de redes sociais são retratos ideais de nós mesmos”, de Antônio Prata – escritor - e “O lado sombrio da tecnologia”,

publicado na revista *Veja* em entrevista com a neurocientista inglesa Susan Greenfield.

A temática dos textos é abordada por questões que, como já dissemos, compõem a atividade de compreensão e interpretação do texto e são retomadas pela atividade “Trocando ideias”.

Nas unidades três e quatro livro “Português: linguagens”, também são tematizadas práticas de letramento digital em textos reproduzidos pelos autores. Esses textos - entre parênteses – fundamentam atividades como: i) proposta de escrita de redação (“Teclar demais no celular pode causar ‘WhatsAppinite’” [p. 18]); ii) debate regrado (“Depoimento: Não dá pra não ter celular” [p. 148], “Ex-vilão, especialistas apostam no celular para melhorar educação” [p. 149] e “Pesquisa relaciona celular à queda de desempenho escolar [p. 150]); iii) análise de artigo de opinião (“Eu não quero saber da sua vida” [p. 195]) e iv) escrita de texto dissertativo-argumentativo (“Tecnologia parece alterar caráter de amizades juvenis” [p. 265-266], “Vinte e tantos” [p. 269] e “Garotas foram encontradas enforcadas após fotos e vídeos publicados na internet” [p. 269-270]). Segundo Cereja e Cochar (2014), os textos reproduzidos por eles têm a finalidade de ampliar as informações dos alunos.

Ao todo, ao longo das quatro unidades do LDP “Português: linguagens”, são reproduzidos onze textos, além de ser indicado um filme, para se abordar a temática das práticas de letramento digital. Como apresentamos acima, as abordagens são feitas em atividade diferentes, mais recorrentemente em compreensão e interpretação de texto, mas também em escritas de textos (duas vezes) e debate (uma vez). Todos os textos transcritos são de autores que não os do LD em questão, os quais têm, com as fotos deles, as biografias brevemente apresentadas, ou seja, é apresentada a posição social que ocupam na relação com o tema das práticas de letramento digital. Os textos são, quase sempre, bem longos, e são muitas as questões feitas sobre eles, em grande parte das vezes, oito questões. Além delas, algumas outras, geralmente três, aparecem na seção “Trocando ideias”, que retomam a abordagem feita pelas questões primeiras, às vezes, repetindo exatamente o mesmo, mas em uma pergunta que se dirige ao aluno, para que ele expresse “sua opinião”. Discutiremos o motivo dessas aspas em nosso capítulo de análise.

As práticas de letramento digital são tematizadas também na seção “Livro digital e multiletramento”, que compõe a área do “Manual do professor”. Na seção mencionada, são apresentados argumentos dos autores, algumas vezes, baseados em pesquisas científicas e documentos oficiais, para a abordagem de práticas de letramento digital e dos OED. São três as subseções que tratam do tema relatado: “Os limites do impresso”, “A tecnologia na escola: para além de ferramentas” (seção subdividida pelos tópicos: “Letramento digital, gêneros e Multiletramento”, “A inclusão digital” e “O papel do professor na era digital”) e “Objetos educacionais” (com o tópico “Os tipos de objetos de aprendizagem digital desta coleção”).

2.2.2 A composição do volume Projeto Athos: língua Portuguesa, 9º ano

O volume divide-se em nove unidades. A última unidade compõe-se de uma revisão. Cada unidade é composta pelas seguintes seções: “Leitura, Produção de texto”, “Reflexão sobre a língua”, “No mundo da oralidade”, “No mundo dos sentidos” e “Foco na escrita”. Além disso, há “Boxes de interdisciplinaridade”: “Fórum”, “@multiletramentos”, “Nós”, “Rede do tempo”, “Pensar, fazer, compartilhar”, “Tome nota”, “@Explore”, “Pense e responda”, “Lembre” e “Emoção e amizade”.

No box “@multiletramentos”, “são desenvolvidas e postas em prática habilidades para o trabalho com mídias e ferramentas digitais diversas.” (CAMPOS, et al., 2014, p. XLI). Em cada uma das oito primeiras unidades, é proposta uma atividade com multiletramentos. Além dessas atividades, são abordados vídeos, sites, canções e *trailers*.

Com relação aos OED, o volume da coleção “Projeto Athos: língua portuguesa”, aborda, via plataforma, os seguintes: jogos, audiovisuais (vídeos curtos), simuladores e infográficos. (CAMPOS et al., 2014, p. L).

Práticas de letramento digital também são tematizadas em textos no LDP “Projeto Athos: língua portuguesa”. Na unidade três, a seção “Texto 2: comentário de internet”, há os seguintes textos (p. 100): “A intimidade pública”, “A mídia independente” e “Curtição no mundo virtual”. Na mesma unidade, no box “Nós” (p. 104), há o texto “Comentar e agir” e uma charge que representa

peessoas inibidas na vida real, sendo ativas na internet. Ainda na unidade três, há dois boxes (nas páginas 118 e 120) do tipo “@Explore”. No primeiro, há um link para acessar um conteúdo e, em seguida, questões são feitas a respeito do conteúdo disponibilizado, são três questões que tratam de prejuízos e benefícios que a quantidade de conexões traz à vida das pessoas. No segundo box, o da página 120, há um texto que tematiza os benefícios das redes sociais, como a mobilização de pessoas. Na seção “Leitura: mundo em imagens que fala” (p. 132), há um charge, na página seguinte, uma questão sobre ela questiona vantagens e desvantagens da interação mediada pela tecnologia. O trecho do texto “Juntos sozinhos nas redes sociais” (p. 134) e outra charge (p. 135) tematizam também o problema do isolamento social devido à quantidade de interação em rede social e precariedade das amizades virtuais.

Diferente do que acontece no LDP “Português: linguagens”, no volume que acabamos de descrever, apenas dois textos são de autores diferentes, os outros cinco são dos autores do LD em questão. Além dos sete pequenos textos que há no volume (alguns de apenas um parágrafo), há duas charges que tematizam práticas de letramento digital, totalizando nove abordagens, em duas modalidades diferentes. A quantidade de perguntas feitas referentes aos textos ou charges também é bem restrita, há textos sobre os quais é feita apenas uma pergunta e, na média, são feitas, duas perguntas por texto.

O digital como tema, para informação dos professores, aparece na seção “Os pilares deste projeto”, na subseção “Os multiletramentos”. Nessa subseção, na qual são apresentados os argumentos e fundamentações, alguns baseados em de teorias e em documentos oficiais, para justificar a abordagem feita das práticas de letramento digital que, neste volume, aparecem sob a nomenclatura e concepção teórica dos multiletramentos.

Apesar de tanto a coleção “Português: linguagens” quanto a “Projeto Athos: língua portuguesa” disponibilizarem a versão digital do livro e possuírem conteúdos em suas plataformas, mas, nesta pesquisa, apenas nos interessa a abordagem feita no LD impresso.

3. DESCREVER E INTERPRETAR: GESTOS METODOLÓGICOS EM AD

Neste capítulo, abordamos inicialmente os critérios de seleção do nosso material. Em seguida, amparados pela abordagem teórico-metodológica da AD, explicitamos nosso percurso metodológico pela descrição das etapas de análise. Antes de apresentarmos as etapas de análise, porém, consideramos importante retomarmos as perguntas desta pesquisa e também seus objetivos geral e específicos já que foram todos esses aspectos que nortearam o delineamento do percurso metodológico que explicitaremos mais abaixo.

Pergunta geral de pesquisa: quais semelhanças e diferenças há entre o que é dito no LDP para escola pública e no LDP para escola privada sobre práticas de letramento digital e sobre seus interlocutores? Objetivo geral: verificar quais interdiscursividades há entre a abordagem feita por LDP para escola pública e a abordagem feita por LDP para escola privada das práticas de letramento digital e de seus interlocutores, com a instituição dos OED nos LD.

Perguntas específicas: i) o que dito sobre as práticas de letramento digital e sobre seus interlocutores na fundamentação teórica de LDP?, ii) o que dito sobre as práticas de letramento digital e sobre seus interlocutores nas unidades de LDP? e iii) quais semelhanças e diferenças há entre o que dito na fundamentação teórica e nas unidades de LDP sobre as práticas de letramento digital e sobre seus interlocutores? Objetivos específicos: a) verificar os discursos sobre letramento digital e sobre seus interlocutores na fundamentação teórica de LDP; b) verificar os discursos sobre letramento digital e sobre seus interlocutores nas unidades de LDP e c) verificar as interdiscursividades entre a abordagem das práticas de letramento digital feita, nos LDP, em sua fundamentação teórica e em suas unidades.

Os interlocutores previstos são o aluno, o professor, o LDP e quem emite o dizer sobre o letramento digital (autores dos LDP, especialistas, etc.).

3.1 Critérios de seleção do material

Nosso conjunto de material se constitui de livros didáticos de Língua Portuguesa publicados a partir do PNLD/2014, pois esse documento traz em si, como já apresentamos, a determinação de que os materiais sejam atrelados a objetos educacionais digitais (OED). Nosso conjunto de material se define também pelos seguintes critérios: i) ser livros destinados aos alunos do 9º ano, última série

do Ensino Fundamental por ser a que finaliza esse ciclo; ii) ser livros do professor pois apenas nestes materiais constam a justificativa teórica para o trabalho com letramento digital e as respostas esperadas para as questões; iii) um livro é destinado à escola pública e outro à escola privada para observarmos as relações interdiscursivas que há entre a abordagem feita por LDP para escola pública e a abordagem feita por LDP para escola privada das práticas de letramento digital e de seus interlocutores. Depois de pensarmos esses critérios para a seleção do material, passamos para o delineamento do *corpus* bruto e *corpus* discursivo.

3.2 Descrição das etapas da análise

O objeto teórico da AD é o discurso, definido por Pêcheux (1990, p. 82) como “um ‘efeito de sentidos’ entre os pontos A e B”. O efeito de sentido é posto em evidência, segundo o mesmo autor, pela investigação do *processo discursivo*, entendido pela *relação parafrástica*. A propósito da relação entre essas noções, ao ler uma passagem de Fuchs e Pêcheux (1990), entendemos que o sentido delas se recobrem:

Nesta medida, e na condição de entender por processo discursivo as relações de paráfrase interiores ao que chamamos a matriz do sentido inerente à formação discursiva, diremos que o procedimento AAD constitui o esboço de uma análise não-subjetiva dos efeitos de sentido que atravessa a ilusão do efeito-sujeito (produção/leitura) e que retorna ao processo discursivo por uma espécie de arqueologia regular. (FUCHS e PÊCHEUX, 1990, p. 170)

A partir da declaração acima exposta entendemos que analisar as relações de paráfrase interiores ao enunciado é realizar o que se estabelece na AD como objetivo (colocar em evidência os traços dos *processos discursivos*) e, ao mesmo tempo, equivale ao trabalho que compõe o procedimento metodológico da área. Esse procedimento se resume em três etapas, as quais apresentamos abaixo.

Baseados nas considerações de Lagazzi (1988) e de Orlandi (2017), elaboramos o seguinte dispositivo analítico:

1ª etapa: Delimitação do *corpus* bruto. A delimitação do *corpus* segue critérios teóricos e não empíricos (positivistas). O *corpus* é composto por textos que são as unidades de análise. Segundo Lagazzi (1988, p. 59), só é possível delinear o *corpus* com a própria análise, pois ele resulta de uma construção do próprio analista, ou

seja, ele é delimitado de acordo com o objetivo do analista, a natureza do material e a pergunta da pesquisa, por isso mesmo, apenas depois de refletirmos sobre a análise que apresentamos das subseções “O lugar social da editora Atual e a composição do volume Português: linguagens, 9º ano” e “O lugar social da editora FTD Educação e a composição do volume Projeto Athos: língua portuguesa, 9º ano” é que fomos capazes de definirmos o *corpus* bruto, ou seja, “o material de linguagem bruto coletado, tal como existe”. (ORLANDI, 2017, p. 65).

Constitui nosso *corpus* bruto trechos da área do “Manual do professor”, em que há, entre outras coisas, a abordagem dos pressupostos teóricos e metodológicos do livro ou os seus pilares. As práticas de letramento digital (referidas como OED, como multiletramento etc.) são abordadas, no livro “Português: linguagens”, na seção “Livro digital e multiletramento”. No livro “Projeto Athos: língua portuguesa”, essas práticas são abordadas na seção “Os multiletramentos”. Assim como adotamos a expressão genérica “práticas de letramento digital”, para aquilo que os LDP trazem como OED, como multiletramento, gênero digital, etc. (como explicado na introdução), adotamos a expressão “fundamentação teórica” para o lugar, no Manual do professor, em que essas práticas são abordadas. Assim sendo, o lugar “fundamentação teórica das práticas de letramento digital”, no Manual do professor, é onde se encontra nosso primeiro *corpus* bruto. Desse lugar, selecionamos apenas trechos em que são expressos os argumentos dos autores dos LD, não extraímos parte de textos de outros autores, mesmo que aqueles compõem o todo textual da fundamentação teórica das práticas de letramento digital.

Faz parte também do nosso *corpus* bruto dizeres sobre as práticas de letramento digital que aparecem nas unidades dos LDP selecionados.

Como apresentamos da subseção “O lugar social da editora Atual e a composição do volume Português: linguagens, 9º ano”, ao longo das quatro unidades desse livro, são reproduzidos onze textos para se abordar a temática das práticas de letramento digital. As abordagens são feitas em atividade diferentes, mais recorrentemente em compreensão e interpretação de texto, mas também em escritas de textos (duas vezes) e debate (uma vez). Na subseção que aborda o livro “Projeto Athos: língua portuguesa”, existem sete textos e duas charges que tematizam práticas de letramento digital, totalizando nove abordagens, em duas modalidades diferentes.

Tanto do livro “Português: linguagens” quanto de “Projeto Athos: língua portuguesa”, selecionamos, dentro das unidades, como *corpus* bruto, principalmente, partes das perguntas e respostas das atividades de compreensão e interpretação para focarmos na abordagem feita pelos autores do livro didático e não nos argumentos dos autores trazidos para o LD. Quando a atividade era de escrita de texto e debate, ou quando as perguntas não contemplaram os aspectos delineados pelos nossos objetivos específicos, recortamos trechos dos textos transcritos, pois acreditamos que, mesmo não sendo dos autores dos LDP selecionados, eles servem para mapear o que foi decidido veicular como verdades a respeito da abordagem das práticas de letramento digital e de seus interlocutores.

Para trabalhar, durante a análise, com o *corpus* bruto descrito acima, nós o apresentamos por meio de imagens retiradas dos LDP. Destacamos, em vermelho, nas imagens, as partes dos textos que nos levam às sequências discursivas, construídas pelo processo parafrástico, que serão submetidas à análise. Acima da imagem do texto, colamos seu título seguido de seu(s) autor(s), para, posteriormente, termos resposta para a pergunta sobre quem diz algo sobre a(s) prática(s) de letramento digital e sobre seus interlocutores.

Pelo que já observamos, alguns temas sobre práticas de letramento digital e sobre seus interlocutores aparecem em mais de uma abordagem dos LDP, isto é, em mais de um texto aparece um mesmo assunto. Quando isso ocorre, não apresentamos o recorte de imagem do LD cuja abordagem repete um assunto tratado, nós apenas fazemos menção dele junto com aquele recorte que primeiro tiver abordado o tema em questão. Dessa forma, centralizamos os assuntos semelhantes em um mesmo momento da análise.

2ª etapa: Descrição e interpretação do *corpus*. Como explica Lagazzi (1988, p. 59), nessa etapa, operando uma série sucessiva de restrições, “que homogenizam o material linguístico, chegamos às sequências discursivas, que serão submetidas à análise.” Essas restrições correspondem a gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, suas filiações de sentidos (...); “nessa empreitada, descrição e interpretação se inter-relacionam.” (ORLANDI, 2017, p. 60).

Identificamos os sujeitos (os interlocutores: prática de letramento digital, aluno, autor do texto) por meio da formação imaginária. As formações imaginárias, como argumenta Orlandi (2015, p. 38), são projeções “que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no

discurso.” Exploraremos, para verificação dessa noção, os mecanismos de antecipação (o autor ao colocar-se no lugar do leitor antecipa-se ao seu interlocutor quanto aos sentidos que suas palavras podem produzir) (ORLANDI, 2015, p. 38).

Chegamos às filiações de sentido pela análise das formações discursivas e pela análise da memória/interdiscurso.

A formação discursiva, segundo Fuchs e Pêcheux (1990, p. 166), é o que determina o que pode e deve ser dito a partir de uma posição em uma conjuntura. Para fazer emergir as FD, exploraremos os sobre práticas de letramento digitais articuladas sob formas possíveis de serem definidas quanto a sua estrutura composicional, como “uma harenga, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa etc.” (HAROCHE et al., 1971, p 102 *apud* FUCHS e PÊCHEUX, 1975, p. 166).

Segundo Orlandi (2015, p. 52), memória é uma noção que coincide com interdiscurso e diz respeito a “formulações já feitas mas esquecidas e que vão construindo uma história de sentidos.” Essas formulações são denominadas pela autora também como pré-construídos ou já-ditos que sustentam as palavras utilizadas em um texto (ORLANDI, 2015, p. 29).

Nosso gesto de interpretação, isto é, de homogeneização do material linguístico, que levará às sequências discursivas, se dá por meio da construção de paráfrases. Essa construção acontece do seguinte modo: a partir das frases originais do *corpus* bruto, criamos outras frases colocando as práticas de letramento digital e os seus interlocutores na posição de sujeitos. Estruturamos as frases em períodos simples e trocamos, quando possível e/ou quando necessário, os verbos das frases originais pelos verbos: “ser”, “fazer”, “possibilitar”, “permitir” ou outros que nos ajude mapear as respostas para as perguntas que orientam nossa interpretação, já apresentadas nesta pesquisa: i) o que é dito sobre as práticas de letramento digital? e ii) o que é dito sobre os interlocutores dessas práticas? Apresentamos um exemplo desse procedimento abaixo:

Transcrição do trecho selecionado:

Com a possibilidade de incluir objetos educacionais digitais (OEDs) na obra, todos esses limites do material didático impresso são rompidos e alarga-se sobremaneira o leque de possibilidades didáticas, (...). (CEREJA; MAGALHÃES, 2014, p. 31)

Paráfrases:

a) Os OED rompem com o limite estabelecido pelo LDP impresso.

b) Os OED possibilitam um alargamento das possibilidades didáticas.

3ª etapa: Interpretação do objeto discursivo. Nesta etapa, definimos o que, do objeto discursivo, interessa ser analisado de acordo com as perguntas que apresentamos na segunda etapa, que estão atreladas aos nossos objetivos específicos de verificar relações discursivas. Ou seja, procedemos a “*manipulações linguísticas* [que] vêm finalizar a redução do heterogêneo ao homogêneo, do ausente ou do vazio ao presente ou ao cheio, do contraditório ou do diferente ao mesmo ou ao idêntico”. Esses procedimentos redutivos se caracterizam pela “construção de classes de equivalência distribucional, interpretadas como classes de paráfrases discursivas”. (COURTINE e MARADIN, 2016, p. 37 – grifo dos autores).

Fazemos esse procedimento no momento em que agrupando as paráfrases referentes às diferentes práticas de letramento digital e os interlocutores. Verificaremos, então, se o(s) tipo(s) de relação(s) entre os discursos: “relações de contradição, de dominação, de confronto, de aliança e/ou de complementação”. (Heterogeneidade discursiva. Glossário de termos do discurso).

Depois dos processos redutivos, para concluir o processo discursivo, ou seja, para chegar aos efeitos de sentidos, levamos em conta “as condições de produção da linguagem, o processo de interação, isto é, o lugar social dos interlocutores, a relação de interlocução e as circunstâncias em que se realiza – (para) uma análise mais abrangente. (ORLANDI, 1984, p. 24)

Realizar todo processo discursivo possibilitará a emergência da(s) formação(s) ideológica(s), o “elemento [...] suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em dado momento; constitui[ndo-se como] um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’ [...]” (FUCHS e PÊCHEUX, 1990, p. 166).

Em função dos objetivos específicos, as etapas um e dois apresentadas acontecerão quatro vezes no capítulo de análise. Cada uma delas nas subseções “Fundamentar/justificar a formação em/com letramento digital” e “(In)formar em/com letramento digital” que aparecem duas vezes, uma no momento de analisar o livro “Português: linguagens, da escola pública e outra no momento de analisar o livro “Projeto Athos: língua portuguesa”. A etapa três aparecerá duas vezes, uma no momento de analisar as interdiscursividades entre sequências discursivas da

fundamentação teórica e as unidades dos LDP e outra no momento de verificar as interdiscursividades entre sequências discursivas que emergem no LDP para a escola pública e as que emergem no LDP para a escola privada.

4. PROCESSOS DISCURSIVOS PARA A EMERGÊNCIA DE EFEITOS DE SENTIDO

4.1. Português: linguagens, 9º ano: obra para escola pública

4.1.1. Fundamentar/justificar a formação em/com letramento digital

Nomeamos o título desta subseção da forma como está porque, na seção dos LDP selecionados em que são apresentadas as fundamentações e justificativas para se trabalhar com prática de letramento digital, ora a formação linguística está atrelada a um letramento digital, como, por exemplo, ao se treinar a conjugação de verbos em um jogo, e ora a formação linguística é a própria prática de letramento, por exemplo, construir um ciberpoema.

No que se refere à pergunta: quem diz algo sobre a(s) prática(s) e sobre seu(s) interlocutor(s)?, como já apresentamos na descrição metodológica, todos os textos extraídos da fundamentação teórica são dos autores do LDP.

4.1.1.1 Apresentação do *corpus* bruto e construção de paráfrases

Texto 1: “Os limites do impresso”.

TEXTO 1

OS LIMITES DO LIVRO IMPRESSO

A possibilidade de esta coleção poder contar também com uma versão digital foi bem recebida pelos autores desta coleção, por entenderem que a educação formal, liderada pela escola, não podia continuar distanciada das práticas sociais de linguagem que, nos dias de hoje, transcendem os limites do oral e do escrito e colocam-nos a todos em contato permanente com diferentes mídias e linguagens.

Esta coleção didática, que em edições anteriores já adotava uma perspectiva de trabalho com diferentes linguagens e gêneros do discurso – a linguagem do cinema, dos quadrinhos, da pintura, dos cartuns, da fotografia e diferentes gêneros literários e não literários, como o poema, o conto maravilhoso, o teatro, a notícia, o e-mail, o relato pessoal, a discussão em grupo, o debate regrado, entre outros – ressaltava-se das limitações do livro impresso.



Com a possibilidade de incluir objetos educacionais digitais (OEDs) na obra, todos esses limites do material didático impresso são rompidos e alarga-se sobremaneira o leque de possibilidades didáticas, como a realização de uma pesquisa orientada na Internet, a apresentação de uma entrevista, a exibição de um vídeo ou de parte de um filme, a sistematização e a proposição de novos desafios a partir de infográficos, a interação por meio de jogos educativos, e assim por diante.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2014, p. 31)

Neste primeiro exemplo de *corpus* bruto que será trabalhado, faremos a transcrição textual para que se veja melhor como procederemos para extrair as sequências discursivas e construção de paráfrases. Nos demais exemplos, apresentaremos apenas o recorte do LDP ou, nos casos de repetição dos assuntos, como já dissemos, apresentaremos apenas as paráfrases.

Transcrição do trecho selecionado:

Com a possibilidade de incluir objetos educacionais digitais (OEDs) na obra, todos esses limites do material didático impresso são rompidos e alarga-se sobremaneira o leque de possibilidades didáticas, (...). (CEREJA; MAGALHÃES, 2014, p. 31)

Paráfrases:

- c) Os OED rompem com o limite estabelecido pelo LDP impresso.
- d) Os OED possibilitam um alargamento das possibilidades didáticas.

No texto “Objetos educacionais desta coleção (p. 35)”, há afirmações semelhantes a essas transcritas para os OED. Duas delas complementam as que já apareceram.

Paráfrases:

- a) Os OED objetivam também aprofundar, ampliar ou detalhar certos conteúdos.
- b) Os OED permitem que as aulas de língua portuguesa deem um salto qualitativo importante.

Texto 2: “A tecnologia na escola: para além das ferramentas”.

TEXTO 2

A TECNOLOGIA NA ESCOLA: PARA ALÉM DE FERRAMENTAS

É comum presenciarmos manifestações positivas por parte de professores e gestores de escola quando se discute o uso de tecnologia na educação. Quase sempre a premissa é a de que, se a criança e o jovem em seu dia a dia navegam na Internet, participam de redes sociais, comunicam-se por telefones celulares e computadores, então eles se motivariam muito mais a lidar com os conteúdos escolares se estivessem vinculados às tecnologias.

Entendemos, porém, que as tecnologias não devem ser um fim em si, nem tampouco servirem apenas como ferramentas, suportes ou veículos para conteúdos escolares tradicionais. Substituir um livro impresso por um *tablet* não muda necessariamente a relação dos alunos com a construção do conhecimento.

Do nosso ponto de vista, a relação entre o livro impresso e os OEDs deve ser o de complementaridade, e não de substituição de um pelo outro. Como diz Jacqueline Peixoto Barbosa:

(CEREJA; MAGALHÃES, 2014, p. 32)

Paráfrases:

- a) As tecnologias vinculadas aos conteúdos escolares motivam a criança e o jovem a lidar com esses conteúdos.
- b) Os OED complementam o livro impresso.

Texto 3: “Letramento digital, gêneros e multiletrando”. Os autores se fundamentam em Roxane Rojo.

TEXTO 3

LETRAMENTO DIGITAL, GÊNEROS E MULTILETRAMENTO

Se, *grosso modo*, letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995), há de se imaginar que essas práticas, quando realizadas numa esfera diferente, a digital, sofram modificações e impliquem novos tipos de letramento, bem como interações discursivas diferentes.

(...)

Assim, se no processo de construção do letramento escolar os gêneros assumem um papel decisivo, no letramento digital não é diferente, pois os gêneros digitais atuam como *réplica* ao que os estudantes veem, leem e ouvem na Internet. Seja na troca de *e-mails*, seja na postagem de um comentário no *site* de um jornal, as interações na Internet ocorrem de forma ativa, dialógica.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2014, p. 32)

Talvez mais adequado do que tratar em separado o letramento e o letramento digital seja adotar uma nomenclatura mais ampla, que englobe todas as formas de letramento, como a de *multiletramento*. Explica esse conceito a professora Roxane Rojo:

(CEREJA; MAGALHÃES, 2014, p. 33)

Paráfrases:

- a) A interação na Internet é ativa e dialógica.
- b) O multiletramento é mais adequado e amplo que o letramento digital.

Texto 4: “A inclusão digital”.

TEXTO 4

A INCLUSÃO DIGITAL

Além da contribuição pedagógica, a presença de OEDs no livro didático cumpre outro papel fundamental, que é o de garantir a inclusão digital dos estudantes, principalmente os provenientes de famílias mais humildes.

Da mesma forma que a alfabetização e o letramento são a garantia de inclusão do indivíduo na sociedade, o letramento digital é a extensão natural desse processo, considerando-se as exigências cada vez mais crescentes no mercado de trabalho e na vida social quanto ao domínio de ferramentas tecnológicas.

Contudo, não se entenda aqui a inclusão digital apenas como o domínio de máquinas e programas. Por trás da rede de máquinas está uma rede de pessoas que interagem pelas linguagens e atuam como sujeitos no processo de construção de identidades, de discursos e de conhecimento.

Para o jovem que começa a ingressar no mercado de trabalho e começa a ter consciência de seus direitos e deveres como cidadão, já não basta ser alfabetizado. É necessário estar letrado e incluído digitalmente, sintonizado com as grandes questões que circulam na sociedade brasileira ou no mundo, e estar em condições de se expressar e se posicionar por meio dos gêneros e das ferramentas adequadas. A inclusão digital dos menos favorecidos, com menor acesso aos recursos tecnológicos, é também uma forma de combater as diferenças sociais.

A inclusão digital é não apenas uma libertação dos limites do livro impresso e do espaço demarcado da sala de aula, mas também o início de uma nova relação com a aquisição do conhecimento e com a participação social.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2014, p. 33)

Paráfrases:

- OS OED garantem a inclusão digital dos alunos provenientes de famílias mais humildes.
- A inclusão digital dos menos favorecidos (...) é também uma forma de combater as diferenças sociais.
- A inclusão digital permite o ingresso no mercado de trabalho.
- A inclusão digital é uma libertação dos limites do livro impresso.
- A inclusão digital é uma libertação de limites do livro impresso.

Texto 5: "O papel do professor na era digital".

TEXTO 5

O PAPEL DO PROFESSOR NA ERA DIGITAL

Se até alguns anos atrás a escola e a sala de aula eram o principal espaço de aquisição do saber, e o professor o seu principal agente, hoje essas relações estão bastante alteradas. Com o advento da Internet, o aluno deixa de lado a postura passiva de receptor para tornar-se também ele ativo no processo de busca do conhecimento.

(...)

Nesse novo contexto, o professor passa então ao papel de estimulador e orientador das atividades desenvolvidas em aula, muitas delas em ambiente *on-line*, e dos debates decorrentes dessas atividades, assumindo com os alunos um papel de coautor no processo de construção do conhecimento. Também é responsável pela crítica às informações coletadas, estimulando o grupo a rever a precisão e a profundidade de conceitos, problematizando-os. O aluno, por sua vez, deixa de lado o papel passivo para ser agente do processo, pesquisando, fazendo opções, traçando estratégias, promovendo interações, e assim por diante.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2014, p. 33-34)

Paráfrase:

- a) O aluno, com a internet, torna-se ativo, coautor, agente do processo de ensino.
- b) O professor, com a internet, torna-se estimulador, orientador, coautor, crítico às informações coletadas.

4.1.1.2 As práticas de letramento digital e seus interlocutores no discurso da fundamentação teórica

Nesta, e em todas as outras subseções que envolvem a análise discursiva, isto é, depois de ter extraído do *corpus* bruto as sequências discursivas pelo processo da paráfrase, passaremos à terceira fase, em que se mostra o processo

discursivo, momento em que lançamos mão dos construtos teóricos definidos nos capítulos teórico e metodológico.

É nesta etapa também que procedemos a “*manipulações linguísticas* [que] vêm finalizar a redução do heterogêneo ao homogêneo, do ausente ou do vazio ao presente ou ao cheio, do contraditório ou do diferente ao mesmo ou ao idêntico”. (COURTINE e MARADIN, 2016, p. 37 – grifo dos autores). Fazemos esse procedimento, agrupando as paráfrases referentes às diferentes práticas de letramento digital e aos interlocutores, que são o aluno e/ou o professor e o autor do texto.

Esse processo de agrupamento acontece também porque, no próprio texto dos autores, é possível perceber uma (con)fusão entre os elementos que denominamos genericamente por práticas de letramento digital. Ou seja, as mesmas colocações que são feitas para OED em determinado momento do texto são feitas para tecnologia digital, rede social etc. em outros momentos. Por esse motivo, nesta etapa, nós agrupamos todas as paráfrases sobre tudo o que chamamos de práticas de letramento digital.

Esse agrupamento será dividido em temas afins para que possamos já fazer emergir: FD, interdiscurso/memória, posição-sujeito, heterogeneidade discursiva /mesclas de FD e FI.

As palavras-chave que, para nós, caracterizam temas serão destacadas com negrito, sublinhado e itálico. A quantidade de destaque dependerá da quantidade de temas. Palavras diferentes que pertençam ao mesmo campo semântico ou que percebemos pertencer, pela análise das condições de produção, à mesma FD, serão destacadas da mesma forma. A cada mudança de tema ou FD entre as palavras haverá uma alteração no tipo de marcação.

Nosso agrupamento, em todas as subseções de análise discursiva também se fará orientado pelas questões já expostas neste trabalho: i) o que é dito sobre as práticas de letramento digital?; ii) o que é dito sobre os interlocutores dessas práticas? Não colocamos aqui a pergunta sobre quem diz sobre as práticas de letramento digital porque, como já adiantamos no capítulo metodológico, todo o *corpus* bruto retirado das fundamentações teóricas são dos autores do LDP.

Nas próximas subseções semelhantes a esta, isto é, que contemplam a etapa de análise realizada aqui, partiremos do processo de agrupamento das paráfrases, sempre baseados nas questões que orientam nosso percurso de análise.

Primeira questão: o que é dito sobre as práticas de letramento digital?

OED, tecnologia(s), interação(s) na internet, multiletramento, inclusão digital:

- objetivam **aprofundar, ampliar** ou **detalhar** um conteúdo e permitem que a aulas de deem um **salto qualitativo**
- são ilimitados e **ampliadores** de possibilidades didáticas
- são **complementadores**
- é mais amplo que o letramento digital
- são motivantes/instigantes
- é ativa e dialógica
- garantem a **inclusão digital** de **alunos humildes**
- combate às **diferenças sociais**
- permite o ingresso no **mercado de trabalho**
- leva à consciência de **direitos e deveres**
- é uma **libertação** de limites

Segunda questão: o que é dito sobre os interlocutores?

O aluno:

- **torna-se ativo, coautor, agente** do processo de ensino

Terceira questão: quem diz algo sobre essas práticas e sobre seus interlocutores?

- os autores do LDP “Português: linguagens”

Percebemos, pela análise dos temas que aparecem nas paráfrases, a emergência de três FD. A primeira FD é evocada se refere é uma FD político-estatal. Essa FD emerge, primeiramente, pela ocorrência de palavras que nos levam a notar uma necessidade de melhora, de mudança, no sistema escolar: é preciso **aprofundar, ampliar, detalhar, complementar**, dar um **salto qualitativo**.

As palavras acima destacadas, ao lado das expressões **direito e deveres, mercado de trabalho, diferenças sociais e inclusão (digital)**, remete-nos ao texto

da Lei de Diretrizes e Base (Lei nº 9.394/96). No documento em questão, é expressa uma relação direta e segura entre o domínio dos princípios científicos e tecnológicos, domínio das formas contemporâneas de linguagem e o desenvolvimento escolar, o que corresponde, para alguns documentos e leis, em desenvolvimento social, desenvolvimento econômico. Essa relação que se estabelece traduz uma necessidade do Estado de proporcionar, via melhoria da/na escola, uma mudança nas diferenças sociais que existem.

Uma segunda emergência de FD se dá pelas palavras **alunos humildes e libertação**. Essas palavras, ao lado da expressão “**combate às diferenças sociais**”, remete-nos a uma FD escravocrata, ou seja, que suscita uma memória do período da escravidão. Nesse contexto de condição de produção, as práticas de letramento digital são interpeladas objeto-sujeito abolidores (assim como o LDP e seus autores) capazes de libertar o sujeito-aluno escravo, e então leva-lo a um lugar de inclusão, de condições de exercer seus direitos e deveres, entrar no mercado de trabalho, ser incluso socialmente.

Esse sujeito-aluno é, então, marginal (o que está à margem), por isso ele precisa **torna-se ativo, coautor, agente**, porque ele é um sujeito passivo, reprodutor e paciente.

Uma terceira FD, a FD da evolução tecnológica, refere-se aos temas evocados pelas palavras sublinhadas: ser ilimitado, ser amplo, ser motivante/instigante, ser ativo e dialógico. Apesar de ser uma FD diferente, dentro das condições de produção restrita em que ela está, circundada pela FD político-estatal, sua emergência é dominada pela FD de maior força.

A partir da FD da evolução tecnológica, o aluno é interpelado sujeito tecnológico, isto é, ativo, coautor, agente. Ele passa a uma interpelação de sujeito livre. E as práticas de letramento digital são interpeladas objeto informacional e transformacional, pois dá ao aluno condições de mudar suas posições-sujeito.

4.1.2. (In)formar em/com letramento digital

Nomeamos o título desta subseção da forma como está porque, nas unidades dos LDP selecionados, além de serem apresentadas atividades cujo intuito é formar ora com (por meio de um trailer) e ora em (criando um *slideshow*) letramento digital, há textos sobre práticas de letramento digital que servem para dar aos alunos

- a) Os jovens se sentem escravos da tecnologia.
- b) A tecnologia escraviza os jovens.

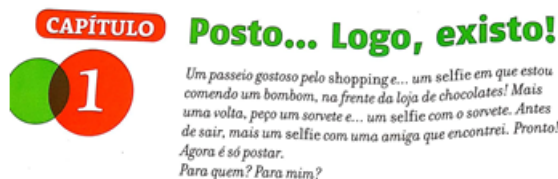
Texto 2:

No texto “Depoimento: Não dá pra não ter celular”, de Marion Strecker, colunista da Folha, há dizeres que se assemelham aos que transcrevemos acima. Vejam as frases já reestruturadas:

Paráfrases:

- a) O celular escraviza seu usuário.
- b) O celular vicia seu usuário.

Texto 3: “Selfies”, de Marcelo Coelho, sociólogo, escritor e professor.



Selfies

(CEREJA; MAGALHÃES, 2014, p. 14)

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. No texto, o autor, Marcelo Coelho, aborda o uso do telefone celular.
 - a) Ele vê esse uso de forma positiva ou negativa? Por quê?
De forma negativa, pois considera que o celular, quando usado de forma indiscriminada, tira a privacidade das pessoas.
 - b) Das múltiplas funções do celular, qual é a que mais o incomoda?
É a função de máquina fotográfica.
 - c) O que ele pensa de fotos banais, como “gatos subindo na cortina, focinhos de cachorro farejando a câmera, pratos de torresmo, brownie e feijoadas”?
Ele considera que fotos como essas dizem respeito à vida particular e mostram situações corriqueiras e desinteressantes.
2. De acordo com o texto, apesar do uso quase ilimitado do celular nos dias de hoje para tirar fotos, o *selfie* é uma unanimidade entre os adolescentes? Por quê?
Não, pois já há adolescentes que rejeitam o hábito de se autotografar a todo instante e que até têm preconceito em relação a pessoas com esse hábito.
7. Interprete: Em relação ao trecho “dou de costas para o monumento, mas estou na verdade dando as costas para a vida”, por que, para o autor, o *selfie* indiscriminado é uma forma de negação da vida?
Porque essa prática impede a pessoa de viver plenamente, de sentir o lugar e o momento em que está ou de interagir com outras pessoas. Assim, a pessoa dá as costas para a vida, para a realidade, limitando-se a olhar, depois, para a imagem da realidade.
8. No final do texto, supondo a destruição do mundo civilizado e a recuperação dos *selfies* e as fotos de batata frita, o autor imagina que o pesquisador vai dizer “Como as pessoas eram felizes naquela época!” ou “Como eram tontas!”.
 - a) O que você acha que o pesquisador diria? *Resposta pessoal.*
 - b) Se o jornalista Marcelo Coelho fosse o pesquisador, o que ele diria? *Ele diria “Como eram tontas!”.*
 - c) E você, o que diria? *Resposta pessoal.*

(CEREJA; MAGALHÃES, 2014, p. 16)

Paráfrases:

- a) O celular tira a privacidade das pessoas.
- b) Fazer *selfie* é um habito rejeitado por alguns adolescentes.
- c) Fazer *selfie* gera preconceito por quem o faz.
- d) Fazer *selfie* indiscriminadamente é negar a vida.
- e) Fazer *selfie* e tirar fotos de comida são práticas de pessoas tontas.

Texto 4:

No texto “Eu não quero saber da sua vida” (p. 195), de Luli Radfahrer, mestre e Ph.D. em Comunicação Digital, há também argumentos negativos sobre práticas de letramento digital que envolve o uso da rede social.

Paráfrases:

- a) As redes sociais são para pessoa narcisista, burra, voyeur e birrenta.
- b) As redes sociais são para dar opiniões impensadas a respeito dos assuntos mais bestas possíveis.
- c) Na rede social, a riqueza das relações interpessoais é perdida.
- d) A rede social desumaniza atores.
- e) Nas redes sociais é preciso ter limites e regras de etiqueta.

Texto 5:

Há argumentos semelhantes também para o uso da rede social no texto “Perfis de redes sociais são retratos ideais de nós mesmos” (p. 33), do cronista da Folha Antônio Prata.

Paráfrase:

- a) A rede social favorece a construção de perfis ideais e não reais.

Texto 6: “Teclar demais no celular pode causar “WhatsAppinite”, do ortopedista Mateus Saito, do fisioterapeuta Rodrigo Peres e do reumatologista José Ribamar Moreno.

Teclar demais no celular pode causar "WhatsAppinite"

(CEREJA; MGALHÃES, 2014, p. 18)

3. A reportagem lida tem por assunto o uso do *smartphone* e do WhatsApp, um aplicativo de mensagens de texto.

- a) Segundo o texto, quais são as consequências do uso excessivo desses recursos tecnológicos?
As consequências são problemas nas articulações, diagnosticadas como "WhatsAppinite".
 b) O que leva à doença?
Os movimentos contínuos e repetitivos, que produzem inflamação.
 c) Qual é o tratamento recomendado?
A abstinência total do *smartphone* e anti-inflamatórios.

4. Para enriquecer a abordagem do assunto, a reportagem cita a opinião de especialistas que oferecem dicas sobre como evitar a doença. Que dicas dá:

- a) o ortopedista Mateus Saito?
Segundo ele, o usuário deve usar *smartphones* e *tablets* para consumir informação e não para produzir textos longos.
 b) o fisioterapeuta Rodrigo Peres? Segundo ele, o usuário precisa fortalecer os músculos, alternar as posições de uso e fazer compressas geladas para amenizar o processo inflamatório.
 c) o reumatologista José Ribamar Moreno?
Segundo ele, quando a pessoa precisar teclar por mais de 45 minutos, deve fazer intervalos de 15 minutos.



(CEREJA; MAGALHÃES, 2014, p. 19)

Paráfrases:

- a) O uso excessivo do *smartphone* e do WhatsApp causam problemas nas articulações, diagnosticadas com "WhatsAppinite".
 b) O tratamento para o WhatsAppinite é a abstinência total do *smartphone* e anti-inflamatórios.

Texto 7: "O lado sombrio da tecnologia", entrevista com Susan Greenfield, neurocientista inglesa.

Paráfrases:

- a) A tecnologia é a saída para vários problemas na saúde e na educação.
 b) A tecnologia em excesso causa novas doenças e desequilíbrios mentais e sociais.
 c) Alunos que usam a tecnologia tem falta de concentração.
 d) A tecnologia auxilia o professor a identificar e desenvolver talentos.

Texto 8:

No texto "Tecnologia parece alterar caráter de amizades juvenis" (265-266), de Hilary Stout, jornalista do The New York Times, ela argumenta também sobre a

relação das práticas de letramento digital com as emoções, com a mente e com a vida social.

Paráfrases:

- a) A tecnologia implica o desenvolvimento intelectual das crianças.
- b) A tecnologia está mudando natureza das amizades das crianças.
- c) As redes sociais afetam a qualidade das interações, causando a ausência de intimidade e de troca emocional.
- d) A tecnologia está aproximando crianças.
- e) A tecnologia facilita uma vida social ativa.

Texto 8: “Ex-vilão, especialistas apostam no celular para melhorar educação” (p. 149), Andréia Martins e Carolina Cunha, jornalistas do UOL.

Ex-vilão, especialistas apostam no celular para melhorar educação

Andréia Martins e Carolina Cunha

Nenhum professor gosta de ver seus alunos distraídos durante a aula, atraídos por jogos, vídeos e redes sociais no celular. No entanto, a imagem do celular como um vilão da educação está ficando para trás. Especialistas em ensino a distância já consideram o celular um aliado da educação por sua facilidade de acesso.

[...]

“Precisamos começar a integrá-los no cotidiano escolar. Enquanto instrumento de informação e comunicação, o celular tem o potencial inquestionável de viabilizar o acesso a dados e colocar pessoas em contato”, diz Antonio Carlos Xavier, professor da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) do Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologias Educacionais.

Para Gil Giardelli, especialista em inovação digital e professor da ESPM, o celular é hoje objeto inseparável do educador. “Se o educador se posicionar como um curador de conteúdos e enviar materiais que despertam o interesse do aluno no trânsito, nas filas e em seus momentos de micro-têdios, ele consumirá e compartilhará o conteúdo do professor e entraremos na era do fim da aula cronometrada e do espaço concreto, onde alunos aprenderão no seu tempo e espaço”.

Exemplos de como os professores podem usar o celular nas aulas não faltam. Desde lembretes de tarefas, sugestões de leituras e de programação cultural, exercícios preparatórios, entre outras dicas que podem ser enviadas por torpedão, como para pesquisas rápidas na internet, consulta a dicionários e a gravação de entrevistas em áudio ou em vídeo feitas pelos alunos com posterior debate das respostas.

[...]

No Brasil, o uso do celular ou smartphones como recursos pedagógicos é bastante novo. Além dos exemplos citados [...], Xavier destaca o bom uso que escolas de idiomas vêm fazendo da ferramenta. [...]

Da UFPE, Xavier cita dois trabalhos [...]. Em um deles o aluno interagia com um avatar em um aplicativo que simulava situações de viagens para o exterior, e no outro, feito com aprendizes de inglês de uma escola pública do ensino médio, os alunos recebiam tarefas por torpedão, gravavam textos em inglês para testar a pronúncia e realizavam buscas em dicionários “baixados” em aparelhos celulares.

“Os resultados de ambas as investigações apontaram para um significativo aumento do interesse dos estudantes pela aprendizagem da língua inglesa, quando havia atividades para serem realizadas no e com o celular. Perceberam uma nítida ampliação de vocabulário e melhoria na pronúncia entre os estudantes que participaram das pesquisas”, diz o professor.

[...]



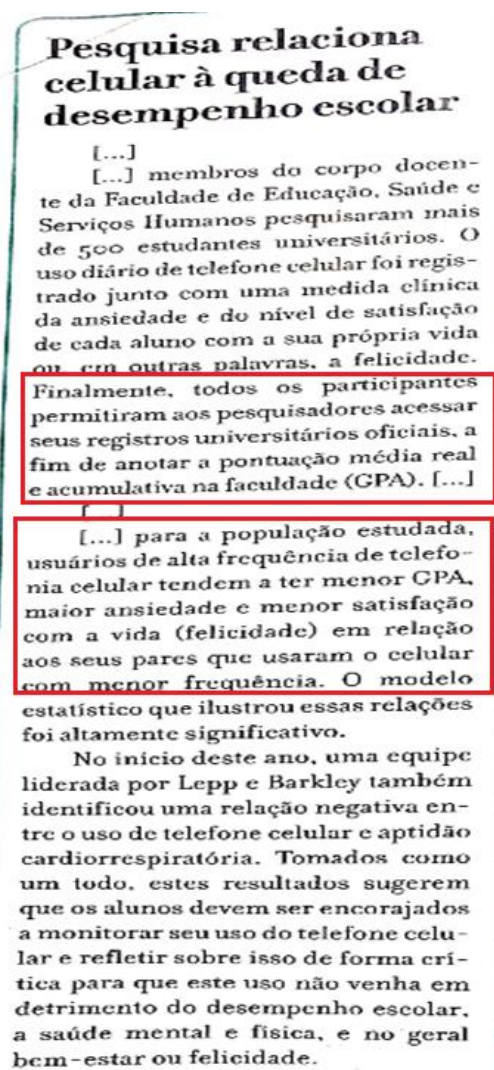
(CEREJA; MAGALHÃES, 2014, p. 149)

Paráfrases:

- a) O celular viabiliza o acesso a dados.

- b) O celular coloca pessoas em contato.
- c) Com o celular, o educador se torna curador de conteúdos.
- d) Com o celular, o educador desperta o interesse do aluno.
- e) Com o celular, chega-se ao fim da aula e do espaço cronometrados.
- f) Com o celular, os alunos aprendem em seu tempo e espaço.

Texto 9: “Pesquisa relaciona celular à queda de desempenho escolar “(p. 150), retirado do site do Instituto de Psicologia Aplicada (INPA).



(CEREJA; MAGALHÃES, 2014, p. 150)

Paráfrases:

- a) O uso do celular leva à menor média na faculdade.

- b) O uso do celular aumenta a ansiedade.
- c) O uso do celular diminui a satisfação com a vida.
- d) O uso celular afeta negativamente a aptidão cardiorrespiratória.

4.1.2.2 As práticas de letramento digital e seus interlocutores no discurso das unidades do LDP

Primeira pergunta: o que é dito sobre as práticas de letramento digital?

Tecnologia, celular, rede sociais:

- está **aproximando** crianças/ **facilita** uma vida social ativa/ **é a saída** para vários problemas na saúde e na educação/ **viabiliza** o acesso a dados/ **põe fim na aula e no espaço cronometrados**/ auxilia o professor a **identificar e desenvolver talentos**
- leva à menor média na faculdade/ afetam a qualidade das interações, causando a ausência de intimidade e de troca emocional/ diminui a satisfação com a vida/ fazem com que as relações interpessoais se perca/ está mudando natureza das amizades das crianças/ (*selfie* indiscriminadamente) é negar a vida/ tira a privacidade das pessoas/ escraviza os jovens/ (*selfie*) é um hábito rejeitado por alguns adolescentes/ (*selfie*) gera preconceito por quem o faz/ desumanizam atores *causa*/ são para pessoa narcisista, burra, voyeur e birrenta/ (fazer *selfie*) e tirar fotos de comida são práticas de pessoas tonta/ exigem limites e regras de etiqueta/ são para dar opiniões impensadas a respeito dos assuntos mais bestas possíveis
- *causa novas doenças e desequilíbrios mentais e sociais/ implica o desenvolvimento intelectual das crianças/ aumenta a ansiedade/ vicia seu usuário/ causa problemas nas articulações, diagnosticadas com “WhatsAppinite”/ afeta negativamente a aptidão cardiorrespiratória*

Segunda pergunta: o que é dito sobre os alunos?

- **aprendem em seu tempo e espaço** com o celular

- se sentem escravos da tecnologia
- que usam a tecnologia *tem falta de concentração*

Terceira pergunta: quem diz algo sobre essas práticas?

- os **autores do LDP** (em texto do Manual do Professor)/ Marion Strecker, **colunista** da Folha/ Marcelo Coelho, **sociólogo, escritor e professor**
- Antônio Prata, cronista da Folha/ Hilary Stout, jornalista do The New York Times/ Andréia Martins e Carolina Cunha, jornalistas do UOL/ Luli Radfahrer, mestre e Ph.D. em Comunicação Digital
- Mateus Saito, *ortopedista*/ Rodrigo Peres, *fisioterapeuta*/ José Ribamar Moreno, *reumatologista*/ Susan Greenfield, neurocientista inglesa/ *Instituto de Psicologia Aplicada (INPA)*

A FD da evolução tecnológicas se refere- a temas evocados pelas palavras em negrito. O aluno é interpelado sujeito tecnológico, as práticas de letramento digital são interpeladas objeto informacional e transformacional, pois dá ao aluno condições de mudar suas posições-sujeito.

A FD comportamental-moralista evocada pelas palavras em sublinhado. Aqui a palavra “escraviza” ganha outro sentido em função da FD. Não se trata de uma escravidão em função de ser de classe social baixa, humilde, trata-se de ser escravizado por não viver livre das tecnologias, é um sujeito-escravo das práticas de letramento digital. As práticas de letramento digital são interpeladas objetos denegridores da moral e das boas condutas sociais.

FD médica evocada pelas palavras em itálico. O aluno, que em outras condições de produção poderia ser interpelado sujeito-paciente (hospitalar), no contexto de sala de aula, atravessado pelo discurso pedagógico, tornar-se um sujeito-paciente por estar submisso ao sistema. As práticas de letramento digital são interpeladas objetos que levam ao adoecimento e até ao vício (*vicia seu usuário*), ou seja, um objeto entorpecente.

As formações discursivas comportamental-moralista e médica estão em relação de complementação. E ambas estão em relação de contradição com FD da evolução tecnológica.

4.1.3 Relações entre os discursos da fundamentação teórica e das unidades do LDP

Há entre os discursos da fundamentação teórica e das unidades uma relação de complementação no que diz respeito à FD da evolução tecnologia. Mas essa mesma FD se apresenta em relação de contradição se considerarmos que, nas unidades do LDP, lançando mão da FD comportamental-moralista, as práticas de letramento digital são interpeladas objetos denegridores da moral e das boas condutas sociais.

A FD médica, que também apresenta os aspectos negativos do uso das tecnologias, das redes sociais, do celular etc., não aparece na fundamentação teórica.

Acreditamos que isso se justifique por estarem essas FD inseridas em material didático, cuja tipologia discursiva é a pedagógica, e, por isso, no que se refere ao contexto do livro que tem o aluno como interlocutor, o discurso tem quer ser controlador, porque “o agente do discurso se pretende único e oculta o referente pelo dizer. (ORLANDI, 1983, p. 22)”

Essa constatação confirma nossa hipótese de que a instituição dos OED pelo PNLD/2014 instaurou dizeres semelhantes, mas também dizeres distintos sobre as práticas de letramento digital e sobre seus interlocutores nas fundamentações teóricas e nas unidades dos LDP por conta da distinção dos interlocutores: Os professores na fundamentação teórica e os alunos nas unidades dos LDP. Ou seja, as condições de produção restritas que envolvem cada tipo de livro levará a atravessamentos de formações discursivas e de formações ideológicas distintas nos dizeres dos LDP.

4.2 Projeto Athos: língua portuguesa, 9º ano: obra para escola privada.

4.2.1 Fundamentar/justificar a formação em/com letramento digital

4.2.1.1 Apresentação do *corpus* bruto e construção de paráfrases

Texto 1: “Os Multiletramentos” (p. XII-VII)

Texto 1, parte 1:

Os multiletramentos

(...)

Essa nova demanda tornou-se extremamente relevante a começar da ampliação do acesso da sociedade às TICs, o que, no Brasil, ocorreu especialmente a partir da década de 1980, com a chegada, embora escassa, dos computadores pessoais. A partir dos anos 1990, a tecnologia expandiu-se rapidamente, primeiro em formato analógico, depois em formato digital. A chegada das câmeras de fotografia e de vídeo, de novas formas de armazenamento de áudio e vídeo (CDs, CD-ROMs, DVDs, *Blu-rays*, *pen drives*), de aparelhos de reprodução de áudio e vídeo, dos telefones celulares, entre outros, influenciou significativamente no consumo e na produção de informações.

Essas tecnologias, e outras que surgem a cada dia, possibilitaram que a interação passasse a acontecer não mais prioritariamente por meio de textos escritos, mas também por meio de imagens estáticas, dinâmicas, áudio ou da combinação de múltiplas semioses. Essas transformações no modo de interagir impactaram a forma como as pessoas aprendem e ensinam.

Hoje, com as ferramentas digitais de produção de conteúdos de formato multimídia, combinadas às ferramentas digitais de comunicação multidirecional, que têm na internet seu elemento principal, novas formas, antes inimagináveis, de comunicação síncrona e assíncrona, presencial e a distância, tornaram-se possíveis.

(CAMPOS *et al.*, 2014, p. XIII)

Paráfrases:

- a) As TICs possibilitaram a interação por meio de imagens estáticas, dinâmicas, áudio ou da combinação de múltiplas semioses.
- b) As TICs impactaram a forma como as pessoas aprendem e ensinam.
- c) As ferramentas digitais tornaram possíveis as comunicações síncrona e assíncrona, presencial e a distância.

Texto 1, parte 2:

Partindo dessa reflexão, este projeto propõe-se a trabalhar com os **multiletramentos**, o que pode ou não envolver o uso das TICs. Essa perspectiva pressupõe fazer referência às culturas dos alunos e às mídias, às tecnologias e às linguagens que eles conhecem, abordar de forma crítica, pluralista, ética e democrática os textos de diferentes gêneros, em que circulam diversos discursos. A intenção desse trabalho, que parte dos conhecimentos dos alunos, é ampliar o repertório cultural com a finalidade de ocorrer a apropriação de outros letramentos, valorizados ou não. Ainda, pressupõe-se a análise crítica das diversas produções culturais com vista à produção e à compreensão de textos múltiplos, ora enfatizando as novas tecnologias, ora a diversidade cultural, ou ainda, ambas.

O desafio está posto! E é no enfrentamento desse desafio que a seção “@multiletramentos” presente neste projeto pretende contribuir.

Uma nova forma de pensar o currículo é necessária. O desenvolvimento de competências e habilidades relevantes para o século XXI precisa estar em pauta. Uma nova metodologia também é necessária, especialmente se considerarmos que a nova geração, que está ocupando os assentos das escolas hoje, já nasceu em uma nova cultura – a chamada cultura digital. Essa geração está acostumada a fazer várias tarefas ao mesmo tempo e a usar diferentes mídias e linguagens para interagir.

(CAMPOS et al., 2014, p. XIII)

Paráfrases:

- a) O multiletramento se refere às culturas dos alunos e às mídias, às tecnologias e às linguagens que eles conhecem.
- b) O multiletramento aborda de forma crítica, pluralista, ética e democrática os textos de diferentes gêneros.
- c) A tecnologia nova é necessária para a nova geração nasceu na cultura digital.
- d) A geração da cultura digital está acostumada a fazer várias tarefas ao mesmo tempo.
- e) A geração da cultura digital usa diferentes mídias e linguagens para interagir.

Texto 1, parte 3:

Mais do que nunca, os conceitos de aprendizagem *just in time* (na hora em que é necessária), *just enough* (na dosagem necessária) e *hands on* (com a “mão na massa”) tornaram-se extremamente relevantes. Não faz mais sentido uma aprendizagem passiva, restrita ao espaço da sala de aula e repleta de conteúdos que eventualmente podem vir a ser úteis. Se os conteúdos não podem ser aplicados na resolução de problemas, vinculados ao mundo real, então a escola não está cumprindo o seu papel, que é possibilitar que os alunos sejam capazes de “compreender a cidadania como participação social e política” e “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (BRASIL, 1997. p. 5.).

A seção “@multiletramentos” procura, então, contribuir para essa demanda, trazendo propostas de atividades desafiadoras, integrando diversas linguagens por meio do uso das tecnologias, buscando proporcionar experiências de aprendizagem ativa, interativa e significativa.

Vale mencionar que o uso de tecnologias digitais na educação não é tão recente. O tipo de uso, contudo, que se faz delas na escola precisa ser revisto. Habitualmente os alunos as usam para consumir informações produzidas por outras pessoas. Assim, o mero acesso a textos, imagens, vídeos e até a alguns tipos de *games* não favorece a autoria e o protagonismo dos alunos, embora, indubitavelmente, possa contribuir para sua aprendizagem, ampliando seu repertório acerca de assuntos diversos. Entretanto, o uso das tecnologias digitais na escola não pode se restringir a isso.

Pensando nessa questão, foram desenvolvidos quatro eixos, por meio dos quais o currículo dessa seção está organizado:

(CAMPOS et al., 2014, p. XV)

Paráfrases:

- a) Os alunos usam as tecnologias para consumir informações produzidas por outras pessoas.
- b) Os alunos não se tornam protagonistas e autores acessando textos, imagens, vídeos e até alguns tipos de *games*.

Texto 1, parte 4

A seção “@multiletramentos” foi concebida pensando nessas situações. Por isso, ela não apenas proporciona o contato dos alunos com *blogs* e redes sociais, mas os incentiva a publicar suas produções, valorizando a autoria e a utilização significativa da internet.

O uso de ferramentas digitais não é difícil para os chamados nativos digitais. Normalmente, não é necessário ensiná-los a usar esses recursos. As crianças e os adolescentes dessa geração se acostumaram a aprender entre pares e, na própria rede, encontram os meios de que necessitam para aprender o que querem. Um dos pilares da educação proposto no relatório da Unesco, escrito por Jack Delors em 1996, encontra, nessa geração do início do século XXI, um campo fértil, pelo menos em relação ao uso das tecnologias digitais. Para eles, o “aprender a aprender” não é tão difícil. Nem mesmo o “aprender a fazer”. O que lhes falta, normalmente, é a capacidade de “aprender a ser” e de “aprender a conviver”. É aqui que a escola precisa ajudá-los.

(CAMPOS et al., 2014, p. XVII)

Paráfrases:

- a) Os multiletramentos proporcionam o contato dos alunos com *blogs*, redes sociais e incentivam os alunos a publicar suas produções,
- b) Os multiletramentos valorizam a autoria e a utilização significativa da internet.
- c) As crianças e dos adolescentes nativos digitais aprendem entre pares.
- d) As crianças e dos adolescentes nativos digitais encontram, na própria rede, os meios de que necessitam para aprender o que querem.
- e) Falta aos nativos digitais a capacidade de “aprender a fazer” e de “aprender a conviver”.
- f) A escola ajuda o aluno a “aprender a ser” e “aprender a conviver” com as práticas de letramento digital.

TEXTO 2 (p. XXV)



(CAMPOS et al., 2014, p. XXV)

Paráfrases:

- a) As tecnologias avançadas favorecem novas práticas de leitura.
- b) As tecnologias avançadas favorecem novas interações.
- c) As tecnologias avançadas possibilitam novas maneiras de aprendizagem

4.2.1.2 As práticas de letramento digital e seus interlocutores no discurso da fundamentação teórica

Primeira pergunta: o que é dito sobre as práticas de letramento digital?

TICs, tecnologias avançadas, multiletramento:

- possibilitaram a **interação** por meio de imagens estáticas, dinâmicas, áudio ou da combinação de múltiplas semioses
- impactaram a forma como as pessoas **aprendem e ensinam**
- tornaram possíveis as **comunicações síncrona e assíncrona, presencial e a distância**
- se refere às **culturas dos alunos** e às mídias, às tecnologias e às linguagens que eles conhecem
- aborda e forma **crítica, pluralista, ética e democrática** os textos de diferentes gêneros

- **proporciona o contato** dos alunos com *blogs*, redes sociais e **incentivam** os alunos a publicar suas produções
- **valoriza a autoria** e a utilização significativa da internet
- são necessária para a nova geração nasceu na **cultura digital**
- favorecem **novas práticas de leitura**
- favorecem **novas interações**
- possibilitam **novas maneiras de aprendizagem**

Segunda pergunta: o que é dito sobre os interlocutores?

A geração da cultura digital, o aluno:

- está **acostumada a fazer várias tarefas** ao mesmo tempo
- **usa diferentes mídias e linguagens** para interagir.
- **usa as tecnologias para consumir informações** produzidas por outras pessoas
- encontra, na própria rede, os meios de que necessita para **aprender o que quer**.
- não se torna **protagonista e autor** acessando textos, imagens, vídeos e até alguns tipos de *games*
- não tem a capacidade de “aprender a fazer” e de “aprender a conviver”
- o aluno é ajudado pela escola a “aprender a ser” e “aprender a conviver” com as práticas de letramento digital.

A FD da evolução tecnológicas se refere a temas evocados pelas palavras em negrito. O aluno é interpelado sujeito nativo digital, as práticas de letramento digital são interpeladas objeto mantenedor e impulsionador de práticas digitais, pois precisa favorecer um ensino com base na constituição do aluno da geração da cultura digital e levá-lo a ir além, envolvendo-se em atividade mais desafiadoras.

Ao final, emerge uma FD pedagógica: o aluno precisa ser ajudado pela escola a “aprender a ser” e “aprender a conviver” com as práticas de letramento digital. Essa FD está em relação de confronto com a primeira, segundo a qual o aluno: “encontra, na própria rede, os meios de que necessita para aprender o que quer”.

Não poderia o aluno encontrar formas de “aprender a ser” e “aprender a conviver”? Mas, como afirma Grigoletto (1999, p. 68), o discurso do LD é o discurso de verdade, isto é, um “portador de verdades que devem ser assimiladas tanto por professores quanto por alunos.” (CORACINI, 1999, p. 34).

A FD da evolução tecnológica e a FD estão em relação de confronto.

4.2.2 (In)formar em/com letramento digital

4.2.2.1 Apresentação do *corpus* bruto e construção de paráfrases

Texto 1: “A intimidade pública” (p. 100), dos autores do LDP

A intimidade pública

A internet estimula as pessoas a se exporem, a revelar suas opiniões, a comentar as postagens de outras pessoas.

Além disso, ela facilita a publicação de todo tipo de texto: há os que se aventuram na ficção, como os escritores de comunidades específicas, os que criam novas histórias para personagens já conhecidas, como os participantes das *fanfics*, os que participam produzindo conteúdo para *fan pages*, os que criam *mashup*, *viding*, os que divulgam no YouTube, entre outros.

1. Que vantagens essas possibilidades trazem para a interação entre as pessoas? E que desvantagens?





▲ Leonardo Sakamoto.

A mídia independente

A internet tornou o acesso à informação mais democrático. Além disso, permitiu aos leitores contato com um maior número de pontos de vista sobre fatos do mundo: aos jornais, somaram-se *blogs* de jornalistas e articulistas independentes. A difusão de informação fica mais ampla e possibilita ao leitor conhecer outras visões sobre temas que circulam na sociedade. Um exemplo disso é o polêmico *blog* do jornalista Leonardo Sakamoto, que denuncia situações de desrespeito aos direitos humanos.

2. Quais são as diferenças entre trabalhar em uma empresa jornalística e realizar um trabalho independente? Formule suas hipóteses.

A curtição no mundo virtual

Considerada a maior rede virtual do mundo, o Facebook permite desde 2004 o relacionamento entre milhões de pessoas. Além disso, com a ferramenta de criação de grupos, é possível criar e divulgar discussões e eventos que permitem a todos os que fazem parte de determinada rede de amigos ou conhecidos emitir opiniões (até por meio do botão *curtir*) e ampliar debate sobre vários temas.

3. O Facebook pode ser um aliado nas discussões de interesse social? Dê exemplos que justifiquem sua resposta.



Respostas

Outras vozes

1. Vantagens: as pessoas podem trocar ideias e experiências, bem como produzir textos que cheguem a um maior número de leitores. Desvantagens: esses mesmos meios podem ser utilizados para

criar imagem negativa de alguém ou mesmo prejudicar os outros moralmente.

2. Ao realizar um trabalho independente, temos acesso a pontos de vista que não são determinados pela linha editorial de

um jornal, de uma empresa que tem interesses próprios para defender.

3. Sim, pois no Facebook as pessoas podem fazer denúncias de problemas pessoais ou sociais e se mobilizar para lutar por seus interesses.

(CAMPOS et al., 2014, p. 100)

Paráfrases:

- A internet estimula as pessoas a se exporem.
- A internet as pessoas a revelar suas opiniões.

- c) A internet estimula as pessoas a comentar postagens de outras pessoas.
- d) A internet facilita a publicação de todo tipo de texto.
- e) A internet tornou o acesso à informação mais democrático.
- f) A internet possibilitou aos leitores contato com um maior número de pontos de vista sobre fatos do mundo.
- g) O Facebook permite criar e divulgar discussões e eventos.
- h) Uma desvantagem da internet é ela ser utilizada para criar imagem negativa de alguém.
- i) Uma desvantagem da internet é ela ser utilizada para prejudicar os outros moralmente

Texto 4: “Comentar e agir” (p. 104), dos autores do LDP

Nós

Comentar e agir

Nem sempre o espaço destinado aos comentários é usado para expressar uma opinião sobre o assunto discutido no texto-base. Em alguns momentos, certos internautas o utilizam para fazer publicidade ou para atacar alguém especificamente.

1. Como podemos utilizar os comentários de internet para promover uma reflexão útil para a convivência entre as pessoas?
2. Como a charge ao lado representa essas pessoas que fazem comentários pouco pertinentes?



Mauro Recalva

Nós

1. Evitar ataques pessoais, agressões verbais e discussões irrelevantes. Devemos contribuir com novos pontos de vista ou complementar alguns já expressos.

2. A charge mostra uma pessoa que é ativa e agressiva na tela do computador, mas na vida real se esconde e se acovarda.

(CAMPOS et al., 2014, p. 104)

Paráfrases:

- a) Os comentários de internet podem promover uma reflexão útil para a convivência entre as pessoas.
- b) Os comentários de internet podem evitar ataques pessoais, agressões verbais e discussões irrelevantes.
- c) Na internet, há pessoas que fazem comentários pouco pertinentes.
- d) Na tela do computador, há pessoas ativas e agressivas que na vida real se escondem e são covardes.

Texto 5: Boxe “Em rede” (p. 118). Questões dos autores do LDP a partir de texto da internet apresentado por link.

2 O Marco Civil da Internet, que já foi aprovado, é uma lei que estabelece direitos e deveres de usuários, prestadores de serviços e provedores de conexão e define o papel do poder público com relação à internet.

a) De acordo com o texto, qual é a importância da aprovação do Marco Civil da Internet?

b) Por que o jornal **Folha de S.Paulo** se interessaria por essa discussão?

3 Além do Marco Civil da Internet, no texto também se mencionam as manifestações que ocorreram no Brasil em junho de 2013.

a) Faça uma pesquisa para relembra as motivações principais dessas manifestações.

b) Qual é a importância desse episódio para a construção da argumentação?

4 Os editoriais pressupõem um tipo de leitor que lê o jornal com certa frequência; por isso, em geral suprimem algumas informações. Qual seria o prejuízo de entendimento do editorial para um leitor ocasional ou para alguém que o leia tempos depois de publicado?

Em rede

Entre no link <http://ftd.li/5h5jxc> (acesso em: 18 set. 2014) para conhecer um pouco mais do crescimento das redes sociais.

- 1.** Por que as redes sociais permitiriam uma comunicação global mais abrangente e instantânea?
- 2.** Discuta com seus colegas: que benefícios ou prejuízos essa quantidade de conexões pode trazer para a vida das pessoas?
- 3.** Por que é necessário ter autocensura nas redes sociais?

Tome nota

O **editorial** é um gênero por meio do qual o jornal ou a revista **emite a opinião** de sua direção editorial sobre um acontecimento em geral recente ou que por algum motivo ganhou importância para os leitores.

@Explore

1. Porque a interação entre milhares de pessoas acontece ao mesmo tempo, já que o número de usuários aumenta exponencialmente.

2. Resposta pessoal.
Possível benefício: contato em tempo real com pessoas distantes geograficamente. Possíveis prejuízos: superficialidade das relações, isolamento social e dependência virtual.

3. A autocensura é necessária para que os usuários preservem a sua privacidade.

(CAMPOS et al., 2014, p. 118)

Paráfrases:

- a) As redes sociais permitem uma comunicação global mais abrangente e instantânea.
- b) As redes sociais permitem a interação entre milhares de pessoas acontecendo ao mesmo tempo.
- c) As conexões trazem o prejuízo de haver superficialidade nas relações, isolamento e dependência virtual.
- d) A internet torna necessária a autocensura para que os usuários preservem a sua privacidade.

Texto 6: Boxe “Explore” (p. 120). Texto dos autores do LDP.

@Explore

As redes sociais têm se mostrado um importante meio de difusão de informações. Têm também chamado a atenção de muitos jornalistas, políticos e pesquisadores por seu grande poder de mobilização. As manifestações de junho de 2013, por exemplo, devem às redes parte de sua capacidade de organização.

Essa capacidade faz parte de uma dinâmica de mudança e faz germinar muitos novos espaços de divulgação e debate, como a Mídia Ninja, o jornal O Trecheiro, as revistas Viração e Voz da Periferia.

1. Que cuidados se deve ter ao ler ou publicar nesses veículos?

@Explore

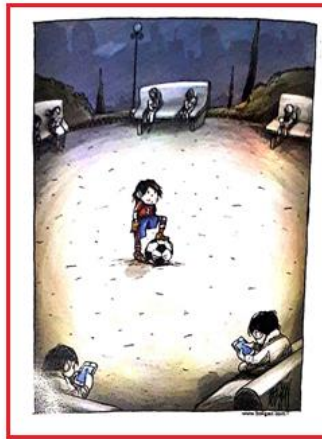
1. Analisar criticamente as informações para verificar se são ou não confiáveis.

(CAMPOS et al., 2014, p. 120)

Paráfrases:

- As redes sociais têm se mostrado um importante meio de difusão de informações.
- As redes sociais têm um poder de mobilização grande a ponto de chamar a atenção de muitos jornalistas, político e pesquisadores.
- As redes sociais têm uma dinâmica de mudanças e fazem germinar muitos novos espaços de divulgação e debate.
- Nas redes sociais e nos novos espaços de divulgação é preciso ler e publicar criticamente, pois as informações podem ser confiáveis ou não.

Texto 7: Charge (p. 132) e questões (p. 133) dos autores do LDP.



(CAMPOS et al., 2014, p. 132)

- 2** A segunda charge se refere a um fenômeno social muito recente em grande parte do Brasil e do mundo: a interação mediada pela tecnologia. Quais seriam as vantagens dessa interação? E as desvantagens?

2. Resposta pessoal.

Espera-se que o aluno mencione como vantagem a comunicação a distância de baixo custo e em tempo real, a criação de grupos de discussão etc.; e, como desvantagem, a diminuição da interação face a face e o isolamento em realidades virtuais.

(CAMPOS et al., 2014, p. 133)

Paráfrases:

- a) A interação mediada pela tecnologia tem como vantagem a comunicação a distância de baixo custo e em tempo real, a criação de grupos de discussão etc.
- b) A interação mediada pela tecnologia tem como desvantagem a diminuição da interação face a face e o isolamento em realidades virtuais.

Texto 8: “Juntos sozinhos nas redes sociais” (p. 134), do jornalista Ricardo Murer

No texto “Juntos sozinhos nas redes sociais” também são apresentados argumentos sobre os efeitos de isolamento causado pelas redes sociais:

Paráfrases:

- a) Na internet, não estamos diante de outra pessoa, estamos sós.

- b) Nas redes sociais há o perigo do isolamento social.
- c) Nas redes sociais, as pessoas substituem o contato pessoal pelas diferentes ferramentas de interação.
- d) No Facebook, não conhecemos o caráter de uma pessoa e isso é um inconveniente

Texto 9: Charge (p. 135) e questões dos autores do LDP

A partir da charge da página 135, os autores do LDP apresentam, mais uma vez, argumentos a respeito da solidão provada pela tecnologia e acrescentam a problemática das amizades virtuais.

Paráfrases:

- a) Na internet, as amizades virtuais podem ser mostrar tão distantes que parecem imaginárias.
- b) A tecnologia para relacionamentos, em excesso, provoca solidão.
- c) Nas redes sociais, as amizades podem ser tão fictícias quanto as amizades imaginárias das crianças.

4.2.2.2 As práticas de letramento digital e seus interlocutores no discurso das unidades do LDP

Primeira pergunta: o que é dito sobre as práticas de letramento digital?

A/na internet, o/no Facebook, a/ nas redes sociais:

- estimula as pessoas a *se exporem*.
- estimula as pessoas a **comentar postagens de outras pessoas**
- facilita a **publicação de todo tipo de texto**
- tornou o **acesso à informação mais democrático**
- as pessoas a **revelar suas opiniões**
- possibilitou aos leitores **contato com um maior número de pontos de vista** sobre fatos do mundo

- os comentários podem **promover uma reflexão útil** para a convivência entre as pessoas
- os **comentários podem evitar ataques** pessoais, agressões verbais e discussões irrelevantes
- permite **criar e divulgar discussões** e eventos
- permitem uma **comunicação global mais abrangente e instantânea**
- permitem **a interação entre milhares de pessoas** acontecendo ao mesmo tempo.
- têm se mostrado um importante meio de **difusão de informações**.
- têm um poder de **mobilização grande** a ponto de chamar a atenção de muitos jornalistas, político e pesquisadores.
- têm uma dinâmica de mudanças e fazem germinar muitos **novos espaços de divulgação e debate**
- tem como vantagem a **comunicação a distância de baixo custo e em tempo real**
- a **criação de grupos de discussão** etc.
- pode ser utilizada para criar imagem negativa de alguém
- pode ser utilizada para prejudicar os outros moralmente
- há pessoas que fazem comentários pouco pertinentes
- há pessoas ativas e agressivas que na vida real se escondem e são covardes
- torna necessária a autocensura para que os usuários preservem a sua privacidade.
- não estamos diante de outra pessoa, estamos sós
- não conhecemos o caráter de uma pessoa e isso é um inconveniente
- trazem o prejuízo de haver superficialidade nas relações, isolamento e dependência virtual.
- é preciso ler e publicar criticamente, pois as informações podem não ser confiáveis.
- há o perigo do isolamento social.
- as pessoas substituem o contato pessoal pelas diferentes ferramentas de interação.
- as amizades virtuais podem se mostrar tão distantes que parecem imaginárias.

- as amizades podem ser tão fictícias quanto as amizades imaginárias das crianças
- tecnologia tem como desvantagem a diminuição da interação face a face e o isolamento em realidades virtuais.

Terceira pergunta: quem diz algo sobre essas práticas?

- os autores do livro didático
- o jornalista Ricardo Murer

A FD da evolução tecnológicas se refere a temas evocados pelas palavras em negrito. O aluno é interpelado sujeito nativo digital, as práticas de letramento digital são interpeladas objeto mantenedor e impulsionador de práticas digitais, pois precisa favorecer um ensino com base na constituição do aluno da geração da cultura digital e levá-lo a ir além, envolvendo-se em atividade mais desafiadoras.

Emerge das paráfrases também uma FD pedagógico-comportamental que expõe, de modo implícito, que o aluno “aprender a ser” e “aprender a convier” na relação com as práticas de letramento digital. O aluno é interpelado sujeito incompleto, em formação. As práticas de letramento digital são interpeladas objetos que descontroem boas condutas.

Essas FD estão em relação de confronto.

4.2.3 Relações entre os discursos da fundamentação teórica e das unidades do LDP

Assim como ocorreu na subseção do LDP para a escola pública, há entre os discursos da fundamentação teórica e das unidades uma relação de complementação no que diz respeito à FD da evolução tecnologia. Mas essa mesma FD se apresenta em relação de contradição, se considerarmos que, nas unidades do LDP, lançando mão da FD pedagógico-comportamental, as práticas de letramento digital são interpeladas objetos denegridores das boas condutas sociais.

Acreditamos que isso se justifique por estarem essas FD inseridas em material didático, cuja tipologia discursiva é a pedagógica, e, por isso, no que se refere ao contexto do livro que tem o aluno como interlocutor, o discurso tem quer

ser controlador, porque “o agente do discurso se pretende único e oculta o referente pelo dizer. (ORLANDI, 1983, p. 22)”

Essa constatação confirma nossa hipótese de que a instituição dos OED pelo PNLD/2014 instaurou dizeres semelhantes, mas também dizeres distintos sobre as práticas de letramento digital e sobre seus interlocutores nas fundamentações teóricas e nas unidades dos LDP por conta da distinção dos interlocutores: Os professores na fundamentação teórica e os alunos nas unidades dos LDP. Ou seja, as condições de produção restritas que envolvem cada tipo de livro levará a atravessamentos de formações discursivas e de formações ideológicas distintas nos dizeres dos LDP.

5. LDP PARA A ESCOLA PÚBLICA E LDP PARA A ESCOLA PRIVADA: RELAÇÕES ENTRE OS DISCURSOS E EFEITOS CONCLUSIVOS

Nossa vontade de analisar LDP para escola pública e para a escola privada veio da seguinte pergunta deu origem a seguinte pergunta: quais semelhanças e diferenças há entre o que é dito no LDP para escola pública e no LDP para escola privada sobre práticas de letramento digital e de seus interlocutores?

A partir dessa pergunta, desenvolvemos nosso objetivo geral: verificar quais interdiscursividades há entre a abordagem feita por LDP para escola pública e a abordagem feita por LDP para escola privada das práticas de letramento digital e de seus interlocutores, com a instituição dos OED nos LD.

Iniciamos a verificação das relações entre os discursos que emergem nas fundamentações teóricas dos LDP para a escola pública e para a escola privada.

Nos dois LDP emergem a FD da evolução tecnológica, essa FD é a que menciona as mudanças no saber, nas relações sociais e mentais conforme apresenta Lévy (1999, p. 157). Como já mencionamos, apresentamos os argumentos desse autor nesta pesquisa apenas porque nos LDP vemos emergir a mesma FD e, decorrente disso, a mesma FI: global e em rede (CASTELL, 1999). É essa situação de mudança do mundo que cria as condições de produção ampla para a emergência de FD diversas no que diz respeito às práticas de letramento digital.

As interpelações que o aluno a partir da FD da evolução tecnológica são diferentes em função das condições de produção restrita, isto é, ser o LDP para escola pública ou para escola privada.

Percebemos que o sujeito-tecnológico do LDP da escola pública precisa da tecnologia para tornar-se um indivíduo incluso socialmente, para ter acesso a direitos e deveres, para conseguir trabalho. Desse modo, o objeto-discursivo práticas de letramento digital é interpelada passaporte-social, pois permite a mobilidade social. Já o sujeito-tecnológico do LDP da escola privada precisa da tecnologia porque ele já um nativo digital, ele faz parte de uma nova geração que nasceu na cultura digital. Não se fala do sujeito humilde que precisa ser incluído digitalmente ou socialmente via tecnologia.

Acreditamos que essa distinção tem fundamentação histórica, cuja memória, recuperamos, por exemplo, pelas expressões “inclusão social” e “família humilde”. Segundo Freitag,

O livro didático brasileiro adquire, no decorrer da definição das políticas públicas, uma função que não lhe é atribuída em outros países do mundo: sua destinatária quase exclusiva passa a ser *criança carente de recurso* ou, segundo a linguagem também usada, oriunda das *classes populares e de baixa renda*. (FREITAG et al., 1993, p. 19)

Vemos que, pela análise discursiva que empreendemos, persiste a identificação da política do livro didático como uma política de assistência ao estudante carente. Ou seja, há a emergência de FI político-governamental.

Essa preocupação de dar assistência, de mostrar a relação da educação escolar, em diferentes níveis, com a emergência das tecnologias da modernidade é própria dos documentos oficiais, como acontece na LDB (Lei nº 9.394/96). Percebemos essa mesma preocupação no LDP para a escola pública, o que se justifica pela imagem que cria do sujeito-aluno da escola pública, o sujeito-carente, humilde. O LDP precisa então cumprir com seu papel social. A esse respeito Freitag (1993) já relatava que o Estado precisa

compensar – via políticas públicas – as desigualdades criadas por um sistema econômico e social injusto, com enormes discrepâncias sócio-econômicas entre ricos e pobres. (FREITAG et al., 1993, p.19.

É possível perceber que essa finalidade por meio da análise do discurso do LDP. No que se refere ao livro didático “Português: linguagens” podemos mesmo acreditar que ele tenha um papel social importante, pois, como já mencionado neste trabalho, ele foi o material que ficou em primeiro lugar de escolha pelos professores

no ano de 2014, sendo assim, ele foi o LDP mais distribuídos para as escolas brasileiras.

Algo que queremos ainda acrescentar é o fato de que o LDP “Projeto Athos: língua Portuguesa”, como apresentamos na apresentação das condições de produção restrita, ser publicado por uma editora de origem francesa (FTD Educação), e a preocupação assistencialista, como apresentamos acima, é característica dos LP brasileiros.

Nas unidades do LDP “Português: linguagens”, emerge também a FD da evolução tecnológica, mas com bem menor recorrência que no LDP “Projeto Athos: língua portuguesa”. A recorrência da abordagem temática de práticas de letramento digital é maior no LDP para a escola pública e ela é feita por meio de jornalistas, escritores etc.

No livro para a escola privada, por meio da FD da evolução tecnológicas, o aluno é interpelado sujeito nativo digital, as práticas de letramento digital são interpeladas objeto mantenedor e impulsionador de práticas digitais, pois precisa favorecer um ensino com base na constituição do aluno da geração da cultura digital e levá-lo a ir além, envolvendo-se em atividade mais desafiadoras.

Emerge das paráfrases do LD “Projeto Athos: língua portuguesa” também uma FD tecnológico-comportamental que expõe, de modo implícito, que o aluno “aprender a ser” e “aprender a conviver” na relação com as práticas de letramento digital. O aluno é interpelado sujeito incompleto, em formação. As práticas de letramento digital são interpeladas objetos que descontrolam boas condutas.

No LDP, emerge uma FD médica. Nela, o aluno, que em outras condições de produção poderia ser interpelado sujeito-paciente (hospitalar), no contexto de sala de aula, atravessado pelo discurso pedagógico, tornar-se um sujeito-paciente por estar submetido ao sistema. As práticas de letramento digital são interpeladas objetos que levam ao adoecimento e até ao vício (*vicia* seu usuário), ou seja, um objeto entorpecente. Essa FD não aparece no LDP para a escola privada.

Chamou nossa atenção a quantidade de textos de especialistas apresentados no LDP para escola pública e compõe a FD médica e fato de ao lado do texto ter sempre há uma descrição breve biografia do autor e sua foto. Sobre essa questão, argumenta Orlandi (1983) que

É pelo estabelecimento da cientificidade que há a contenção da polissemia, isto é, que os sentidos possíveis de serem evocados pelos interlocutores fica dissimulado, o que se dá pela a metalinguagem e pela a apropriação do cientista feita pelo professor. (ORLANDI, 1983, p. 13).

Essa preocupação com a fundamentação de seu discurso não aparece no LDP para a escola privada. Nele emerge também a FD pedagógico-comportamental, mas os autores são, em quase todos os casos, os autores do LD, em apenas um caso um jornalista “aparece” para expor seu parecer sobre alguma prática de letramento digital e, mesmo assim, as perguntas feitas se referem à compreensão geral sobre o tema, em nenhuma atividade é requerido dos alunos que transcrevam a opinião do autor como resposta de questão.

O LDP da escola pública vai além e solicita que os alunos reproduzam as opiniões dos autores dos textos em outra seção do livro, denominada “Troncando ideias”. Nessa seção, as perguntas sempre iniciam com a palavra “você” porque se dirige aos alunos. A finalidade dessa seção é possibilitar o desenvolvimento da opinião própria, segundo os autores. Mas, pensamos ser pouco provável isso pela quantidade de perguntas que o aluno responde sobre o tema tratado, pela “presença” (por meio de foto) da autoridade que escreveu o texto. Resta ao aluno se adequar à atividade e fazê-la. A esse respeito, Grigoletto argumentou sobre o LD:

(...) ilusoriamente se estabelece como um lugar de completude dos sentidos” por se constituir, “no espaço discursivo da escola, como um texto fechado, no qual os sentidos já estão estabelecidos (pelo autor), para ser apenas reconhecido e consumido pelos usuários (professor e alunos)” (GRIGOLETTO, 1999, p. 68).

É nesse contexto de que os alunos são “convidados” a apresentar a opinião sobre certa prática de letramento digital. Mas, dado ao discurso pedagógico que atravessa esse convite, os alunos, muito provavelmente repetem o que o especialista disse, confiando que, nas palavras dele estão as “verdades que devem ser assimiladas” (CORACINI, 1999, p. 34).

Neste momento, apresentamos os seguintes efeitos conclusivos: entre as FD que emergem na fundamentação teórica do LDP para escola pública e para a escola privada há relação de aliança, no que se refere à FD da evolução tecnológica, filiadas a FI global e em rede. Mas há também contradição no que se refere à FD escravista que emerge na LD para a escola privada, uma FD que atravessa o discurso do LD pela memória.

Nas unidades dos dois livros LDP, emerge a FD da evolução tecnologia em relação de aliança. Emerge também a FD tecnológico-comportamental nos dois livros, mas em relação de contradição, em “Projeto Athos: língua portuguesa” há um foco nas boas atitudes a que as tecnologias leva, e, em “Português: linguagens”, o foco está nas más condutas, que são muitas denegridas: prática de pessoa burra, birrenta, tonta etc. No LDP da escola pública é muito recorrente também a FD médica, que não acontece no livro da escola privada.

. Percebemos que no LD para a escola privada o atravessamento do discurso pedagógico, constituindo as FD é muito mais evidente, pelos mecanismos de controle dos sentidos que já apresentamos acima, que dizem respeito, por exemplo, à quantidade de perguntas feitas ao aluno, à apresenta biográfica do autor do texto etc.

Esses efeitos conclusivos confirmam nossa hipótese: a instituição dos OED pelo PNLD/2014 instaurou dizeres semelhantes, mas também dizeres distintos sobre as práticas de letramento digital e sobre seus interlocutores em LDP para escola pública e em LDP para escola privada O LDP por conta da distinção dos interlocutores: o Estado e os alunos de escola pública como interlocutores do/no LDP para a escola pública. Empresa-escola e alunos de escola privada como interlocutores do/no LDP para a escola privada. Ou seja, as condições de produção restritas que envolvem cada tipo de livro leva a atravessamentos de formações discursivas e de formações ideológicas distintas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. A. M.; NETO, P. C. P. *A lousa digital interativa: táticas e astúcias de professores consumidores de novas tecnologias*. ETD – Educ. temat. digit. Campinas, SP v.17 n. 2 p.394-413 maio/ago. 2015.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 26 de jul. 2017.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em 26 de jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Coleções Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2015*. Brasília: MEC/FNDE/SEB, 2013. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/4032-pnld-2015>>. Acesso em 26 de jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>>. Acesso em 26 de jul. 2017.

BRUNETTI CANI, J.; SOARES, G. M.. *Livro Didático de Língua Portuguesa em tempos de tecnologias digitais*. CIET:EnPED, São Carlos, maio 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/753>>. Acesso em: 26 fev. 2019.

CAMPOS, M. T. R. A (et al.) *Projeto Athos: língua portuguesa, 9º ano*. 1. ed. São Paulo: FTD, 2014.

CARVALHO, G. L. de. *Letramento digital em livros didáticos de Português no ensino médio*. 2016. 155 p. Dissertação. Mestrado (Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. Tradução Roneide Venância Majer. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens, 9º ano*. 8. ed. Reform. São Paulo: Atual, 2014.

CHINAGLIA, J. V. *Objetos Educacionais Digitais Multiletrados e Novos Letramentos em Livros Didáticos do Ensino Fundamental II*. 2016. 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas / Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2016. Disponível em:

<https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_e3cd2e97fb6ba50920d8faae063ed7de>.
Acesso em 08 dez. 2019.

CORACINI, M. J. R. F. O processo de legitimação do Livro Didático na Escola de Ensino Fundamental e Médio: Uma questão ética. In: ____ (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.

COURTINE, J-J. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EdUFDCar, 2014.

COURTINE, J-J; MARADIN, J-M. Que objeto para a análise de discurso? In.: CONEIN, B. (et al.). *Materialidades discursivas*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016.

EDITORA SARAIVA, ATUAL EDITORA. Editora Saraiva, Atual Editora: quem somos. 2022. Disponível em: <<https://educacaobasica.editorasaraiva.com.br/quem-somos/>>.
Acesso em 26 de fev. de 2022.

GALLI, F. C. S.; KOMESU, F. *Práticas de Leitura e escrita em contexto digital: autoria e(m) novos mídiuns*. Revista da ABRALIN, v.15, n.2, p. 165-185, jul./dez. 2016.

FIAD, R. S. As instâncias de letramento e as práticas escolares. In.: BOCH, F.; CORRÊA, L. M. C. (orgs.) *Ensino de língua: representações de letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, p. 139-153

FREITAG, B.; MOTTA, V. R.; COSTA, W. F. *O livro didático em questão*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. Programas do livro: Dados estatísticos de anos anteriores. PNLD 2014 Coleções mais distribuídas por componente curricular. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-anos-anteriores>>. Acesso em 26 de fev. de 2022.

FTD EDUCAÇÃO. A história. Disponível em <<https://ftd.com.br/sobre-a-ftd/>>. Acesso em 26 de fev. de 2022.

GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradutores: Bethania S. Mariani [et a.]. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

GRIGOLETTO, M. Leitura e Funcionamento Discursivo do Livro Didático. In: CORACINI, M. J. R. F (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LAGAZZI, S. *O desafio de dizer não*. Campinas, SP: Pontes, 1988.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

NASCIMENTO, C. R. S. *Escrita digital no Ensino Fundamental I: do livro didático à sequência didática*. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São -Paulo, São Paulo, 2015.

ORLANDI, E. P. O discurso pedagógico: a circularidade. In:____ *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1983.

_____. Para quem é o discurso pedagógico. In:____ *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1983.

ORLANDI, E. P. “Segmentar ou recortar”. In: *Linguística: questões e controvérsias*, publicação do Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, Série Estudos – 10, 1984, pp. 9-26.

_____. *Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

_____. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

_____. Discurso: fato, dado, exterioridade. In:____ CASTRO, M.F.P (org.) *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

PIRES, R. M. *Letramento digital em livros didáticos de língua portuguesa*. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias, Comunicação e Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

PRATES, V. P. N. A dimensão político-ideológica da prática de letramento digital instituída no PNLD e nos livros didáticos de Língua Portuguesa. *Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online*, [S.l.]. v. 7, n. 1, mar. 2019. ISSN 2317-0239. Disponível em http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/15077/1125612235>. Acesso em 08 dez. 2019.