

Livro didático digital de língua portuguesa e atividade de leitura

Digital textbook of Portuguese language and reading activity

*Sandro Luis da Silva**

**Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)*

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar uma análise de atividades de leitura oferecidas pelo livro didático digital (LDD) por meio de objetos educacionais digitais (OED's). Para atingir este objetivo, analisamos como os letramentos digitais são trabalhados (quando o são) e de que forma se apresentam nos OED's, além de verificamos nestes os recursos multimodais presentes e como eles interferem nas atividades de leituras no LDD. O *corpus* constitui-se em um OED do LDD de língua portuguesa da coleção *Projeto Teláris* volume nove, Editora Ática, destinado ao ensino fundamental II, escrito por Borgatto, Bertin e Marchezi, (2015). Essa escolha ocorreu em virtude de ser a única coleção aprovada na categoria no PNLD de 2017. O estudo está pautado em Maingueneau (2013, 2015) sobre discurso e a concepção de multimodalidade. Além desse autor, valemo-nos, ainda de Dionisio e Vasconcelos (2011 e 2013) no que diz respeito à linguagem multimodal. Buscamos em Rojo e Bunzen (2005), Procópio (2010) e Soares, (2016), no tocante ao gênero de discurso livro didático e ao LDD. Quanto ao letramento digital, pautamo-nos em Xavier (s/d) e Dudeney, Hockly e Pegrum (2016). Pela análise apresentada, concluímos que esses recursos são complementares às atividades presentes no LD e são constituídos atividades e estratégias estáticas e, conseqüentemente, não se vale do uso da interatividade. Eles exploram as múltiplas semioses oriundas dos ambientes digitais.

Palavras-chave: Livro didático digital. Objeto educacional digital. Leitura. Letramento digital.

Abstract: This article aims to present an analysis of reading activities offered by the digital textbook (LDD) through digital educational objects (OED's). To achieve this goal, we analyze how digital literacies are worked (when they are) and how they are presented in OED's, in addition to checking the multimodal resources present and how they interfere with LDD reading activities. The corpus constitutes an OED of the Portuguese language LDD of the collection *Projeto Teláris* volume nine, Editora Ática, destined to elementary education II, written by Borgatto, Bertin and Marchezi, (2015). This choice was made because it is the only approved collection in the category in the PNLD 2017. The study is based on Maingueneau (2013, 2015) on discourse and the concept of multimodality. In addition to this author, we also make use of Dionisio and Vasconcelos (2011 and 2013) with regard to the multimodal language. We searched Rojo and Bunzen (2005), Procópio (2010) and Soares, (2016), regarding the textbook speech genre and the LDD. As for digital literacy, we rely on Xavier (s / d) and Dudeney, Hockly and Pegrum (2016). From the analysis presented, we conclude that these resources are complementary to the activities present in the LD and constitute static activities and strategies and, consequently, the use of interactivity is not used. They explore the multiple semioses that come from digital environments.

Keywords: Digital textbook. Digital educational object. Reading. Digital literacy.

Palavras iniciais

As tecnologias da comunicação e informação trouxeram a necessidade de se repensar as estratégias a serem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem na escola básica também. Vários são os recursos que essas tecnologias oferecem para que a prática pedagógica se torne mais efetiva e próxima dos sujeitos que dela participam. Com a inserção das diferentes ferramentas que elas possuem no processo de ensino-aprendizagem houve necessidade de ressignificar estratégias utilizadas para a construção do conhecimento na escola e, numa perspectiva mais ampla, o espaço escolar.

A comunicação é multimodal, isto é, mobiliza simultaneamente diversos canais (MAINGUENEAU, 2015). A comunicação verbal, por exemplo, segundo o autor, é um todo expressivo que associa gestos e signos linguísticos, o que incita os pesquisadores a proporem modelos e produção de linguagem em que cognição verbal e cognição espacial trabalhem juntas. Esses elementos multimodais constituem-se em caracterizadores de efeitos de sentido nos mais diferentes gêneros de discurso.

Novas textualidades surgem no processo de interatividade, como nos ensina Maingueneau (2015). Há uma nova concepção de texto. A inserção de imagens, nos diferentes gêneros de discurso, tem influenciado e modificado os modos de leitura e escrita, o que coloca a escola, enquanto instituição social, a enfrentar e superar novos desafios. A leitura e a produção de texto valem-se dos diferentes cursos de linguagem, caracterizando a multimodalidade (DIONÍSIO, 2011; KRESS, 2006).

A simbiose de linguagens precisa ser considerada, seja na leitura, seja na produção de textos, na escola básica, também. Nesta, as tecnologias já não ficam isoladas em laboratórios e começam, pouco a pouco, a ser integradas às atividades de sala de aula, por meio de vários recursos oferecidos pelas tecnologias digitais. Eles contribuem de forma significativa para a construção do conhecimento nas práticas pedagógicas.

Dentre os vários recursos oferecidos pelas tecnologias digitais, nosso olhar volta-se para o livro didático digital (LDD) que, a partir de 2011, passou ser objeto de edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Os editais passaram a apresentar algumas novidades concernentes ao LDD, dentre elas os objetos educacionais digitais (OED's), que são recursos vinculados ao LDD; são objetos digitais cuja função principal é fornecer a aprendizagem e propiciar interatividade entre os sujeitos por meio de diferentes ferramentas digitais.

Este artigo tem por objetivo trazer reflexões sobre o LDD no processo de ensino-aprendizagem da escola básica. Para atingir esse objetivo, permeamos nossas considerações

a partir de algumas inquietações: Como se fazem presentes os elementos da multimodalidade neste material didático? Quais as competências discursivas, em especial ligadas aos letramentos digitais, são requeridas pelos sujeitos que participam do processo de ensino-aprendizagem e utilizam o LDD de forma a promover a interatividade entre eles? São inquietações que foram surgindo à medida que passamos a ter um maior contato com o LDD.

Buscamos compreender os fatores que podem ser considerados facilitadores nas atividades didáticas para que seja possível utilizar os recursos oferecidos pelas novas tecnologias, a fim de construir uma aprendizagem significativa para todos envolvidos no processo, tornando-os sujeitos de discurso e não mero reprodutores do que já existe.

O estudo está pautado em Maingueneau (2013, 2015) sobre discurso e a concepção de multimodalidade. Além desse autor, valemo-nos, ainda de Dionisio e Vasconcelos (2011, 2013) no que diz respeito à linguagem multimodal. Tendo como objeto o livro didático digital de língua portuguesa, pautamos nossos estudos em Rojo e Bunzen (2005), Procópio (2010) e Soares, (2016), no tocante ao gênero de discurso livro didático. Quanto ao letramento digital, pautamo-nos em Xavier (s/d) e Dudeney, Hockly e Pegrum (2016).

O artigo está dividido em duas grandes partes: na primeira, apresentamos uma revisão da literatura sobre a multimodalidade e letramento digital, além das considerações sobre o LDD. Na segunda, trazemos a análise de OED de um volume de LDD de Português destinado à escola básica, mais especificamente ao nono ano do Ensino Fundamental II.

1 Um pouco de teoria

Os diferentes gêneros de discurso presentes no cotidiano das pessoas estão permeados por diversas linguagens. De acordo com Maingueneau (2015), a importância da dimensão icônica se traduz em dois níveis: de um lado, os enunciados verbais incrustam-se nas imagens ou as imagens acompanham os textos; por outro, o próprio conjunto que as imagens e os enunciados verbais formam constituindo também uma forma trabalhada em si mesma.

O processo de ensino-aprendizagem pressupõe a interatividade entre os sujeitos que dele participam. Consideramos o livro didático (no caso deste artigo, o digital) um elemento estratégico que busca promover essa interatividade entre os sujeitos que estão em busca da construção de conhecimento no espaço escolar.

Pensar a interatividade é pensar a linguagem, uma vez que os sujeitos interagem por meio dela. Referimo-nos à linguagem em seu sentido amplo, ou seja, o verbal e o não-verbal. Esse novo contexto que se configura, exige-se, portanto, uma nova forma de conceber o texto

e uma nova atitude diante dele, a fim de construir sentidos possíveis, tendo em vista toda a cenografia¹ que envolve o momento de aprendizagem. De acordo com Maingueneau (2015), há um novo olhar para noção de texto no cenário contemporâneo: o texto constitui-se em um “mosaico de textos”, ficando sua definição inexata. Não se pensa apenas o verbal; o texto caracteriza-se pela simbiose de linguagens e, nesse sentido, o texto é multimodal. Para o autor,

A multimodalidade é levada ao paroxismo pelo desenvolvimento da Web, que – como fizeram em seu tempo a escrita e o impresso – tem uma incidência profunda não apenas sobre as práticas verbais [...], mas sobre a própria concepção que podemos ter da discursividade, particularmente, dos gêneros de discurso (MAINGUENEAU, 2015, p. 161).

De acordo com Rojo (2012), as novas práticas sociais demandam leitores mais críticos, capazes de ler e construir sentido aos textos que se tornam cada vez mais multissemióticos. Nesse sentido, o trabalho com o LDD deve corroborar para a formação desse leitor, uma vez que apresenta textos nos mais variados gêneros de discurso, permeados pela multimodalidade, evidenciando que os recursos multimodais correspondem a uma conexão entre o histórico, político, social, considerando o contexto de produção, de circulação e de recepção desses textos.

A multimodalidade, para Dionísio (2006), apresenta a combinação de material visual (não-verbal) com o verbal escrito. Segundo a autora, “Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função [...] na construção de sentidos dos textos.” (DIONÍSIO, 2006, p. 32) E os sentidos dos textos são construídos a partir da combinação de todos os aspectos que o constituem, como demonstraremos na análise do LDD *corpus* deste artigo. De acordo com Koch e Elias (2016, p. 19),

Falar de texto é falar de sentido, ou melhor, de sentidos. Ainda mais quando levamos em conta que esse sentido é construído na relação que se estabelece entre o autor, o texto e o leitor. Isso significa dizer que, para essa atividade, concorre uma série de conhecimentos provenientes

¹ Nos limites deste artigo, considerando o conceito de cenografia trazido por Maingueneau (2011, p. 98). Para o autor, “a cenografia é ao mesmo tempo a fonte do discurso e aquilo que ele engendra; ela legitima um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la, estabelecendo que essa cenografia onde nasce a fala é precisamente a cenografia exigida para enunciar como convém [...]”. A cenografia envolve elementos sociais, culturais, além dos sujeitos, do aqui e do agora.

de uma intrincada relação envolvendo aqueles três elementos.

A partir da ideia trazida pelas autoras, é possível dizer que os sujeitos sempre se posicionam diante de um texto, recorrendo a estratégias que possibilitam a construção de sentido(s) para o texto, tendo em vista a cenografia em que ele se encontra. Faz-se necessário estabelecer relações com outros textos, identificar e caracterizar o referente, para que o leitor possa tomar decisões diante do texto para que o leitor possa construir sentido(s) para o texto.

Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 19), ao afirmarem que “a sociedade na qual estamos inseridos se constitui como um grande ambiente multimodal, no qual palavras, imagens, sons, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas se combinam e estruturam um grande mosaico multissemiótico”, ratificam a ideia de que a multimodalidade é um traço constituinte do sujeito e do mundo em que ele está inserido. E a multimodalidade também se faz presente no mundo tecnológico e implica os multiletramentos. De acordo com Rojo (2013, p. 14),

O conceito de multiletramentos, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação. Além disso, o Grupo tinha em mira, já em seus momentos iniciais (1996), uma questão aplicada da maior relevância [...].

Pelas palavras de da autora, é possível afirmar que se espera uma pedagogia do pluralismo, em que se convergem linguagens diferentes e a observação dos possíveis efeitos de sentido que os textos proporcionam. Ela define multiletramentos como

práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos – majoritariamente digitais, mas também digitais impressos – que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporem a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc. (ROJO, 2013, p. 21).

As habilidades que surgem no contexto tecnológico são conhecidas como “Letramentos digitais: habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDNEY *et al*, 2016, p. 17).

Pensar os letramentos é pensar, ainda, os possíveis efeitos de sentido produzidos por um determinado gênero de discurso numa dada situação de comunicação. E a escola precisa levar em consideração esse aspecto, ou seja, ao trabalhar os gêneros de discurso na prática pedagógica, deve proporcionar ao aluno o direito de perceber os efeitos de sentido que a interação dele com o texto são possíveis, considerando os elementos multimodais.

A noção de letramento reside na noção de linguagem, pois trata-se de compreensão de códigos, de interpretação, de leitura, e todos os letramentos unem-se com o intuito de criar sentido no ato da comunicação, seja ela de qualquer esfera social. De acordo com Dundney *et al* (2016, p. 18-19), “O letramento digital, então, é ainda mais poderoso e empoderador do que o letramento analógico [...]. Ensinar língua exclusivamente através do *letramento impresso* é, nos dias atuais, fraudar nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras”. Acrescentaríamos, ainda, o preparo do professor para atuar junto aos alunos no processo de ensino-aprendizagem, de modo que os leve a desenvolver as habilidades de leitura e escrita, por meio do letramento digital, também.

Nesse processo, em que houve um olhar significativo para a inserção das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, surgem diferentes estratégias e diversos gêneros de discurso, como o LDD, que se diferencia, basicamente, por apresentar os Objetos Educacionais Digitais (OED's). Antes de explorarmos os OED's, é preciso trazer algumas considerações sobre o LDD, uma vez que os OED's são recursos presentes neste gênero de discurso e deles pertencentes.

É indiscutível que os livros didáticos servem como base no processo de ensino-aprendizagem. Muitas vezes, é o primeiro (e também o único) livro com que o aluno tem contato. Há algum tempo temos pactuado com Buzen (2005), ao considerar o livro didático como um gênero de discurso multifacetado; ele apresenta um estilo, uma função social e uma estrutura. Por meio deste material didático, é possível estabelecer comunicação entre os sujeitos da/na escola com o mundo em que estão inseridos. A partir do advento da tecnologia, houve uma reconfiguração do livro didático com a inserção do LDD que não veio substituir o impresso. Ele é uma tentativa de trazer para as práticas pedagógicas estratégias que possam levar o aluno à interatividade.

De acordo com Almeida e Nicolau (2013, p. 4),

Apesar de antigo, o conceito de livro digital ainda não está definido de forma sólida. Para Horie (2011), um e-book, é uma versão digital de um livro que pode ser lido em computadores ou em aparelhos portáteis. De acordo com Albert Labarre (*apud* COSTA, 2012), o mesmo conceito estabelecido para o livro impresso também pode ser pensado para o digital, já que três condições devem ser consideradas juntas: 1) suporte da escrita; 2) difusão e conservação de um texto; 3) maneabilidade.

As palavras dos autores nos levam a pensar que, assim como o livro impresso, o digital também pressupõe um suporte (que não o impresso); ele será lido por meio de um computador ou um dispositivo digital (*tablet*, celular, computador, *laptop*). Procópio (2010), por sua vez, acrescenta que o livro digital deve promover a interatividade entre o texto e o sujeito. Muitos recursos presentes no universo tecnológico garantem a interatividade.

Silva (2010) trata da emergência real da interatividade em três planos, chamados de esferas: a tecnológica, a mercadológica e a social, as quais precisam ser compreendidas para entendermos de fato o que seja interatividade e como reconhecê-la nesse contexto de transformações da “sociedade de informação”. A interatividade vem a ser a forma emergente de nos relacionarmos com o “bum” informacional. De acordo com o autor,

A interatividade emerge com a instauração de uma nova configuração tecnológica (no sentido das tecnologias informáticas conversacionais), e de uma nova dimensão mercadológica (no sentido da busca de diálogo entre produtor-produto-cliente). Mas isso ocorre imbricado em transformações que se dão na esfera social, onde se pode observar não mais a pregnância da passividade da recepção diante da emissão do produto acabado, mas uma crescente autonomia de busca onde cada indivíduo faz por si mesmo, num ambiente polifônico, polissêmico que vem à tona quando ocorre o enfraquecimento dos grandes referentes que determinavam significações ou verdades acabadas para o consumo passivo das massas (Igreja, política, família, ideologia, educação escolar, mídia de massa etc.) (SILVA, 2010, p. 12-13).

Pensar a interatividade é pensar, também, na autonomia, nas possibilidades de o sujeito agir e interagir com e para o outro e, no caso do processo de ensino-aprendizagem, numa perspectiva mais colaborativa, a partir do diálogo com diferentes vozes. E as tecnologias digitais são capazes de levar o aluno a vislumbrar essas possibilidades.

Neste momento do artigo, voltamos nosso olhar para os OED's, que constituem nosso *corpus* de análise, mais especificamente os presentes no LDD de língua portuguesa

para o nono ano do ensino fundamental. Os OED's surgem como consequência do contexto de expansão tecnológica, sobretudo com a proposta de inserir as tecnologias nas práticas pedagógicas, a fim de levar o aluno a se aproximar da realidade além-escola. Acrescente-se o fato de que esse movimento de trazer as tecnologias para a escola possibilita ao aluno ter maior oportunidade para tomar decisões, liberdade de escolha, para a construção de conhecimento.

O termo Objeto Educacional Digital (OED) aparece pela primeira vez no item 3.3. do edital de convocação do PNLD/2014, publicado em 2012, mais especificamente no item 3.3. Este edital orienta a produção editorial de Livros Didáticos (Digitais) voltados à educação básica.

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).

O edital do PNLD evidencia que os OED's podem ser configurados com o uso de várias atividades como jogos, recursos audiovisuais, infográfico animado, dentre outros, a fim de promover a interatividade entre os sujeitos que participam do processo de ensino-aprendizagem e tornar a aprendizagem mais significativa. Esses objetos favorecem, inclusive, o trabalho colaborativo na prática pedagógica.

2 Da teoria à prática: análise do *corpus*

O LDD é uma mídia digital recente, que ainda apresenta algumas peculiaridades do livro impresso. No entanto, acrescentem-se a essas peculiaridades as funcionalidades do meio digital, exigindo do usuário o letramento digital. O processo de desenvolvimento de um LDD deve contar com a interação de todos os envolvidos, tanto no aspecto técnico (autor, designer, revisor e outros profissionais), quanto no aspecto pedagógico (professor e aluno). Deve haver uma preocupação ao inserir o conteúdo e recursos (como ampliar imagens, links clicáveis, gráficos, animação, áudio, simulações) que possibilitem o aproveitamento das potencialidades do ambiente digital.

O *corpus* escolhido para este artigo é o LDD, mais especificamente o *Manual do Professor Multimídia*, de língua portuguesa, da coleção Projeto *Teláris*, volume nove, publicado pela Editora Ática, destinado ao Ensino Fundamental II. Esta obra foi escrita por Borgatto, Bertin e Marchezi (2015). A escolha por esse livro foi motivada devido esta ser a única obra aprovada pelo PNLD (2017), que aprovou somente o LDD para o professor.

O volume do livro didático é composto de unidades temáticas para trabalhar com o aluno e o manual do professor. O livro é constituído pelas seguintes partes: apresentação, conheça o livro, sumário; 4 unidades temáticas com 2 capítulos cada uma delas. Toda unidade é iniciada por um “Ponto de Partida”, com uma breve ativação dos “conhecimentos prévios sobre o tema e/ou sobre os gêneros textuais a serem estudados”. As unidades do volume são: “Prosa e verso na era da informação”, “A temporal arte de narrar...”, “Opinar, argumentar, defender ideias...” e “Defender ideias, argumentar, opinar”. (BRASIL, 2017, p. 38). Há também um caderno de atividade para o professor. Referente ao manual do professor, na parte geral, são apresentados os princípios teóricos e metodológicos que irão nortear as propostas didáticas pedagógicas e a estrutura do livro; há ainda uma seção para explicar os conteúdos da “Unidade Suplementar”. Na “Parte Específica” traz “orientações teórico-metodológicas para a articulação dos conteúdos do livro com outras áreas do conhecimento; quadros de conteúdos bimestrais; o projeto de leitura do volume; sugestões para a formação continuada do professor e a bibliografia” (BRASIL, 2017, p. 39).

O manual do professor multimídia segue as mesmas configurações, sendo acrescentados somente os OED's que

podem ser usados tanto na formação continuada do professor quanto, em alguns casos, como material complementar para atividades propostas em determinados capítulos, principalmente as do eixo da oralidade. Os OEDs apresentam-se principalmente na forma de vídeo e em número que varia entre 8 e 13 por volume. Seis vídeos são destinados à formação geral do professor, tratando de temas como interdisciplinaridade. Os outros OEDs são vinculados aos conteúdos específicos de cada volume (BRASIL, 2017, p. 39).

O LDD possui conteúdo idêntico ao livro didático impresso. Ambos apresentam os mesmos dizeres, as mesmas figuras, cores idênticas². Tal qual a capa, LDD e o LD impresso apresentam o sumário idêntico: a divisão por capítulos (08 capítulos), as atividades, os

² Por questões de direitos autorais, não foi possível colocar as figuras relativas ao LDD. Por esse motivo, fazemos, nos limites de artigo, uma descrição a fim de que o leitor possa visualizar, mentalmente, os elementos descritos ao longo da análise do *corpus*.

exercícios. Assim como a capa, as cores, a tipologia, a formatação, enfim, todos os recursos utilizados nos dois são iguais.

Antes de analisar o OED presente no LDD *corpus* deste artigo, trazemos algumas considerações sobre a apresentação do livro, tendo em vista a importância que este gênero de discurso assume dentro do LDD. Em seguida, analisamos em que medida as atividades propostas no LDD vão ao encontro das propostas feitas pelas autoras.

Na apresentação, as autoras não fazem qualquer referência aos OED's, mesmo porque esta "Apresentação" traz o mesmo texto do livro impresso. Há uma referência ao trabalho colaborativo, no último parágrafo, o que poderia pressupor a possibilidade de atividades que envolvam as tecnologias digitais. Uma das características do LDD é a interatividade. Nas palavras das autoras (último parágrafo da Apresentação): "Venha participar de atividades diversificadas, que podem ser realizadas ora sozinho, ora em dupla, ora em grupo ora em projeto interativo que envolve todos os alunos na construção de um produto final". Vislumbra-se a possibilidade de um trabalho em grupo, o que poderia promover uma maior interação entre os sujeitos, a partir de atividades com os OED's presentes no LDD.

Em relação ao OED, o LDD oferece apenas 04 atividades, que estão diretamente ligadas à prática da leitura. Ao abrir a página do LDD, os alunos têm à direita da tela um ícone para clicar e escolher o OED para trabalhar. O aluno irá clicar no ícone presente na tela e terá as 04 opções de textos com os quais irá desenvolver a atividade de leitura. As opções são: "A velha contrabandista", "Campeonato de poesia falada", "entrevista em vídeo" e "Manifestos brasileiros". Interessante observar que todas as atividades apresentam um *link* para o aluno visualizar "apenas em computadores" ou "visualizar em computadores, tablets, smartphones". Esse recurso abre a possibilidade para que a atividade seja trabalhada na própria sala de aula, por meio do uso de celulares, por exemplo, caso a escola não tenha o recurso do laboratório de informática. Todas as atividades presentes neste volume do LDD, *corpus* desta pesquisa, podem ser desenvolvidas tanto em computadores, quanto em tablets e smartphones. Esse fato é importante, uma vez que não há necessidade de que os alunos estejam no laboratório de informática para realizar o exercício proposto no LDD. É possível desenvolver, por exemplo, nos celulares na própria sala de aula.

Como vimos, são apresentadas as quatro atividades presentes no LDD: "A velha contrabandista", "Campeonato de poesia falada", "Entrevista em vídeo" e "Manifestos brasileiros". Por meio desses textos, o professor pode exercitar a prática de leitura com os alunos do nono ano do ensino fundamental. As atividades propostas pertencem a gêneros de discurso variados: crônica, poesia falada, entrevista em vídeo e manifestos brasileiros. Os gêneros presentes neste volume favorecem o trabalho com a língua falada, ponto bastante positivo no volume do 9. ano, tendo em vista que a escola básica tem reservado pequeno

espaço, quando o faz, para o trabalho com a língua falada.

Há, ainda, nesta mesma tela, um *link* destinado ao professor. Nele, encontram-se breves orientações para o professor em relação ao que e o como se trabalhar o conteúdo dos OED's. O professor é o enunciatário do enunciador do LDLP, o qual é marcado pela primeira palavra do texto: “Professor”. E, ainda, é tratado por “você”, pronome de tratamento que denuncia a proximidade entre os sujeitos do discurso que participam desta cenografia, ou seja, execução de atividades para os alunos. O professor também precisa ser letrado digitalmente para que possa aproveitar todos os recursos oferecidos pelo LDD, de modo a promover a interatividade dos alunos por meio deste material pedagógico. Faz-se necessário o professor conhecer os diversos recursos oferecidos, como o *hiperlink*.

Na tela em que há orientações para o professor, encontramos indicações de recursos a serem utilizados, como aponta seguinte passagem: “Professor, aqui você encontra slides com o resumo de assuntos trabalhados no livro do 9. ano. Este material, dividido de acordo com as unidades do livro, pode auxiliá-lo na preparação e organização do conteúdo das aulas”. Ao lado desses dizeres, a tela traz um texto multimodal - imagens, fotos, escrita, cores diversas - apontando a finalidade das atividades: prosa e verso na era da informação; a atemporal arte de narrar; gêneros jornalísticos; defender ideias, argumentar, o que corresponde a cada uma das atividades de leitura propostas no LDD.

Como o próprio LDD indica, o professor encontra “slides” que orientam o seu trabalho. Não são mencionadas, por exemplo, estratégias que o professor possa adotar para trabalhar com os OED's no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para o 9. ano.

Como apontamos, há um pressuposto de que tanto professor quanto aluno possuem letramento digital para desenvolver com competência as atividades propostas pelos OED's presentes no LDD. O letramento digital requer do sujeito quatro competências essenciais da literatura digital: a) pesquisas na internet; b) hipertexto; c) navegação; montagem; d) conhecimento e avaliação de conteúdo. Enfatiza ainda que, em muitas fontes de informação, alguns autores estão comparando conhecimentos técnicos de informática com pensamento crítico, para que o sujeito seja considerado letrado digitalmente. Para ter o letramento digital, as pessoas precisam aprender a fazer uso dos recursos oferecidos pelas tecnologias, a fim de que gerem benefícios ou comodidades para elas; neste caso, na construção de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Para este artigo, escolhemos para análise a atividade proposta a partir da crônica “A velha contrabandista”, a qual foi escrita por Stanislaw Ponte Preta. A escolha deve-se por alguns motivos, dentre os quais citamos: a) o gênero de discurso crônica que possibilita o trabalho tanto com a língua escrita quanto com a oral. Além disso, a crônica literária constitui-se em um gênero de discurso que trabalha com fatos do dia a dia e apresenta,

geralmente, um caráter humorístico, crítico ou irônico, respeitando a ordem cronológica em que o fato aconteceu. Ela pode apropriar-se de várias formas e por isso é chamada de polimórfica, além de possuir características próprias que são de grande importância, como a questão das expressões coloquiais e de temas abertos que relatam fatos da vida cotidiana, que tem o poder de nos surpreender no final.; b) o fato de o LDD trazer neste OED características bastante específicas da multimodalidade; c) os exercícios propostos requerem dos sujeitos letramento digital, aspecto importante para saber trabalhar com o LDD.

A primeira tela que aparece neste OED traz orientações sobre o texto para os sujeitos, apresentado de forma escrita e em áudio. Essa primeira característica já aponta traços da multimodalidade, além do uso de cores, figuras, formatação do texto verbal com fontes diferentes - como demonstra a figura a seguir -, promovendo efeito de sentido, ou seja, chamar a atenção dos sujeitos para a construção de sentidos, tendo em vista o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Para o desenvolvimento da atividade de leitura de “A velha contrabandista”, de Stanislaw Ponte Preta, o LDD traz as seguintes orientações:

Aqui você encontra o texto e o áudio com a leitura do conto “A velha contrabandista”. Seu autor, Sérgio Porto (1923-1968), foi um grande escritor, radialista e compositor brasileiro, mais conhecido por seu pseudônimo: Stanislaw Ponte Preta. Atente para as marcas de oralidade e expressividade presentes na leitura do texto e divirta-se com essa história inusitada!

Essas orientações, escritas em branco em um fundo preto, trazem ao seu lado a figura de uma motocicleta, que será importante elemento presente na narrativa a ser lida pelos sujeitos do processo de ensino aprendizagem.

As orientações trazidas no OED chamam a atenção para algumas questões de ordem linguístico-discursiva. A primeira delas é o uso do pronome pessoal “você”, que demonstra a tentativa de o LDD aproximar-se do usuário, no caso o aluno do 9 ano. Elas já indicam que, na atividade, o aluno “encontra o texto e o áudio com a leitura do conto 'A velha contrabandista'”. Interessante observar que caracterizam o texto como um conto, mas que a crítica literária considera-o uma crônica, uma vez que faz uso de uma linguagem simples, objetiva e de fácil compreensão, marcada pelo humor, identificado de uma forma surpreendente ao se descobrir que a velhinha contrabandeava lambretas e os grandes sacos de areia eram apenas um disfarce que fazia parte do seu plano. Percebemos, além do humor característico do gênero, a forma em que o texto apresenta-se: traços policiais que levam o fiscal durante todo o enredo tentar descobrir o que a velhinha carregava em sua moto ao

passar pela alfândega.

A questão das “marcas de oralidade e expressividade presentes na leitura do texto” é outra característica apontada na apresentação da atividade: “Atente-se para as marcas de oralidade e expressividade presentes na leitura”. Há uma preocupação dos autores em associar a modalidade da língua (falada) ao gênero que está sendo estudado pelos alunos. E mais: não só identificar as marcas de oralidade, mas refletir sobre os efeitos de sentido que elas trazem para o discurso do texto, já que chama a atenção para a expressividade deste recurso linguístico.

O texto é apresentado ao aluno por meio de *slides*. Ao trabalhar com os *slides*, há um rompimento com a leitura linear, pois o texto é apresentado ora da direita para a esquerda, ora da esquerda para a direita, num movimento constante. Este movimento dos *slides* presentes no OED caracteriza, também, traço de multimodalidade. O texto não está numa única página. Não ocorre a presença de figuras, desenhos ou qualquer outro sinal não-verbal. Na parte inferior da tela, há os *links*, que favorecem ao uso dos recursos dos slides: adiantar, retroceder, ir ao texto falado, tirar dúvidas, acionando, mais uma vez, a necessidade do letramento digital do usuário do LDD, uma vez que não há qualquer explicação para o usuário do LDD sobre esses aspectos.

De acordo com Chartier (1998, p. 77), “a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados”, o que pode nos levar a pensar a atividade de leitura proposta pelo LDD, objeto deste artigo. O desenvolvimento do ato de ler por meio do uso de tecnologia digital, no caso o uso de um recurso - o powerpoint - proporciona o aluno uma nova perspectiva para a leitura, levando o aluno a percorrer novas possibilidades para produzir sentido para um texto: o suporte também interfere na produção de sentido. Os gesto de leitura na tele exigem outras habilidades do leitor. Trabalhar esse tipo de leitura em sala de aula leva o aluno a vislumbrar possibilidade de ler diferentes gêneros de discurso. E as ferramentas oferecidas pelas novas tecnologias podem corroborar para atingir esse objetivo.

Considerações Finais

Objetivamos trazer algumas reflexões sobre o LDD no processo de ensino-aprendizagem da escola básica, numa abordagem linguístico-discursiva. Norteamos nossas considerações a partir de algumas inquietações, como apontamos nas considerações iniciais deste artigo: Como se fazem presentes os elementos da multimodalidade neste material didático? Quais as competências discursivas, em especial ligadas aos letramento digitais, são requeridas pelos sujeitos que participam do processo de ensino-aprendizagem e utilizam o LDD de forma a promover a interatividade entre os sujeitos? A análise que apresentamos

procurou responder a essas questões.

O LDD, em especial os Objetos Educacionais Digitais, como demonstrado, apresenta fortes traços multimodais: cores, movimentos, letras em tamanhos diferentes, figuras, dentre outros. No entanto, apesar de serem altamente multimodais, as atividades trazidas no livro didático pouco exploram esses recursos, que podem contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. Os recursos multimodais presentes na atividade promovem interatividade entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, sem que leve o aluno à autonomia para a construção do conhecimento ou promover trabalho colaborativo. A multimodalidade pode contribuir para a expansão do próprio conceito de texto, uma vez que este é formado por diferentes linguagens, como demonstramos na parte teórica deste artigo. As atividades propostas pelo OED analisado não incentiva os alunos a ter uma atitude mais reflexiva em relação ao texto apresentado; pouco colabora para a constituição de um sujeito de discurso, ou seja, aquele que seja capaz de produzir discurso evidenciando seu posicionamento diante da realidade.

Quanto às competências discursivas, procuramos estabelecer relações com o letramento digital, mostrando a necessidade de os sujeitos terem esse letramento para que haja interatividade no desenvolvimento das atividades propostas no LDD. Havia um pressuposto de que o LDD levaria os alunos a desenvolver nas atividades propostas pelos OED os letramentos digitais, que, segundo Dudeney, Hocly e Pegrum (2016, p. 17), são “necessários para usar eficientemente essas tecnologias (as digitais), para localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais”. A atividade analisada demonstrou que esses recursos são complementares às atividades presentes no LD e são constituídos atividades e estratégias estáticas e, conseqüentemente, não se vale do uso da interatividade. Eles exploram as múltiplas semioses oriundas dos ambientes digitais, não articulando as habilidades próprias do século XXI, tais como problematização, trabalho colaborativo, autonomia e flexibilidade, além de aprendizagem permanente.

Ressalte-se, ainda, que há alguns recursos linguístico-discursivos que procuram chamar a atenção dos sujeitos que utilizam o LDD, como o uso do pronome pessoal de tratamento você, na tentativa de buscar uma aproximação com o destinatário. Essa aproximação poderia ser refletida em atividades digitais, nas quais o sujeito poderia exercitar seu letramento digital. Infelizmente, esse aspectos não foi identificado nas atividades. Praticamente houve uma transposição do impresso para a tela do computador ou do *smartphone*.

Portanto, levando-se em consideração o contexto deste estudo, as discussões, as reflexões e os resultados apresentados evidenciam a presença dos elementos multimodais no LDD, em especial no OED; as atividades pouco exploram as reais potencialidades do

material didático digital, que, pelo *corpus* apresentado, mais se caracteriza como um material digitalizado do que digital. As práticas discursivas evidenciadas no LDD pouco se distanciam daquelas presentes no livro didático impresso.

Referências

ALMEIDA, F. C. de; NICOLAU, M. A. As vantagens do livro didático digital no processo de ensino-aprendizagem. *Revista Hipertextus*, Recife: UFPE, v. 11, p. 1-15, dez. 2013.

BORGATTO, A. T.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. *Projeto Teláris - Português 9*. São Paulo: Ática, 2017.

DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. Multimodalidade, gênero textual e leitor. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 19-42.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). *Gêneros textuais reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 19-42.

DUDENEY, G., HOCKLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2016.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

MAINGUENEAU, D. *Discurso e Análise de discurso*. São Paulo: Parábola, 2015.

MAINGUENEAU, D. *Análise de texto de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2013.

ROJO, R.; BARBOSA, J. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, R. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013, p.13-36.

SANDRO LUIS DA SILVA

Pós-Doutorado em Linguística pela Universidade Sorbonne Paris IV sob supervisão do Prof. Dr. Dominique Maingueneau. Doutor em Língua Portuguesa pela PUC/SP Professor Adjunto IV do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras (mestrado acadêmico) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado) na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/9484873999348511>

Orcid iD: www.orcid.org/0000-0001-9495-0995

E-mail: sandro.luis@unifesp.br