



UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade De Letras

Programa De Pós-Graduação Em Estudos Linguísticos

Karlla Andrea Leal Cruz

**OS RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS E A (RE) SIGNIFICAÇÃO DO LIVRO
DIDÁTICO: uma análise semiótica discursiva do movimento “software livre” na
educação pública**

Belo Horizonte

2021

Karlla Andrea Leal Cruz

**OS RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS E A (RE) SIGNIFICAÇÃO DO LIVRO
DIDÁTICO: uma análise semiótica discursiva do movimento “software livre” na
educação pública**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina Fricke
Matte

Belo Horizonte

2021

C957r

Cruz, Karlla Andrea Leal.

Os recursos educacionais abertos e a (re)significação do livro didático [manuscrito] : uma análise semiótica discursiva do movimento "software livre" na educação pública / Karlla Andrea Leal Cruz. – 2021.

210 f., enc.: il, grafs, color.

Orientadora: Ana Cristina Fricke Matte.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Tecnologia.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 203-208.

Anexos: f. 209.

1. Tecnologia educacional – Teses. 2. Ensino auxiliado por computador – Teses. 3. Aquisição de segunda linguagem – Teses. 4. Software livre – Teses. 5. Livros didáticos – Brasil – Teses. 6. Semiótica – Teses. I. Matte, Ana Cristina Fricke. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III Título.

CDD: 418

FOLHA DE APROVAÇÃO

OS RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS E A (RE) SIGNIFICAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO: uma análise semiótica discursiva do movimento “software livre” na educação pública

KARLLA ANDREA LEAL CRUZ

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia.

Aprovada em 07 de outubro de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Ana Cristina Fricke Matte - Orientadora
UFMG

Prof(a). Ana Carolina Cortez Noronha
USP

Prof(a). Daniervelin Renata Marques Pereira
UFMG

Prof(a). Thiago Moreira Correa
FCLAr - UNESP

Adelma Lúcia de Oliveira Silva Araújo
UFOP

Belo Horizonte, 07 de outubro de 2021.



Documento assinado eletronicamente por **Daniervelin Renata Marques Pereira, Professora do Magistério Superior**, em 07/10/2021, às 15:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Carolina Cortez Noronha, Usuário Externo**, em 08/10/2021, às 12:18, conforme horário oficial de

Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto n.º 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Thiago Moreira Correa, Usuário Externo**, em 08/10/2021, às 12:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto n.º 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Cristina Fricke Matte, Professora do Magistério Superior**, em 08/10/2021, às 16:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto n.º 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adelma Lúcia de Oliveira Silva Araújo, Usuário Externo**, em 09/10/2021, às 20:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto n.º 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0977765** e o código CRC **BCA203B3**.

AGRADECIMENTOS

A Dra. Ana Cristina Fricke Matte, por acompanhar minha trajetória desde o início do meu curso de Letras. Agradeço pela orientação, por entender a importância da ciência e da educação, por investir nesse espaço. Obrigada pelos conselhos, pela compreensão e, sobretudo, pela humanidade.

A Dra. Ana Carolina Cortez Noronha, pela dedicação, pelo cuidado e por me ensinar tanto, em tão pouco tempo.

Agradeço, também, aos professores que compuseram a banca examinadora, em especial. Dra. Adelma Lúcia de Oliveira Silva Araújo pela brilhante arguição.

Ao CNPQ, pela concessão da bolsa, durante o processo de pesquisa, fundamental para a realização do trabalho.

Aos colegas de pós-graduação, agradeço pela parceria e por todos os momentos vividos.

A Universidade Federal de Minas Gerais, ao Colégio Técnico da UFMG e aos meus professores e colegas da Graduação-Licenciatura em Língua Portuguesa, bem como aos meus professores e colegas da Graduação-Licenciatura em Espanhol, muito obrigada.

Aos colegas de intercâmbio, aos alunos da Faculdade de Letras de Lisboa e da Universidad de Buenos Aires, por me ensinarem sobre o potencial da diversidade e dos movimentos estudantis.

Ao Centro Pedagógico, por ter sido um lugar de aprendizado, de esforço e de dedicação. Aos colegas do núcleo de Letras, por me ajudarem a compreender o valor da minha profissão. Em especial, a Hermínia Maria Martins Lima Silveira e a Raika Aleme.

A minha mãe, Dora, por me ensinar sobre os valores da persistência e do trabalho árduo. Obrigada por me apresentar a universidade, por sempre investir em nossa educação e por ser, sempre, a minha base. Tudo o que busco na vida é te orgulhar.

A meu pai, Pedro, pelas risadas e por compreender a falta de tempo. Obrigada por valorizar o meu trabalho.

A Aline, minha irmã, pelo apoio de sempre e por ser a maior certeza de que nunca estarei sozinha.

Ao Luciano, meu irmão, por entender o meu distanciamento e por lutar pela vida.

A Eliane Dantas, que esteve presente em vários momentos dessa dissertação.

A Maraisa, Renata Julia, Mariana Jardim, Kauã, Joana, Rita, Walkiria, Giulia, Ana Clara, Jaqueline, Marina, Isabelle, Natália e Fernanda Teixeira, que, de alguma forma, foram e são a minha inspiração para concretizar os meus sonhos. Preciso registrar quem, de alguma

forma, me marcou nesse período ou me fez crescer em algum aspecto.

Ao Colégio Marista e a todos os meus professores do Ensino Fundamental e Médio.

A Escola Municipal Ignácio de Andrade Melo, agradeço pelo incentivo, pela experiência e pela liberdade para aplicar uma abordagem alternativa de ensino-aprendizagem. Agradeço, especialmente, à Márcia, Mircia, Sandra, Marcela, Leticia, Gabriela e Lucy, por apoiarem essa força incansável da juventude e pelos exemplos de quem eu quero me tornar.

Ao Texto Livre e ao Gramática online, onde me iniciei na pesquisa.

Aos meus alunos, por serem minha motivação.

E a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização dessa pesquisa.

“O povo, por sua vez, enquanto esmagado e oprimido, introjetando o opressor, não pode, sozinho, constituir a teoria de sua ação libertadora. Somente no encontro dele com a liderança revolucionária, na comunhão de ambos, na práxis de ambos, é que esta teoria se faz e se refaz.”

(Paulo Freire)

RESUMO

No presente trabalho, pesquisa-ação, de viés interpretativo, buscamos dialogar com um projeto didático, cujos produtos constituíram o *corpus* desta investigação. Coexistem duas perspectivas: a de uma professora e de uma pesquisadora, nas quais ambos polos (escola e academia) se aproximam. Nesta dissertação, buscou-se compreender, desde a vivência em sala de aula, como as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) vêm sendo assumidas pela escola, bem como o lugar dos Livros Didáticos em relação a este movimento. Nossa pesquisa discutiu, também, a concepção de materiais didáticos fechados cujas licenças respondem à necessidade de mercado, mas não ao interesse de professores e alunos ou ao caráter público das instituições escolares. Percorremos o movimento dos Recursos Educacionais Abertos (REA), que podem ressignificar as práticas escolares, apresentando várias justificativas de uma adoção efetiva desses materiais de ensino, aprendizagem, pesquisa e extensão no ensino básico público. Para isso, analisamos a inserção das TDICs nas habilidades e competências dos documentos norteadores da educação, BNCC (2018) e “Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagem para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em Tempos de Pandemia” (2020), com foco na matriz curricular de língua materna, e nos Livros Didáticos de língua portuguesa: pré-BNCC (2018), “Para viver juntos: português 8º ano” (2017), e pós-BNCC (2018), “Geração alpha língua portuguesa 9º ano” (2020), adotados, respectivamente, para os triênios 2017-2018-2019 e 2020-2021-2022. Nossa abordagem quantitativa e qualitativa se pautou nas construções epistemológicas sobre o movimento da educação livre e dos REA, no Brasil. Demonstramos que os Recursos Educacionais Abertos podem converter-se numa solução complementar para um movimento educativo mais colaborativo, personalizado, inclusivo, acessível e democrático. Realizamos a aplicação de um Projeto Didático, o qual evidenciou o movimento para além da dicotomia “autor” e “leitor” em direção à concomitância em “coautores”, verificando distintas formas de manifestações digitais abertas como potenciais instrumentos pedagógicos complementares. Acreditamos que a ciência, livre e gratuita, possivelmente inserida no Ensino Fundamental, em escolas públicas não federativas, possibilita a democraticidade que permeia os REA, fazendo fluir produtos educacionais e informativos que podem agregar conhecimento tanto para a escola, quanto para a universidade e para a sociedade. Não se trata, desse modo, de uma pesquisa sobre *o outro* e para *o outro*, mas, endógena, sobre *o nós* e que se volta para nós mesmos. Analisamos, por fim, sob o viés da semiótica francesa (nível fundamental e discursivo), alguns comentários de alunos em um

Recurso Educacional Aberto, no evento “Universidade EAD e Software Livre” Congresso UEADSL 2019. As análises documental e semiótica demonstraram que novas práticas com objetos complementares de aprendizagem geram um deslocamento dos sujeitos cujas construções discursivas apontam para o campo do afeto, da enunciatividade e da autorreflexão. Em síntese, buscou-se analisar os Recursos Educacionais Abertos (REA) como proposta didática complementar do Livro Didático: uma análise discursiva do Movimento Software Livre pelo viés semiótico.

Palavras-chave: Escola Pública, Recursos Educacionais Abertos, Tecnologias Digitais, Universidade, Semiótica e Livros Didáticos.

ABSTRACT

In the present work, research-action, with an interpretative bias, we sought to dialogue with a didactic project, whose products constituted the corpus of this investigation. Two perspectives coexist: that of a teacher and a researcher, where both poles (school and academy) come together. This dissertation sought to understand, from the experience in the classroom, how Digital Information and Communication Technologies (DICTs) have been assumed by the school, as well as the place of Textbooks in relation to this movement. Our research also discussed the conception of closed educational materials whose licenses respond to the market need, but not to the interest of teachers and students or to the public character of school institutions. We covered the Open Educational Resources (OER) movement, which can give new meaning to school practices, presenting several justifications for an effective adoption of these teaching, learning, research and extension materials in public basic education. To do so, we analyzed the insertion of DICTs in the skills and competences of the education guiding documents, BNCC (2018), and “Percurso Curriculares e Trilhas de Aprendizagem para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em Tempos de Pandemia” (2020), with focus in the mother tongue curriculum, and in the Portuguese language textbooks: pré-BNCC (2018), “Para viver juntos: português 8º ano” (2017), and pós-BNCC (2018), “Geração alpha língua portuguesa 9º ano” (2020), adopted, respectively, for the 2017-2018-2019 and 2020-2021-2022 trienniums. Our quantitative and qualitative approach was based on epistemological constructions about the movement of free education and OER in Brazil. We demonstrated that Open Educational Resources can become a complementary solution for a more collaborative, customized, inclusive, accessible and democratic educational movement. We carried out the application of a Didactic Project, which evidenced the movement beyond the “author” and “reader” dichotomy towards the concomitance in “coauthors”, verifying different forms of open digital manifestations as potential complementary pedagogical instruments. We believe that free and non-paid science possibly inserted in Elementary School, in non-federative public schools, enables the democraticity that permeates OER, making educational and informational products flow, which can add knowledge both for the school, the university and for the society. In this way, it is not a question of research about the other and for the other, but rather an endogenous one, about us and which turns to ourselves. Finally, we analyzed, under the bias of French semiotics (elementary and discursive level), some comments from students in an Open

Educational Resource, at the event “Universidade EAD e Software Livre” Congresso UEADSL 2019. Documentary and semiotic analyses demonstrated that new practices with complementary learning objects, they generate a displacement of individuals whose discursive constructions point to the field of affection, enunciation and self-reflection. In summary, we sought to analyze the Open Educational Resources (OER) as a complementary didactic proposal to the Textbook: a discursive analysis of the Free Software Movement through a semiotic bias.

Keywords: Public School, Open Educational Resources, Digital Technologies, University, Semiotics and Textbooks.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE – Conselho Nacional de Educação
COL – Commonwealth Learning
COVID-19 – *Corona Virus Disease 2019*
EaD – Ensino a Distância
ELO – Ensino de Línguas *Online*
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FLOSS – *Free Libre Open Source Software*
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GNU – Acrônimo que significa *GNU is Not Unix* (GNU não é Unix)
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFLA – *International Federation of Library Associations and Institutions*
LA – Linguística Aplicada
LD – Livro Didático
LP – Língua Portuguesa
MEC – Ministério da Educação
MIT – *Massachusetts Institute of Technology*
MOOCs – *Massive Open Online Courses*
NEPSO – Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião
NTIC – Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação
OCW – *Open Course Ware*
OE4BW – *Open Education for a Better World*
OED – *Objeto Educacional Digital*
OER – *Open Educational Resources*
PNBL – Plano Nacional de Banda Larga no Brasil
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
REA – Recursos Educacionais Abertos
SL – Software Livre
SME-SP – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
SMED – Secretaria Municipal de Educação
SMED – Secretaria Municipal de Educação de Minas Gerais
SP – *Software Proprietário*
TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
TICS – Tecnologias da Informação e Comunicação
UEADSL – Universidade EAD e *Software Livre*
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: relação das legendas, na Matriz Curricular regional, pós-pandemia, quanto a habilidades com essencialidade ou não conforme Matriz Curricular regional, pós-pandemia, quanto a habilidades com essencialidade ou não de tratamento.....	58
Figura 2: capa do livro “Para viver juntos: português 8º ano”	93
Figura 3: páginas não encontradas de <i>hiperlinks</i> dispostos no Livro Didático “Para viver juntos: português 8º ano” (parte 1)	96
Figura 4: páginas não encontradas de <i>hiperlinks</i> dispostos no Livro Didático “Para viver juntos: português 8º ano” (parte 2)	97
Figura 5: excertos de textos cujos <i>hiperlinks</i> não são especificados e/ou não correspondem à referência	98
Figura 6: capa do livro “Geração alpha língua portuguesa 9º ano”	99
Figura 7: exemplos da seção "Passaporte Digital", post do <i>Facebook</i> e <i>playlist</i> do <i>Spotify</i> ..	100
Figura 8: exemplificações da variabilidade de referências da seção "Passaporte Digital"	101
Figura 9: páginas exclusivas a assinantes com referenciação no Livro Didático.....	102
Figura 10: artigo disposto no livro sobre educação acessível, referência aberta e livre ao professor	103
Figura 11: páginas não encontradas de <i>hiperlinks</i> dispostos no Livro Didático “Geração alpha língua portuguesa 9º ano” (parte 1)	105
Figura 12: páginas não encontradas de <i>hiperlinks</i> dispostos no Livro Didático “Geração alpha língua portuguesa 9º ano” (parte 2)	107
Figura 13: exemplificações da ausência de especificações do <i>hiperlink</i>	108
Figura 14: sumário do livro “Para viver juntos: português 8º ano”, unidades 1, 2, 3 e 4.....	113
Figura 15: sumário do livro “Para viver juntos: português 8º ano”, unidades 5, 6, 7, 8 e 9 (Revisão).....	114
Figura 16: sumário do livro “Geração alpha língua portuguesa: 9º ano”, unidades 1, 2 e 3 ..	118
Figura 17: sumário do livro “Geração alpha língua portuguesa: 9º ano”, unidades 4, 5, 6....	120
Figura 18: sumário do livro “Geração alpha língua portuguesa: 9º ano”, unidades 7 e 8	121
Figura 19: demonstração de diagramação "impressa" do blog e do sistema de comentários.	129
Figura 20: exemplo de verbete virtual da “Michaelis”	132
Figura 21: carta produzida por uma aluna, da Escola Municipal Ignácio de Andrade Melo .	157
Figura 22: roteiro do podcast produzido pelos alunos da sala 801, da Escola Municipal Ignácio	

de Andrade Melo	158
Figura 23: capa do podcast produzido pelos alunos da sala 801, da Escola Municipal Ignácio de Andrade Melo	159
Figura 24: e-mail produzido por uma estudante, da Escola Municipal Ignácio de Andrade Melo	160
Figura 25: tweet produzido por uma estudante, da Escola Municipal Ignácio de Andrade Melo	161
Figura 26: conversa de <i>Whatsapp</i> , produzida por uma estudante da Escola Municipal Ignácio de Andrade Melo	162
Figura 27: seção do evento na qual foram dispostos os artigos científicos produzidos pelos alunos.....	163
Figura 28: comentário de uma primeira ouvinte sobre o projeto realizado pelos estudantes.	164
Figura 29: comentário de uma segunda ouvinte sobre o projeto realizado pelos estudantes .	164
Figura 30: comentário de um aluno sobre o projeto realizado pelos estudantes	165
Figura 31: comentário de um aluno sobre sua participação e sobre suas impressões do projeto	165
Figura 32: participação dos estudantes, com o projeto, na “Mostra Cultural” da escola	166
Figura 33: aluno recebendo os certificados de participação e de menção honrosa	166
Figura 34: seção, na Mostra Cultural, reservada à escuta do podcast	167
Figura 35: fórmula do Programa Narrativo em Greimas e Courtés (2008).....	174
Figura 36: esquematização dos níveis e subníveis do percurso gerativo de sentido	177
Figura 37: segmentação do eixo temporal em concomitância e não concomitância.....	179
Figura 38: o “Jogo da verdade”	184
Figura 39: exemplo de um dos tópicos do Fórum “Feira de Saberes”, no Congresso UEADSL 2019.2, no qual foram dispostos os artigos dos alunos para apresentação e discussão com ouvintes e coordenadores de mesa.....	187
Figura 40: comentário do tópico em fórum “A retextualização como um movimento multimodal fundamentada nas TICs: sua manifestação na escola pública do ensino fundamental” (comentário 1).....	190
Figura 41: comentário do Tópico em fórum “A retextualização como um movimento multimodal fundamentada nas TDICs: sua manifestação na escola pública do ensino fundamental” (comentário 2).....	192
Figura 42: comentário do Tópico em fórum “Os Recursos Educacionais Abertos e o gênero discursivo ‘carta’ no terceiro ciclo de formação humana” (comentário 3)	193

Figura 43: quadrado semiótico: oposição semântica fundamental que rege a maioria dos comentários em fórum.....195

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: relação das habilidades com abordagem digital BNCC (2018).....	55
Gráfico 2: segmentação das habilidades que envolvem as TDICs Ano/Faixa BNCC (2018) .	56
Gráfico 3: relação das habilidades com abordagem tecnológica digital SMED (2020).....	57
Gráfico 4: segmentação das habilidades que envolvem as TDICs Essencialidade ou não SMED (2020)	58
Gráfico 5: relação de <i>links</i> redirecionáveis em não redirecionáveis.....	94
Gráfico 6: causa de <i>links</i> não redirecionáveis	95
Gráfico 7: relação de <i>links</i> redirecionáveis e não redirecionáveis.....	104
Gráfico 8: causa de <i>links</i> não redirecionáveis	106
Gráfico 9: relação de atividades com gêneros digitais	110
Gráfico 10: destrezas das atividades com gêneros digitais.....	111
Gráfico 11: destrezas das atividades que abordam outros gêneros	112
Gráfico 12: relação de atividades com gêneros digitais	115
Gráfico 13: destrezas das atividades com gêneros digitais.....	117
Gráfico 14: destrezas das atividades que abordam outros gêneros	118

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1 – ANCORAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	23
1.1 O Tipo de Pesquisa	23
1.2 Coleta e Análise de <i>Corpus</i>	23
1.2.1 Campo e os sujeitos de Pesquisa	24
1.2.2 Procedimentos e Atividades no campo de pesquisa	25
1.3 Congresso Nacional Universidade Ead e Software Livre: uma Proposta do “Texto Livre” à Iniciação à Ciência.....	26
CAPÍTULO 2 – OS RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA) CONCEITO E APLICAÇÃO NA REALIDADE BRASILEIRA	28
2.1 Conteúdos abertos (<i>Open content</i>)	30
2.2 Os recursos educacionais abertos e a ressignificação da noção de autoria e das noções colaborativas de aprendizagem.....	33
2.3 As políticas públicas e os recursos educacionais abertos	35
2.4 Os recursos educacionais abertos e a Legislação	37
2.4.1 Projeto de Lei Federal 1.513/2011	39
2.4.2 Projeto de Lei Estadual 989/2011.....	39
2.4.3 Decreto 52.681/2011 da cidade de São Paulo.....	40
2.5 Os Recursos educacionais abertos e o Movimento da Cultura Livre na <i>Cybercultura</i>	44
2.6 Os recursos educacionais abertos e os Softwares Livres.....	45
2.6.1 Software livre <i>versus</i> software proprietário.....	47
2.7 As propostas didáticas com o apoio do Digital	49
2.7.1 Os REA no Contexto da Pandemia	50
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOCUMENTAL	53
3.1 A BNCC (2018) e a Matriz Curricular da Smed (2020): a incorporação das novas tecnologias.....	54
3.1.1 Listagem das competências que envolvem o tecnológico na Base Nacional Curricular Comum (2018).....	59
3.1.2 Listagem comparativa dos objetos de conhecimento e habilidades que envolvem o digital.....	62
3.2 Análise dos livros didáticos, “Para Viver Juntos” (2015) e “Geração Coleção Alpha” (2018): uma Proposta de Categorização e análise qualitativa da apreensão do digital	90
3.2.1 Análise de <i>hyperlinks</i> : as áreas clicáveis no Livro Didático	91
3.2.1.1 Coleção “Para Viver Juntos” (2015).....	92
3.2.1.2 Coleção “Geração Alpha” (2018)	98
3.2.1.3 Categorização das modalidades de atividades com gêneros digitais	109
3.3 Coleção “Para Viver Juntos” (2015)	109

3.3.1 Análise qualitativa do Livro Didático de língua materna: a apreensão do digital nas atividades propostas.....	121
3.3.2 Coleção “Para Viver Juntos” (2015)	122
3.3.3 Coleção “Geração Alpha” (2018).....	136
3.4 Aplicação do projeto didático: “Tornando-se pesquisadores: a introdução à pesquisa no Ensino Público municipal pelos Reas.....	153
3.4.1 “Menina de Ouro”: oficina de confecção de cartas e produção do <i>podcast</i> “O poder de desafiar o não”	155
3.4.2 Os movimentos de retextualizações: a produção de gêneros digitais, o <i>e-mail</i> , o <i>tweet</i> e a conversa de <i>WhatsApp</i>	159
3.5 Tornando-se pesquisadores: a produção de artigos científicos e a atuação no Congresso UEADSL 2019/2 (“Universidade EAD e Software Livre”).....	162
3.6 Considerações sobre os resultados da aplicação didática.....	169
CAPÍTULO 4 – A SEMIÓTICA DE GREIMAS: TEORIZAÇÃO E ANÁLISE DE CORPORA	171
4.1 Percurso gerativo de sentido.....	172
4.2 A Sintaxe discursiva: as operações de debreagem e embreagem.....	178
4.3 Verificação e os efeitos de verdade, do “Dizer Verdadeiro”.....	183
4.4 Análise discursiva de <i>corpus</i> : a participação em Congresso UEADSL 2019.2 à luz da semiótica francesa.....	185
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	198
REFERÊNCIAS	203
ANEXO.....	209

INTRODUÇÃO

No decorrer dos nossos anos de formação, por meio de muitas leituras de pesquisas cujo objeto de análise envolve a educação básica, notamos, de certa forma, um distanciamento entre as práticas de pesquisa e de ensino. Pensando pelo viés da Linguística Aplicada (LA) e de sua contribuição para analisar problemas reais da linguagem, gera-nos incômodo a ausência do papel do professor e da sala de aula em muitas escritas investigativas, assinalados sob um viés exógeno. Ainda que as pesquisas estejam avançando para também alcançar a prática, aplicando saberes técnicos, é importante aproximarmos a Escola e a Universidade pública como pólos envolvidos num mesmo processo: a educação libertadora.

A nosso ver, todo professor deveria ser pesquisador, porque a sala de aula é complexa e, daqui (porque este é o meu lugar), dessa práxis, surgem problemas de pesquisa referentes à teoria e que se voltam para a prática. Esta, própria da LA, interdisciplinar, incide na aplicação e vice-versa, sendo, por isso, o motivo pelo qual esse projeto acadêmico dialoga com o didático, cujo produto constituiu nosso *corpus* de análise bem como a abordagem da semiótica discursiva: comentários dos estudantes em fórum livre, “Feira de Saberes”, no Congresso UEADSL 2019.2 (Universidade EAD e Software Livre). Entendemos, desse modo, que nessa dissertação buscamos um movimento de responsabilização por um lugar de pertencimento. Nesse sentido, nas últimas quatro décadas, as novas tecnologias de informação e comunicação (TICS) vêm ressignificando essas experiências (do professor-pesquisador), gerando a inquietação e as perguntas de pesquisa que motivaram esta investigação.

As novas tecnologias ressignificaram novos modos de compreender o mundo e, desse modo, as potencialidades de expressão e a gama de recursos que podem engendrar o sentido do texto para efeitos pretendidos. Essas revoluções quanto ao agenciamento da palavra podem acarretar, também, alterações nas práticas de leitura e escrita. A Língua Portuguesa, como componente curricular, abrange os movimentos de ação e réplica frente a esses textos, os quais, em um universo digital e complexo de discursos, referenciam-se verdadeiros, sob um filtro da realidade que nos leva ao “fazer-crer”.

O tratamento das novas tecnologias em sala de aula é premente, porque a escola é um meio de aprender a agenciar-se no mundo e, obviamente, o ambiente digital é instrumento norteador do conhecimento. A questão que se coloca é por que não houve, de fato, a efetivação aprofundada de práticas escolares significativas com o uso da tecnologia, mais avançada a cada ano? Por que essas promessas não foram cumpridas e o que dificulta a aplicação sistemática dos novos recursos tecnológicos? O tratamento da língua, abordado tradicionalmente, parece

não acompanhar uma consequência ideal do uso, ainda marginal, dessas novas práticas digitais: os novos letramentos, que já estão revolucionando as formas de ensino-aprendizagem numa noção personalizada de práticas, mais distribuídas, sociais e menos hierárquicas.

Com relação às TDICS em sala de aula, destacam-se questões de acessibilidade e do material didático, por entendemos que, para ressignificar as práticas com os dispositivos tecnológicos, em sala, devemos ressignificar os meios para o ensino e a sua relação com os sujeitos da aprendizagem. Defendemos que é a partir desse deslocamento que conseguiremos gerar as transformações significativas e democráticas na educação, esperadas com a chegada das Revoluções Tecnológicas. Essa abrangência de alcance é importante se considerarmos os altos custos da educação e dos materiais didáticos que, encapsulados, não conseguem abarcar todas as necessidades ou contextos de trabalho.

O Livro Didático é um material central do qual, por vezes, os professores dependem exclusivamente. O maior problema, no entanto, envolve a adaptação e a impossibilidade de moldá-lo como recurso para qualquer necessidade pedagógica específica, respondendo a interesses subjetivos. Por três anos, as práticas propostas, nos livros, não se atualizam a tempo de alcançar o tratamento de novos gêneros e as revoluções tecnológicas, por exemplo. Para propormos uma educação significativa em consonância com o mundo digital, é necessário incorporá-la, de fato, na sociedade da qual ela surge.

O projeto de Mestrado foi, desse modo, ancorado em um projeto de aplicação didática com o uso dos Recursos Educacionais Abertos (REA), materiais de ensino, aprendizado e pesquisa, em qualquer suporte ou mídia, sob domínio público ou licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros (UNESCO/COL, 2011). Abreviados por REA¹, foram propostos como abordagem alternativa para as defasagens que o Livro Didático, adotado no ano de 2019, apresentava quanto aos tratamentos dos gêneros digitais. O uso dos REA foi importante também para o estudo da tipologia científica não tratada, efetivamente, pelo material didático adotado.

A motivação do nosso trabalho surgiu por meio da observação dessas questões de dissonância entre o material didático central e objetivos educacionais específicos. Um dos nossos objetivos foi descrever e analisar a inserção das tecnologias digitais nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa, adotados por uma Escola Municipal da rede pública de ensino para os dois anos finais do Ensino Fundamental: “Para Viver Juntos”, edição S.M (2015), voltado para o oitavo ano e a coleção “Geração Alpha”, edição S.M (2018), para o nono ano.

¹ Na literatura a sigla REA é usada tanto no singular quanto no plural. Optamos pelo uso no singular em obediência a prescrição da gramática normativa.

A escolha dos referidos livros didáticos para a composição do *corpus* deve-se a dois fatores: 1) poderíamos compará-las por serem distintas. Uma foi elaborada antes da aprovação da BNCC (2018) e a outra já segue as exigências deste documento norteador; 2) por ser possível complementar as atividades propostas no Livro Didático do triênio 2017, 2018 e 2019 doravante, (LD1) com os REA. Utilizado para o triênio, 2017, 2018 e 2019, a obra não nos oferecia um estudo interessante dos gêneros digitais, parecendo já não assimilar as novas exigências da BNCC (2018). Nesse sentido, foi importante estudá-lo a fim de demonstrar como os Recursos Educacionais Abertos o ressignificaram.

Já o Livro Didático de Língua Portuguesa para o nono ano foi adotado, para 2020, abrangendo o triênio 2020, 2021 e 2022. Logo, traz as requisições mais recentes em relação aos documentos norteadores. Além de ser o material que acompanharia a turma alvo desta pesquisa e da proposta didática, abordá-lo foi importante para averiguar os avanços e o modo de abordagem dos Livros Didáticos em relação aos novos dispositivos digitais, de acordo com as novas orientações.

Concordamos com o linguista Rajagopalan (2011)² quando atrela o ensino de línguas às políticas linguísticas, defendendo que o professor, assim como o pesquisador e qualquer cidadão, devem ocupar lugar na política. Nesse sentido, não se pôde investigar as incorporações das tecnologias digitais na educação, bem como o movimento dos REA como objetos de ensino-aprendizagem complementares, sem se considerar a legislação e os documentos norteadores que regem tanto as bases curriculares quanto a escolha de materiais didáticos.

Desse modo, realizamos um estudo quantitativo das competências e habilidades da BNCC (2018), a nível nacional, e das “Novas predisposições da Secretaria Municipal de Educação de Minas Gerais (SMED) na pandemia” (2020)³, em nível regional, tendo como base a discussão do fenômeno digital e sua lógica colaborativa. Vale ressaltar que o último documento regeu, ainda, o trabalho *online* no contexto do ensino remoto, na pandemia, o que evidencia, mais expressivamente, a relevância de compreender qual o lugar do digital nesse contexto.

Foi importante listar as habilidades e competências que respondiam aos novos gêneros digitais, nestas duas proposições normativas, assim como analisar, nas obras didáticas, as

² RAJAGOPALAN, K. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: Ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. [Entrevista concedida a] SILVA, K. A. Da.; SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D. *Revista de Letras Norte@mentos*. Estudos Linguísticos, Sinop, v. 4, n. 8, p. 75-81, jul./dez. 2011.

³ Conforme orientações do documento “Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagem para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em tempos de Pandemia” (2020), publicado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

atividades que envolviam o uso do digital. Buscamos apontar as defasagens ou avanços no tratamento das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (ou Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) na educação, pautando-nos nas construções epistemológicas sobre o movimento da educação livre e dos REA no Brasil, conforme AMIEL (2012), LÉVY (1999), MATTE (2008), LEFFA (2012), PRETTO (2008, 2010), ROSSINI (2012), SANTANA (2012).

Ainda com base nos percalços quanto à possibilidade de transpor e adaptar o Livro Didático, tendo-se em vista o atendimento às necessidades locais, analisou-se, utilizando a teoria semiótica do discurso, os comentários dos alunos em Congresso *online* sobre o projeto com os REA como adaptação e ampliação ao Livro Didático. Nosso *corpus* de análise semiótica foi composto pelas participações dos estudantes no Fórum “Feira de Saberes”, do Congresso da UEADSL 2019.2 (Universidade EAD e Software Livre), caracterizado como um Recurso Educacional Aberto.⁴

Elegemos três participações dos alunos do oitavo ano da Escola Municipal, em cujos comentários, houve o uso de recursos sintáticos e semânticos interessantes ao estudo semiótico discursivo. A fim de analisar a participação em Congresso aberto utilizamos, como referências BARROS (2002, 2005, 2012, 2015), BENVENISTE (1974, 1991), FIORIN (1995, 2002, 2020), GREIMAS e COURTÉS (2008), HJELMSLEV (1991), e sobre a semiótica de linha francesa, as referências de sistematização e de análise semiótica em NORONHA (2006) e RODRIGUES (2014).

Vale frisar, também, que o entendimento de tecnologia digital tratada e adotada, nesta dissertação, pauta-se nos estudos de Martins (2016) e nas considerações sobre TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação) e NTICs (Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação). O presente trabalho considera que as TDICs são englobadas pelas NTICs, assumindo que a diferença entre essas novas definições e as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) se dirige ao nível de abrangência. Desse modo, as tecnologias não foram consideradas, nesta pesquisa, como TICs justamente por estas se pautarem em tecnologias mais antigas, anteriores à evolução tecnológica da década de 60 e 70, com desenvolvimentos na área de processamento de dados e de sistemas informacionais, respectivamente.

Como afirma Costa, Duqueviz e Pedroza (2015, p. 604), mencionando Baranauskas &

⁴ Embora tenhamos analisado dez comentários dos alunos participantes desse evento, por uma questão de espaço, apresentamos análise de três deles, suficientes para mostrar quais valores emergem desse discurso e quais estratégias discursivas predominam nele.

Valente (2013), "[...] pesquisadores têm utilizado o termo Novas Tecnologias para se referir às tecnologias digitais ou Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC". Desse modo, buscamos considerar e refletir, em todo este trabalho, sobre as experiências educacionais que envolvessem essas TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação), englobadas pelas NTICs (Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação), as quais permeiam o uso da internet pelos nativos digitais⁵: computadores, tablets, celulares, dentre outros.

A Era Digital, iniciada após a Terceira Revolução Industrial que se caracteriza pela difusão de um *cyberespaço* e de um novo tipo de mentalidade, de novas relações entre pessoas, tempo e espaço. Com esse novo percurso, segundo Duboc (2011), presumem-se, no paradigma pós-moderno, novas acepções do conhecimento: subjetividade, instabilidade, imprevisibilidade, heterogeneidade e multiplicidade. Esses elementos parecem responder a novos modos de aprendizagem, de vivências e de existências consonantes ao uso dos REA.

Desse modo, iniciamos este trabalho apresentando a abordagem teórico-metodológica que ancorou nossos estudos, bem como o tipo de pesquisa, descrições mais detalhadas sobre a coleta e análise de *corpus*, e os procedimentos realizados no campo de pesquisa. Posteriormente, revisamos os estudos da área dos Recursos Educacionais Abertos e seus direcionamentos, abarcando, também de um ponto político, as novas tecnologias livres. Propomos reflexões sobre o mercado editorial de produtos fechados e sobre o Programa Nacional do Livro Didático, cujo processo permite que haja a supremacia das editoras sobre os autores. Nesse contexto, defendemos a adoção de objetos educacionais que sejam bens públicos, justificando a relevância de recursos livres como objetos alternativos de ensino-aprendizagem.

Argumentamos como os REA ressignificam as práticas escolares, apresentando, de forma mais ampla, o movimento livre na *cybercultura*. Trazemos as especificidades dos softwares livres, contrastando-os com os softwares proprietários, tratando, ainda, de como os REA podem contribuir para o acesso à informação e para o ensino remoto, enquanto prática significativa no contexto da pandemia.

Propomos, ainda, no que se refere às habilidades e competências que presumem a incorporação das novas tecnologias, uma revisão e listagem comparativa da BNCC (2018) e da

⁵ Segundo Prensky (2001, p. 3), “Os *Nativos Digitais* são acostumados a receber informações muito rápido. Eles funcionam melhor quando em rede. Eles prosperam em gratificação instantânea e recompensas frequentes. Eles preferem jogos ao trabalho 'sério'”. Vale frisar que estamos tratando de modos diferentes (nem piores ou melhores) de ensino-aprendizagem.

“Matriz Curricular”, proposta nas “Novas predisposições da Secretaria Municipal de Educação de Minas Gerais (SMED) na pandemia” (2020). Atentamo-nos aos Livros Didáticos de Língua Portuguesa do oitavo ano e do nono ano, analisando-os quantitativamente (em relação aos *hiperlinks* e às modalidades das atividades digitais propostas) e qualitativamente quanto às atividades com gêneros digitais. O estudo proposto se pautou nas propostas didáticas que apreendem o digital e em como respondem à lógica colaborativa e acessível, pressuposta por novos gêneros e práticas de leitura e escrita.

A teoria semiótica francesa utilizada, neste trabalho, foi relevante para a análise discursiva do *corpus*: três comentários de alunos do oitavo ano, dispostos, em Fórum *online*, “Feira de Saberes”, em participação ao Congresso UEADSL 2019.2. Esta análise permitiu reconstruir as relações de significação a fim de compreender quais efeitos de sentido emergem dessa relação entre sujeito, tecnologia digital e objeto educacional alternativo. Frisa-se, ainda, a sessão 3.4, no qual o leitor pode aceder a mais detalhes sobre a aplicação do Projeto Didático “Tornando-se Pesquisadores: a Introdução à Pesquisa no Ensino Público Municipal pelos REA”, cujo produto foi utilizado como *corpus*.

Esse projeto vem, pois, cobrir uma lacuna no que tange a novos fenômenos, de alcance da Linguística Aplicada, ainda, enquanto solução e agenciamento responsivo, num lugar do conhecimento livre. Problematicar a abordagem do digital, em sala de aula, analisar os efeitos de sentido da participação ativa enquanto palavra em um movimento de ocupação da universidade e em introdução à ciência a nível fundamental, refere-se a uma nova direção da acessibilidade e da oportunidade para além do contexto público a níveis federativos. Possibilidades advindas da tecnologia e que vêm se tornando solução para o isolamento social: esse debate se torna premente pela comunidade pedagógica, justamente por se tratar de um movimento que desvela a desigualdade de direitos, de um poder do dizer que, silenciado, indetermina, para muitos, um lugar no mundo. Abordaremos, no capítulo a seguir, a Ancoragem Teórico-metodológica.

CAPÍTULO 1 – ANCORAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

O arcabouço teórico-metodológico do presente trabalho envolveu pesquisa bibliográfica e de campo, de origem predominante empírica.

1.1 O tipo de pesquisa

Adotou-se, nesta dissertação, a abordagem qualitativa, especificamente, tratando-se de uma pesquisa-ação e de um estudo de caso, tendo-se em vista um viés interpretativo. A investigação contou, ainda, com dados quantitativos cujos resultados conduziram a análise qualitativa, a partir da contabilização das atividades didáticas que indicaram o uso dos dispositivos digitais. Discutindo o conceito de pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1982) *apud* Ludke; André (1982) abordam que esse tipo de estudo abarca três características básicas, dentre elas: i) seu viés naturalístico, melhor dizendo, tenta-se compreender os fenômenos em um sistema complexo, no qual emergem; ii) a predominância descritiva, detalhando os componentes que envolvem o objeto de estudo, a saber, situações e sujeitos, bem como envolvendo transcrições e extratos de distintas documentações; iii) a relevância do processo sobre o produto, com enfoque na forma de manifestação de um problema.

Nesse sentido, foram analisadas duas coleções do Livros Didáticos de Língua Portuguesa referentes às séries finais do Ensino Fundamental II. A pesquisa contou com um processo descritivo de análise interpretativa e analítica e focou não na comprovação de uma hipótese, mas em uma abordagem processual do fenômeno em estudo a partir de um sistema complexo, uma escola municipal pública.

1.2 Coleta e análise de *corpus*

Os dados quantitativos foram utilizados para:

- Contabilizar as atividades presentes no Livro Didático de Língua Portuguesa que envolvem os dispositivos tecnológicos.
- Categorizar a proposta de uso desses dispositivos de acordo com o tipo de atividades (leitura, escrita, oralidade etc.).
- Expor, em gráficos quantitativos, *links* desatualizados ou que se desconstruíam com a

referência.

Quanto à análise qualitativa, tendo-se em vista a forma como os Livros Didáticos vêm assimilando os gêneros digitais e as novas tecnologias, buscamos analisar os materiais de português como língua materna. Logo, no que tange à análise dos Livros Didáticos em Língua Portuguesa, restringimo-nos à coleção aprovada pelo PNLD de 2017, pré-BNCC (2018), para o triênio 2017, 2018 e 2019, a saber, “Para Viver Juntos”, edição S.M (2015), indicado para o oitavo ano do Ensino Fundamental. Além disso, analisamos uma coleção recente, escolhida pelos professores de língua materna do contexto específico, a saber, coleção “Geração Alpha”, edição S.M (2018), aprovada pelo PNLD 2020 e pós-BNCC (2018), voltado para o nono ano do Ensino Fundamental.

Além disso, verificou-se, do ponto de vista da semiótica discursiva de linha francesa, quais movimentos de significação emergiram quanto ao uso dos REA, especialmente em um REA dinâmico (portal UEADSL, 2019.2), como abordagens alternativas de ensino-aprendizagem. Por meio de estudo do nível discursivo do Percorso Gerativo de Sentido, sintático (discursivização actorial, temporal e espacial) e semântico (considerando a tematização e percursos figurativos), investigamos como os comentários discentes, no fórum, se referiam a esse lugar de inclusão dos REA para além das possibilidades oferecidas pelo Livro Didático.

O *corpus* semiótico dialoga com o *corpus* documental, desse modo, por demonstrar que novas práticas, com objetos alternativos de aprendizagem, geram um deslocamento dos sujeitos cujas construções discursivas apontam para o campo do afeto, da enunciatividade e da autorreflexão. Refletir sobre esse lugar é refletir também sobre a posição do aluno e do professor e sua relação com seus materiais de aprendizagem, para constituir outros movimentos e ideias interessantes de abordagem pedagógica.

1.2.1 Campo e os sujeitos de pesquisa

O campo de coleta dos dados de pesquisa concentrou-se em uma escola pública municipal, Escola Municipal Ignácio de Andrade Melo (regional Pampulha), pertencente à cidade de Belo Horizonte. É localizada em uma região periférica, São José, de população vulnerável, na qual, atualmente, leciono a disciplina de Língua Portuguesa.

O público-alvo pertence ao Ensino Fundamental II, a saber, os oitavo e nono anos, com alunos na faixa etária dos 12 aos 16 anos. Os professores, coordenadores, técnicos pedagógicos, bem como diretora e vice-diretora, todos se apresentaram dispostos ao estudo proposto.

1.2.2 Procedimentos e atividades no campo de pesquisa

Esta pesquisa contou com a colaboração de alunos da Educação Básica do turno matutino de uma Escola Municipal de Belo Horizonte. Devido à ética da pesquisa, foi solicitada e concedida a permissão da escola em relação aos procedimentos de pesquisa adotados. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 57), “[...] a pesquisa tem de ser regida por rígidos princípios de ética, que preservem os colaboradores”⁶.

Tendo-se em vista as noções da pesquisa-ação, assim tratadas por Thiollent (1986), como

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14 *apud* CORRÊA; DE CAMPOS; ALMAGRO, 2018, p. 63);

Portanto, tratamos, atentamente, o sujeito como participante da pesquisa, e não como mero informante ou executor de alguma prática em análise.

Por isso, partimos do movimento cíclico da pesquisa-ação cujas ações (agência, monitoramento, avaliação e planejamento) se retroalimentam. Dentre as técnicas de coleta, utilizamos pesquisa documental (análise dos Livros Didáticos adotados) e observações (de participação em congresso livre e em manejo de Recursos Educacionais Abertos), considerando “sociodramas”, “reprodução social do meio em que vivem os participantes” (CORRÊA; DE CAMPOS; ALMAGRO, 2018, p. 70).

Aliamos, à participação ativa e à proposta de uma aplicação, a necessária produção reflexiva de conhecimento, que, ativa, em consideração ética, deve ser retornada, de forma acessível aos participantes. Isso pode contribuir para alterar círculos de práticas ou propor novas pesquisas, investigações e novos produtores ativos de conhecimento (o que, de fato, ocorreu, pela difusão das práticas de Recursos Educacionais Abertos entre a comunidade). Segundo Celani (2005), faz parte do compromisso ético da pesquisa qualitativa educacional, de natureza crítica, ofertar esse retorno no que tange aos resultados de pesquisa, como relatórios e publicações, principalmente na investigação de cunho educativo.

Essa noção foi considerada, uma vez que os materiais produzidos pelos alunos foram divulgados (com total crédito a eles) em eventos como a UEADSL 2019.2 (em evento e jornal

⁶ Termo de autorização em anexo.

eletrônico). Além disso, parte da pesquisa investigativa (com ecos na didática) foi divulgada como capítulo de livro, licenciado em *Creative Commons*, “Universidade, EAD, Software Livre: o fenômeno UEADSL” (2020), produzido pelo grupo “Texto Livre”. O nosso objetivo é pensar num retorno à *práxis*, porque, se a participação nas pesquisas educacionais enquanto ação é um meio, deve ser também o fim último.

Nosso intuito foi propor uma aplicação com os Recursos Educacionais Abertos, REA, como um possível complemento para a abordagem de um ensino-aprendizagem gratuito, colaborativo, dinâmico e que valoriza a criatividade e a personalização dos conteúdos curriculares, tendo-se em vista a significatividade de um contexto. Para isso, foi submetido e aprovado — juntamente à Coordenação Pedagógica da Escola — um projeto didático intitulado “TORNANDO-SE PESQUISADORES: A INTRODUÇÃO À PESQUISA NO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL PELOS REAs” (em anexo), cujo objetivo se dirigiu ao tratamento dos REA como proposta educativa de complementaridade ao Livro Didático.

Dentre suas ações, encontra-se a produção de diversos REA⁷ e a participação em um congresso livre, *online* e aberto, atualmente realizado no software livre *Moodle*: o UEADSL. O evento alia produções textuais acadêmicas, com participação aberta à comunidade (acadêmica e extra-acadêmica), sob orientação geral do Grupo Texto Livre. Sua responsabilidade alcança a promoção de eventos, de periódicos científicos, de produção de softwares e de plataformas abertas, envolvendo-se em temas relacionados à linguagem, à tecnologia, aos Recursos Educacionais Abertos, à educação e à computação. A proposta didática se dirigiu a uma sequência, envolvendo o tratamento de gêneros digitais como e sua extrapolação, em retextualizações que alcançassem outros gêneros, como o *tweet* e as mensagens de *WhatsApp*. O evento teve como finalidade a produção de artigos científicos pelos próprios estudantes — com auxílio da comunidade escolar — e, finalmente, a participação no Congresso Nacional UEADSL 2019.2 e em Mostra Cultural promovida pela prefeitura.

1.3 Congresso Nacional Universidade Ead e Software Livre: uma proposta do “Texto Livre” à iniciação à ciência

O grupo Texto Livre foi criado, originalmente, com duas frentes de trabalho: a geração de documentação em software livre e sua divulgação e a interação entre disciplinas de graduação e comunidades de software livre, expandindo seus resultados e abrindo novas opções

⁷ Como, por exemplo, a produção de um *podcast*, cuja edição envolveu o uso de softwares livres, como o Audacity, para a formatação de áudio, e o Gimp, para a formatação de imagem, além do uso de fóruns *online* e do Wordpress.

de colaboradores. Atualmente, atua, ainda, na promoção de cooperação recíproca entre comunidades livres e acadêmicas, expandindo suas atividades para outras plataformas, como a revista Texto Livre. Dirige-se ao tratamento de “softwares” e “hardware” — em uma parte interna e externa à UFMG —, pautando-se nos princípios da colaboratividade, do compartilhamento, do “software” livre e do respeito à diversidade⁸.

Dessa forma, acreditamos que os REA — tanto em relação a materiais produzidos quanto à participação em um congresso como o UEADSL, “Universidade EAD e Software Livre”, podem permitir uma possível bidirecionalidade entre Universidade e Escola. Nesse sentido, o projeto acadêmico objetivou analisar o *corpus* coletado com essa aplicação a fim de investigar qual o impacto da educação digital, livre e colaborativa no contexto da escola pública e qual seu potencial como abordagem alternativa ao Livro Didático, pautada nos círculos criativos e grupais de produção, sob domínio público ou sob licença “creative commons”⁹. Na próxima seção, apresentaremos a resenha bibliográfica com base em diferentes perspectivas.

⁸ NASNUV. Plataforma de Eventos do Grupo Texto Livre. Disponível em: <https://eventos.textolivre.org/moodle/>. Acesso em: 24 jul. de 2021.

⁹ A licença “Creative Commons”, segundo a especificação “Sobre as licenças”, em https://creativecommons.org/licenses/?lang=pt_BR, fornece aos criadores a possibilidade de atribuição de autorização de direito de autor e de direitos conexos com os seus trabalhos criativos, visando a bens comuns digitais, que permitem desde cópia, distribuição, edição, remix até a adaptação para a derivação em novos produtos. Não estão em pauta os direitos de autor e conexos, indiscutíveis. Como afirma Matte (2008), em “Uma definição informal de documentação: análise semiótica”, código aberto ou *Creative Commons* não são domínio público, já que, aqui, não há licença e todo uso é livre. Na licença *Creative Commons*, garante-se a autoria, melhor dizendo, permite-se a cópia, o uso, o reuso, desde que mantida o direito autoral. Esse código, aberto, acessível, permite um espalhamento maior da informação sobre o autor à proporção que se aumenta o controle sobre a autoria. No *software* proprietário, o controle não diz respeito à autoria, mas à propriedade. No estudo dos softwares livres, concebe-se a *meritocracia*, o valor positivo, obtido pelo fazer. O licenciante (quem cria) tem, portanto à sua disposição vários tipos de licença: a “*public domain*” (CC0), liberando conteúdos sem restrições a nível global, a de atribuição (BY), a de atribuição e “CompartilhaIgual” (BY-SA), a de atribuição e NãoComercial (BY-NC), não permitindo o uso comercial, a de atribuição e SemDerivações (BY-ND), não autorizando a cultura de remixagem, a de atribuição, NãoComercial e CompartilhaIgual (BY-NC-SA) e, finalmente, a de atribuição, NãoComercial e SemDerivações (BY-NC-ND). Para a sua eleição, considera-se o uso comercial ou não, a derivação ou não, e a exigência opcional de possibilidade de trabalhos derivados sob mesma licença que o produto original. Esta última ideia, inspirada pela “*General Public License*” (GNU), denomina-se “CompartilhaIgual”, auxiliando no crescimento e difusão dos bens comuns digitais.

CAPÍTULO 2 – OS RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA) CONCEITO E APLICAÇÃO NA REALIDADE BRASILEIRA

O termo “Recursos Educacionais Abertos” (REA) já é adotado pela UNESCO desde o início de 2000 como uma estratégia para a democratização da educação mundialmente. Nessa seção, abordamos as teorizações recentes sobre essa perspectiva. Discutimos os temas que direta ou indiretamente estão associados ao objeto de pesquisa. Devido à amplitude da temática, temos de, necessariamente, fazer um recorte e apontar os estudos que, a nosso ver, são pertinentes para o presente trabalho. Iniciamos abordando alguns estudos sobre os Recursos Educacionais Abertos.

Segundo Wiley (2005 apud DUTRA; TAROUCO, 2007, p.2.), o termo “*Open Educational Resources*” “[...] tem suas origens nas primeiras tentativas de padronização e conceituação de aprendizagem”. Em 1998, Wiley apresentou o conceito de *Open Content* e criou a “*Open Content License/Open Publication License*”, objetivando a popularização dos conceitos do movimento FLOSS (destinação do que se produz ao público, sem restrições capitalistas) aplicados ao desenvolvimento de conteúdos educacionais. Ainda no que tange aos REA, é importante destacar que a origem de sua disseminação se deve ao “*Massachusetts Institute of Technology*” (MIT), instituição de ensino norte americana que, baseada em sua missão de ajudar a desenvolver a sociedade através do conhecimento criou o Projeto “*Open Course Ware*” (OCW) para oferecer o acesso *online*, por meio da Internet, a cursos e conteúdos de forma livre e aberta para alunos da instituição, pesquisadores e quaisquer interessados ao redor do mundo. Iniciativa que motivou várias instituições acadêmicas em todo mundo a disponibilizar conteúdos abertos desenvolvidos de forma colaborativa.

Nesse mesmo período, o Instituto de Massachussets disponibilizou vários de seus cursos, com fins acadêmicos, para acesso público. Segundo Dutra e Tarouco (2007) o movimento de software livre FLOSS (“*Free Libre Open Source Software*”), consolidado nos últimos anos, com Projetos de sucesso como o Linux, Apache, Mozilla, dentre outros, motivou os pesquisadores e os educadores a se voltarem para a liberdade de utilização de vários recursos disponibilizados para cursos *online*.

Os Recursos Educacionais Abertos são fruto do êxito desse movimento, bem como da iniciativa do MIT de disponibilizar seus conteúdos digitais *online* de forma livre e acessível. Para esses autores, “as boas práticas educacionais abertas vão muito além de conteúdos abertos, se estendendo a todos os componentes necessários para implementar iniciativas similares ao do MIT” (DUTRA; TAROUCO, 2007, p. 7).

Os REA são mais conhecidos pela sigla inglesa *OER* (“*Open Educational Resources*”). De acordo com Hilen (2006), REA são materiais educacionais digitais disponibilizados de forma livre e aberta pela comunidade acadêmica que os utilizam para ensino, aprendizagem e pesquisa. O termo apareceu pela primeira vez em uma conferência da UNESCO em 2002 (HILEN, 2006) e abrange os conteúdos de aprendizagem como cursos, módulos de conteúdos, sistemas de gerenciamento de aprendizagem, além de ferramentas de autoria. Por sua vez, Johnstone (2005), citado por Hilen (2006), concebe os REA conforme sua função no processo de ensino-aprendizagem. O autor aborda os recursos de aprendizagem que incluem módulos de conteúdo, objetos de aprendizagem, ferramentas de avaliação, comunidades de aprendizagem, dentre outros. Assegura, ainda, que são recursos para apoiar professores, contemplando ferramentas e materiais que auxiliam a criar, adaptar e reutilizar OER além de outras ferramentas de suporte. Menciona, ainda, os recursos para garantia de funcionalidade, que privilegia a qualidade da educação e das práticas educacionais.

Leffa, em “Uma outra aprendizagem é possível: colaboração em massa, Recursos Educacionais Abertos e ensino de línguas” (2016), admite que recursos “prontos” ao professor dificultam o processo de adaptação. Logo, a perspectiva aberta também se refere ao movimento de reusabilidade, capacidade de alteração e remixagem desses recursos. Contemplando os OEDs (objetos educacionais digitais) tratados desde o ponto de vista da modularidade¹⁰, os REA tratam justamente da criação de novos conhecimentos, pautados na recolocação dos sujeitos em “produsuário” (BURNS, 2007 *apud* LEFFA, 2016), aproximando quem produz a quem recebe.

Pressupondo princípios pautados nos verbos “reusar”, “reelaborar”, “remixar”, “redistribuir” (quatro Rs), a noção de OEDs se atualiza para o entendimento dos REAs, em consideração ao domínio público e adaptação. Leffa (2016) cita o conceito de “affordance”, para indicar a relação entre sujeito e instrumento, potencializando o primeiro a partir da mediação do segundo, em colaboração. No âmbito da educação básica, por exemplo, para um trabalho eficaz com os REA, exige-se uma experiencição do aluno. Plataformas de ensino como os cursos MOOCs¹¹ e portais como o ELO¹² difundem sistemas autorais, de produção e

¹⁰ Os OEDs fazem parte do processo histórico de tratamento dos REAs. Desse modo, são entendidos a partir da metáfora do “Lego”, de peças rearranjáveis. Wiley aponte para combinações, sob determinados aspectos, nunca aleatórias.

¹¹ “MOOCs”, “Massive Open Online Courses”, são definidos como “[...] cursos online gratuitos disponíveis para qualquer pessoa se inscrever. Os MOOCs oferecem uma maneira acessível e adaptável de aprender novas aptidões, progredir na carreira e oferecer experiências educacionais de qualidade em grande escala ” (tradução nossa). Para saber mais, acesse: <https://www.mooc.org/>.

¹² “Sigla para ‘Ensino de Línguas Online’, em português, e ‘Electronic Language Organizer’, em inglês, elaborado em PHP, que é a linguagem do software livre.” (LEFFA, 2016, p. 368).

circulação, pautados nos Rs norteadores dos REA.

Na apresentação da obra “Recursos Educacionais Abertos”, Santana, Rossini e Pretto (2012) propõem a necessidade de fortalecer, no Brasil, o diálogo sobre essas produções. Os autores trazem uma nota alertando que as diversas definições de REA apresentadas são as mesmas, consoantes com a definição publicada em 2011 pela UNESCO e pela “*Commonwealth Learning*” (COL), que contou, também, com a colaboração de membros da comunidade brasileira de REA:

REAs são materiais de ensino, aprendizado e pesquisa, em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros. O uso de formatos técnicos abertos facilita o acesso e reuso potencial dos recursos publicados digitalmente. Recursos educacionais abertos podem incluir cursos completos, partes de cursos, módulos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, testes, software, e qualquer outra ferramenta, material ou técnica que possa apoiar o acesso ao conhecimento. (UNESCO/COL, 2011, p. 12).

2.1 Conteúdos abertos (*open content*)

O lançamento do Projeto “*Open Course Ware*” (OCW)¹³, em 2002, pelo MIT com a publicação aberta de 50 cursos na Internet, teve como objetivo cumprir a missão da instituição de promover o conhecimento isonômico entre os estudantes. A relevância dos REA para a democratização da educação em todo o mundo está no fato de facilitar e permitir a produção e o diálogo entre o conhecimento historicamente produzido e aquele emanado de cada cidadão na sua relação com o outro e com o próprio conhecimento. (SANTANA *et al.*, 2012). Ainda segundo os autores sob análise, os conceitos desses recursos são decisivos. Segundo eles, é “aberto porque é livre, como liberdade, é aberto porque permite outros voos e outras produções, é aberto porque permite a remixagem, e, por fim, é aberto pelo fato de entender a diferença como um valor enaltecido”. (SANTANA *et al.*, 2012, p. 15).

Santana, Rossini e Pretto (2012) abordam os aspectos da aprendizagem e do ensino, no que tange às pesquisas no campo da educação assegurando que um dos principais objetivos é “compreender como pessoas aprendem e como é possível ensiná-las” (p. 11). A crítica do sistema escolar está no fato de que, em muitos casos, as soluções propostas são únicas e padronizadas.

No que concerne aos materiais didáticos, a adoção da concepção dos REA é extremamente útil, principalmente, levando-se em conta que os materiais são adquiridos com

¹³ Disponível em: <http://www.mit.edu>. Acesso em: 07 fev. 2021.

recursos públicos como programas de incentivo ao livro, à leitura, bem como por iniciativas próprias de governos produzirem materiais. Faz muito sentido, então, serem bens públicos. Sendo assim, esses materiais didáticos como bens públicos e comuns, beneficiam professores, estudantes, autores e demais interessados na utilização de sua produção.

Essa concepção de materiais revoluciona, também, a escola, que, atualmente, fechada pela pandemia, condiciona as instituições a se adaptarem. Na Escola Municipal Ignácio de Andrade Melo, contexto desta pesquisa, a impossibilidade de teleaulas pelo “*Meet*” ou outro aplicativo, por questões de acessibilidade, reforçou o lugar das desigualdades sociais, sendo a produção de atividades remotas primeiramente *online* e, posteriormente, impressas, o único meio de acompanhamento pedagógico. Um recurso didático passou a ser a única garantia do direito à educação, já que nem mesmo se assegurava a distribuição universal dos Livros Didáticos, esbarrando-se, ainda, nas questões de logística do Estado e na estimativa insuficiente da entrega do quantitativo necessário de materiais.

Essas atividades, convertidas em REA, reforçam a possibilidade do aluno e do professor-pesquisador, de (re)significação dessas atividades a outros contextos, assegurando um sentido social mediante a defesa da pluralidade e da multidiversidade de métodos, propostas, fluxos escolares. Segundo o modelo em camadas de Abdo (2011), os REA formam essa camada lógica da qual as camadas simbólica e humana podem se desenvolver.

A “educação aberta” (“*Open Education*”) se refere a este movimento de pessoas e instituições que buscam ações cujo objetivo é tornar a educação mais livre e acessível para todos, tendo como princípio ser este um processo complexo que abarca fatores culturais, econômicos, políticos e técnicos. Para Abdo (2011), a educação aberta é composta por camadas, a saber, camada física (computadores, software, acesso à internet, dentre outros), camada lógica (teses, módulos, Livros Didáticos e artigos de pesquisa), camada simbólica (processos de aprendizado, relações internas e cruzadas entre alunos e professores) e, por fim, a camada humana (prática pedagógica), além de vários aspectos políticos e econômicos.

Para Inuzuca e Duarte (2012, p. 195), “um marco da educação aberta foi ‘A Declaração da Cidade do Cabo’ (2007)”. Observe-se um excerto da carta¹⁴:

Esse movimento emergente de educação combina a tradição de partilha de boas ideias com colegas educadores e da cultura da Internet marcada pela colaboração e interatividade. Esta metodologia de educação é construída sobre a crença de que todos devem ter a liberdade de usar, personalizar, melhorar e redistribuir os recursos educacionais, sem restrições. Educadores, estudantes e outras pessoas que partilham esta crença estão unindo-se em um esforço mundial para tornar a educação mais

¹⁴ Disponível em: <https://www.capetowndeclaration.org> . Acesso em: 31 mai. 2021.

acessível e mais eficaz. (CAPETOWNDECLARATION, 2021).

Pondera-se, ainda, nesta declaração, que a educação aberta não se restringe apenas aos REA, pois também tem como suporte tecnologias abertas que facilitam a aprendizagem colaborativa, flexível, bem como possibilita a prática de ensino que permite aos educadores beneficiar-se das melhores ideias de seus colegas. Entretanto, o documento reconhece a existência de vários obstáculos devido à falta de conhecimento da existência dos REA por parte de grande parte dos educadores. Ademais, muitos governos e instituições de ensino não têm conhecimento dos benefícios da educação aberta, o que é reforçado pela carência de computadores e redes existentes, essenciais para a implementação desse movimento.

Segundo Santana *et al.* (2012), a internet, no Brasil, foi implantada numa perspectiva de política pública, cujo objetivo foi fortalecê-la no âmbito acadêmico, e, ao mesmo tempo, deu espaço para seu uso social por grupos comunitários, como o IBASE (Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas), que cuida da conexão de várias ONGs e grupos sociais, à época da implementação da rede no país. Em 1985, o “Projeto Internet” também acompanhou o movimento mundial abrindo as portas para o acesso comercial: “Houve uma explosão de conexão mesmo com a identificação clara da necessidade de políticas mais efetivas visando superar o então já conhecido *apartheid digital*” (SANTANA *et al.*, 2012, p. 10).

Deve-se mencionar, ainda, a citação em “Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas” (2012, p. 11) sobre a contribuição de Carlos Afonso (2011, p. 17), no artigo “CGI.br: histórias e desafios atuais”, publicado na revista “*Politics*”. Segundo ele, o Comitê Gestor da Internet (CGI), já surgiu com uma missão bem mais ampla que o simples registro de nomes de domínio e distribuição do número de IP”. (AFONSO, 2011, p. 17). Para o autor, a missão do CGI.br desde os seus primórdios foi o de:

[...] atuar como formulador, orientador ou executor de políticas relacionadas ao desenvolvimento da Internet no país. O decreto original de criação destacava quatro campos de atuação: supervisionar o desenvolvimento dos serviços internet; avaliar e recomendar padrões e procedimentos operacionais e técnicos; coordenar a designação de nomes de domínio '.br' e números IP; publicar estatísticas sobre a internet. Os componentes técnicos e operacionais ficaram com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), que em parceria com o CGI.br (por um projeto específico da fundação) organizou o sistema de distribuição e anúncio de nomes e números e passou a arrecadar os respectivos recursos (AFONSO, 2011, p. 17).

Santana, Rossini e Pretto (2012) chamam atenção para a necessidade e urgência de um “Plano Nacional de Banda Larga no Brasil” (PNBL) que possibilite uma conexão de alta qualidade para todos os cidadãos em qualquer localidade do país.

O interesse dos autores é refletir sobre as relações existentes entre as tecnologias digitais e a educação, a saber, novos modos de pensar a educação no âmbito da sociedade informacional. Além disso, apontam para a necessidade de formação de professores e pensar em uma infraestrutura necessária para a conexão da escola com o mundo.

Asseguram, também, que a educação por sua própria natureza é plural. Políticas, programas, projetos e materiais educacionais que se fecham em si mesmos estão propensos ao fracasso. Contrapondo-se a isso, os autores propõem que o conhecimento seja produzido intensamente, “rico pelo próprio ato de produzir, estabelecendo um efetivo e rico diálogo entre o conhecimento produzido historicamente pela humanidade e o conhecimento emanado de cada cidadão na sua relação com o outro e com o próprio conhecimento” (SANTANA; ROSSINI; PRETTO, 2012, p. 13).

A “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, no art. 26, afirma que “todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos”. Sendo assim, a relevância dos REA está no fato de seu uso possibilitar uma profunda reforma educacional mediante um modelo aberto, desde a formação de professores, como inspiração para elaboração de materiais didáticos com permissão para reuso, adaptação, disseminação e escrita colaborativa. Além de, como expresso na “Declaração da Cidade do Cabo”, incentivar o compartilhamento de boas ideias (colaborar, interagir), a liberdade de usar, personalizar, melhorar e redistribuir os REA.

2.2 Os recursos educacionais abertos e a resignificação da noção de autoria e das noções colaborativas de aprendizagem

Segundo Amiel (2012), a educação aberta é uma alternativa sustentável. Para ele, o desenvolvimento das mídias digitais proporcionou um grande impulso para as novas configurações de ensino. Entretanto, o autor aponta alguns entraves políticos, econômicos e tecnológicos no que tange à implementação dessas novas mídias, no âmbito da escola pública. Durante um período que terminou em 2016, o governo brasileiro, seguindo uma tendência mundial, aplicou grandes investimentos para a integração de novas mídias às escolas públicas.

Não obstante, as ferramentas tecnológicas que foram implementadas nas escolas públicas, através de políticas, nem sempre cumpriram seus objetivos. De acordo com Amiel (2012, p. 23) “quando não falham em sua concepção, emperram por problemas nos programas de formação ou gestão, ou nos contextos e culturas escolares que propiciam uma variedade de

desafios”. À p. 24, acrescenta: “a Educação Aberta é uma tentativa dialógica em que as configurações de ensino e aprendizagem emergentes coexistem e ao mesmo tempo desafiam a lógica e a estrutura da escola”.

Os REA ressignificam as noções de aprendizagem no que se refere ao acesso para o desenvolvimento de configurações mais flexíveis de ensino e aprendizado. Na verdade, vão além, isto é, são propulsores dessas novas configurações de ensino e aprendizagem. Segundo o autor, o ensino básico e superior depende de recursos didáticos impressos como livros, apostilas e revistas. Existe uma grande dependência dos Livros Didáticos distribuídos pelo poder público, principalmente no ensino básico.

Além disso, a logística de distribuição de todo esse material demanda um custo muito alto até chegar aos professores e alunos em todo o país. Devido ao modelo de compra e gestão de propriedade intelectual, o governo tem acesso somente aos textos impressos, sem mencionar o custo do armazenamento e distribuição. Amiel (2012, p. 25) assegura, ainda, que “o conteúdo continua trancado sob o selo ‘todos os direitos reservados’, não permitindo seu reaproveitamento e adaptação às necessidades rotineiras de sala de aula”, em sentido amplo.

Assim, o uso de novas mídias, em formato aberto, facilita o alcance a recursos educacionais e a bens culturais. Os REA obedecem ao princípio da interoperabilidade, que faz referência à universalização desse acesso, independente do sistema operacional ou do aparelho utilizado. Nesse sentido, favorece que professores e alunos possam assumir o papel de autores ou críticos construtivos PRETTO (2010). Ainda, de acordo com Amiel (2012, p. 25), “[...] não há dúvidas de que o fortalecimento e a expansão da educação a distância (em suas várias configurações) deve muito à disponibilidade de recursos digitais (abertos ou não)”. O autor cita como exemplos de recursos abertos os “Cursos Abertos Massivos Online” (MOOCs – “*Massive Open Online Courses*”), que partem de um modelo emergente em que alunos e professores se reúnem para aprender um tópico de interesse.

O autor defende o uso dos REA para “fomentar uma cultura de compartilhamento e transparência como parte de um ciclo produtivo e não de uma atividade isolada” (idem, p. 26). O compartilhamento de recursos possibilita a utilização dos mesmos para, de novo, buscar relacionar e criar. Assegura, ainda que “o planejamento de uma atividade de ensino ou o resultado de um trabalho acadêmico têm valor intrínseco e podem ser compartilhados, com resultados às vezes, inesperados” (ibid.): fotos, vídeos, poesias, histórias, bem como outros elementos de qualidade criados pelos alunos podem ter um destino que não lixeira ou uma prateleira de final de curso, por exemplo. Muitas atividades de sucesso, bem como os casos desafiadores em contextos variados, dão suporte a riquíssimas oportunidades de aprendizado

que, muitas vezes, são perdidas ou ignoradas.

As práticas abertas permitem uma ideologia educacional diferenciada. Apontam para uma postura crítica do conhecimento, sobretudo no que se refere à expansão do conceito de autoria admitindo que o recurso didático deve ser manipulável, adaptável, nos contextos de aprendizagem, possibilitando a flexibilização das configurações de ensino e aprendizagem (GESER, 2007). Pelo menos a curto prazo, a proliferação das novas mídias não é uma alternativa possível para milhões de estudantes ao redor do mundo que não têm acesso à internet. O desenvolvimento tecnológico haverá de fazer repensar o papel das instituições de ensino. Práticas, recursos e ambientes abertos podem ajudar a definir de modo transparente e colaborativo a escola que se almeja.

2.3 As políticas públicas e os recursos educacionais abertos

Apresentamos, nesta seção, questões sobre o papel do governo no que tange à adoção e incentivos a Recursos Educacionais Abertos e às políticas públicas para REA. Esta reflexão baseou-se em Rossini e Gonzalez (2012). Segundo estas autoras, a internet possibilitou a disponibilização de uma plataforma que permitiu a criação e acesso a uma grande variedade de recursos e de conteúdos de “muitos para muitos”. É nesse contexto que surgiram os REA. De acordo com Rossini e Gonzalez (2012, p. 38), “o uso de formatos técnicos abertos, bem como de softwares livres e formatos abertos de edição, facilita o acesso e a reutilização potencial dos recursos publicados digitalmente”:

o foco das iniciativas REAs é disponibilizar e compartilhar várias partes ou unidades do saber, que podem ser remixadas, traduzidas e adaptadas para finalidades educacionais como as peças de um grande quebra-cabeças, transformando a forma como a educação é pensada e desenvolvida. (ROSSINI; GONZALEZ, 2012, p. 39)

Como exemplos dessas iniciativas, Livros Didáticos abertos e digitais, como os disponibilizados pela editora “*Flat World Knowledge*”¹⁵, o primeiro exemplo de editora com um modelo de negócios aberto, ou os encontrados na “*Connexions*”, no “*Curriki*” (plataforma que disponibiliza recursos educacionais para professores, estudantes e pais). Afirmam, ainda, que todas essas iniciativas produzem e disponibilizam livros adotados oficialmente em alguns estados americanos como Califórnia, Texas, Utah, dentre outros, bem como em instituições

¹⁵ A *Flat World Knowledge* é uma das maiores editoras de livros universitários livres e abertos. Disponível em: <http://www.flatworldknowledge.com/>. Acesso em: 25 de mar. 2021.

como a *Harvard University* e o *Massachusetts Institute of Technology* (MIT).

Um fator importante em relação aos REA diz respeito às práticas de aprendizagem vinculadas à cultura da Web e da sociedade do conhecimento, valorizando o sujeito que produz o conteúdo. Nesse sentido, o autor torna-se o centro das atenções, uma vez que o compartilhamento das obras criadas dispensa mediação das editoras. No que se refere às políticas públicas para os REA, o debate político sobre esse tema, no Brasil, está estruturado em quatro eixos, segundo Rossini e Gonzalez (2012):

- o acesso público a materiais educacionais em geral, bem como uma estratégia de educação aberta para incluir o indivíduo, a família, a comunidade e toda a sociedade no processo de aprendizagem e de produção colaborativa de conhecimento;
- o ciclo econômico de produção de materiais educacionais e seu impacto no “direito de aprender dos cidadãos”;
- os possíveis benefícios que os REAs podem trazer para as estratégias de aprendizagem, para a produção de recursos educacionais mais apropriados à diversidade regional e aos padrões regionais de qualidade;
- impacto dos recursos digitais, online e abertos no desenvolvimento profissional continuado dos professores. (ROSSINI e GONZALEZ, 2012, p. 42-43).

Ao discutir o papel do governo como principal financiador e comprador dos recursos educacionais no Brasil, esses autores argumentam que, apesar de ser, à época, bem formulado e implementado, por universalizar a oferta de Livros Didáticos para as escolas públicas, o “Programa Nacional do Livro Didático” (PNLD) apresenta fragilidade estrutural, visto que as duas fases do processo de produção do livro são tratadas conjuntamente pelo programa: a elaboração do conteúdo e a produção industrial do livro. Rossini e Gonzalez (2012, p. 45) admitem que “Essa estrutura é sustentada pela política de direitos autorais, garantindo que o conteúdo produzido para os Livros Didáticos adquiridos pelo PNLD seja de propriedade das editoras que os comercializam”.

Por isso, listamos e destacamos, resumidamente, os principais pontos de fragilidade do PNLD apontados pelas autoras, atendo-nos à questão dos direitos autorais do programa. Destaca-se, portanto: tratar de forma conjunta a elaboração de conteúdo e produção industrial do livro; sustentar políticas de direitos autorais; permitir que o conteúdo produzido seja de propriedade das editoras. Além disso, há alto custo na distribuição, aumento dos preços dos livros, redução do poder de negociação do governo, monopólio editorial, dentre outros.

Sobre a questão dos direitos autorais no PNLD, Rossini e Gonzalez (2012) afirmam que se reproduz a estrutura tradicional da indústria do livro, porque as editoras preponderam, ainda, sobre os autores. Dessa forma, a política de direitos autorais praticadas pelo PNLD não condiz com o art. terceiro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei número 9.494/1996)

por limitar “a liberdade de cátedra, o pluralismo de concepções pedagógicas e a universalização de acesso aos materiais didáticos adquiridos”.

Em síntese, os principais problemas são: o alto custo de acesso aos materiais educacionais tradicionais, o monopólio de venda e de conteúdos das instituições editoriais, imbricados e acondicionados como suporte de direito autoral, a insuficiência de materiais educacionais protegidos por direitos autorais nas bibliotecas públicas (uma vez que são escassos o número de prédios destinados a bibliotecas), além da restrição em relação a número de cópias, fotocópia, dentre outros.

2.4 Os recursos educacionais abertos e a Legislação

Segundo Rossini e Gonzalez (2012), no Brasil, há quatro espaços de debate sobre REA, a saber: O “Plano Nacional de Educação”, o projeto de Lei Federal número 1.513 de 2011, o projeto de Lei Estadual número 989 de 2011 do Estado de São Paulo e o Decreto número 52.681/2011 da cidade de São Paulo. O “Plano Nacional de Educação” (PNE) –Projeto de Lei Federal número 8.035/2010¹⁶ traz diretrizes e metas para a educação no Brasil, apresentando um prazo de 10 anos para que todas elas sejam cumpridas. Há o PNE 2011-2020, que apresenta dez diretrizes objetivas e 20 metas com estratégias específicas de concretização, como o fortalecimento de sistemas educacionais inclusivos em todas as etapas, viabilizando acesso pleno à educação básica obrigatória e gratuita, pela política pública. O texto prevê a participação da sociedade para cobrar e monitorar as conquistas propostas: “as metas seguem o modelo de visão sistêmica da educação estabelecido em 2007, com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).” ROSSINI; GONZÁLEZ, (2012, p. 57).

As autoras apontam que foram propostas várias alterações por muitos setores sociais. Dentre essas sugestões, destacam-se, as sugestões enviadas pelo Projeto “REAs-Brasil”. As propostas estão incluídas na Meta 7 do PNE que trata da qualidade da educação, cujo objetivo é alcançar as médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). São elas:

7.9) Selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, *com prioridade às soluções de softwares livres e recursos educacionais abertos -REAs*, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem publicadas;

¹⁶ Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>. Acesso em: 07 fev. 2021.

7.7) Implementar o desenvolvimento de tecnologias educacionais, de informação e comunicação e de inovação das práticas pedagógicas, com prioridade às soluções de softwares livres e recursos educacionais abertos - REAs, nos sistemas de ensino, que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos estudantes;

16.4) Ampliar e consolidar o portal eletrônico para subsidiar a atuação dos profissionais da educação básica, que funcione como repositório de objetos educacionais, disponibilizando gratuita e abertamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, com prioridade ao uso de soluções de softwares livres e recursos educacionais abertos - REAs, utilizando padrões técnicos adotados internacionalmente;

16.4X) Implementar política de fomento ao desenvolvimento, produção, uso e adoção de recursos educacionais abertos – REAs (IDEB, 2007).

Projeto de Lei PNE 2011-2020, conforme Rossini e González (2012):

7.10) Selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e ensino médio, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, *com preferência para software livre e recursos educacionais abertos*, bem como acompanhamento dos resultados do sistema de ensino que forem aplicadas;

7.12) Implementar o desenvolvimento de tecnologias educacionais, e de inovação das práticas pedagógicas nos sistemas de ensino, inclusive a utilização de recursos educacionais abertos, que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem de alunos (ROSSINI e GONZÁLES, 2012, p. 58).

A partir de 2011, é que surge uma legislação mais ampla e robusta que trata das políticas públicas atinentes à educação e que contempla os REA, no contexto do ensino e aprendizagem. Quanto às metas estabelecidas e atualizadas pelo PNE 2014-2024, destacam-se a quinta e a sétima em relação aos Recursos Educacionais Abertos:

Meta 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

5.3) Selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;

Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as [...] médias nacionais para o Ideb;

7.12) Incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas;

7.15) Universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação;

7.20) Prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a

universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet (PNE, 2011-2020).

2.4.1 Projeto de Lei Federal 1.513/2011¹⁷

O Projeto de Lei Federal número 1.513/2011 foi apresentado pelo deputado federal do PT, Paulo Teixeira. Os recursos educacionais que deverão ser livres e abertos estão arrolados nos artigos terceiro, quarto e quinto. No art. quinto¹⁸, por exemplo, há a seguinte previsão:

[...] as obras intelectuais previstas no artigo sexto da Lei número 9.610 de 1998, e, especificamente aquelas resultadas do trabalho de servidor público em regime de dedicação exclusiva ou parcial, incluindo professores e pesquisadores da rede pública e de universidades, no exercício de suas funções, quando equivalentes a recursos educacionais, não poderão ser objeto de licenciamento exclusivo a entre privados e deverão ser, nos termos desta Lei, disponibilizadas e licenciadas à sociedade por meio de Licenças Livres.

Observa-se preferência a padrões técnicos livres e impulsiona a criação de repositórios federados para o depósito e publicação de REA. Assim, as obras que são oriundas da produção intelectual de professores e servidores públicos devem ser disponibilizadas e, desse modo, retornar para a sociedade mediante licenças livres.

2.4.2 Projeto de Lei Estadual 989/2011¹⁹

O Projeto de Lei Estadual de São Paulo número 989/2011 foi apresentado pelo Deputado Estadual Simão Pedro, do PT, após uma conferência pública sobre REA ocorrida na Assembleia Legislativa de São Paulo, em junho de 2011. O projeto está dividido em quatro artigos e, determina em seu art. Primeiro:

Os Recursos Educacionais desenvolvidos pela Administração Direta e Indireta Estadual deverão ser disponibilizados em sítio eletrônico destas instituições ou no Portal do Governo Estadual e licenciados para livre utilização, compreendendo a cópia, a distribuição, o download e a redistribuição. (BRASIL, 2011).

Nota-se, nesse projeto, a adoção de uma linguagem compatível com a licença *Creative*

¹⁷Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=881434&filename=PL+1513/2011. Acesso em: 25 mar. 2021.

¹⁸ Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesweb/fichadetramitacao?idProposicao=505535>. Acesso em: 29 de out. 2021.

¹⁹ Disponível em:

<http://www.al.sp.gov.br/porta/site/Internet/ListaProjetos?vgnextois=b45fa965ad37d110VgnVCM100000600014acRCRD&tipo=1>. Acesso em: 25 mar. 2021.

Commons, Atribuição-Não Comercial-Compartilha Igual- CC-BY-NC-SA.

2.4.3 Decreto 52.681/2011²⁰ da cidade de São Paulo

O Decreto da Cidade de São Paulo número 52.681/2011 trata do licenciamento obrigatório das obras intelectuais produzidas diretamente pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), tendo como objeto de interesse objetivos educacionais pedagógicos e afins, inclusive trabalhos produzidos pelos funcionários públicos na Rede Pública Municipal de ensino de São Paulo, no exercício de suas funções. Desse modo, “livros, materiais didáticos, orientações curriculares e manuais de orientação para o programa de alimentação escolar” podem configurar exemplos de REA, uma vez que, de acordo com o artigo primeiro do Decreto, são possíveis “[...] a livre utilização, a cópia, a distribuição e a transmissão”, além do estabelecido no parágrafo único: “a criação de obras derivadas, a saber, traduções remixagens, colagens, entre outros”. Rossini e Gonzalez (2012), ao tratar do investimento público em materiais didáticos como o PNLD, por exemplo, defendem que o governo, por deter o direito autoral, deveria disponibilizar os livros na internet através de uma licença que permitisse a livre utilização não comercial das obras.

As autoras demonstram que a adoção de políticas públicas para REA pode tanto reduzir gastos públicos com os Livros Didáticos, quanto ampliar o acesso a materiais para a educação pública. Para as autoras “deve haver uma política de inclusão digital nas escolas, para que estudantes e professores possam contribuir e desenvolver recursos educacionais com licenças livres” ROSSINI e GONZALEZ, (2012, p. 68). Por isso, deve haver incentivo por parte do governo para capacitar professores, adotando um plano de carreira pelo uso e desenvolvimentos dos REA. A nosso ver, esse incentivo deveria ocorrer, inclusive, com progressão de carreira.

2.4.4 Atos administrativos, declarações e iniciativas recentes em REA

Além desses apontamentos legislativos, vale frisar que, entre os períodos de 2017 a 2020, novas propostas e declarações, no âmbito legislativo e executivo, foram formuladas, embora, nos subtópicos supracitados, destaquem-se projetos de lei e decretos precursores.

Em 2017, durante o 2º Congresso Mundial da UNESCO sobre REA, líderes de

²⁰ Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-52681-de-26-de-setembro-de-2011>. Acesso em: 04 fev. 2021.

diferentes países lançaram uma Declaração Ministerial²¹, para a formulação da “*Ljubljana OER Action Plan 2017*”²² (“Plano de Ação REA de Ljubljana 2017”), que apresenta em torno de 41 recomendações sobre a importância dos REA quanto à efetividade da educação equitativa. Assume, como foco, o alcance do ODS 4 (Objetivo 4, do Desenvolvimento Sustentável 2030), o qual busca assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, além de oportunidades de aprendizagem a todos, sem distinção. Assume-se, portanto, as possibilidades dos REA em:

[...] oferecer oportunidades para fortalecer a democratização do conhecimento por meio da confecção de materiais didáticos de ensino-aprendizagem, disponíveis para alunos e educadores em uma escala maior, ao mesmo tempo em que fornece opções educacionais acessíveis²³ (UNESCO, 2017, p. 7. Tradução nossa).

Nesse sentido, pauta-se em cinco áreas de atuação: i) capacitação de usuários para encontrar, reutilizar, criar e compartilhar REA; ii) questões linguísticas e culturais; iii) garantia de acesso inclusivo e equitativo a REA de qualidade; iv) incentivo a novos modelos de sustentabilidade e v) desenvolvimento de ambientes de políticas de apoio.

Já no ano de 2018, a portaria 451, de 16 de maio de 2018²⁴, estabelecia: “[...] os critérios e procedimentos para produção, recepção, avaliação e distribuição de recursos educacionais abertos ou gratuitos voltados para a educação básica em programas de plataformas oficiais do Ministério da Educação” (BRASIL, 2018).

Desse modo, busca definir, no art. 2º, as propriedades do “recurso educacional” (inciso I) — digital ou não —, dos “recursos educacionais digitais” (inciso II), dos “recursos educacionais abertos” (inciso III) e dos “recursos educacionais gratuitos”. O texto destaca:

Art. 2 (Inciso III): III – recursos educacionais abertos: aqueles que se situem no domínio público ou tenham sido registrados sob licença aberta que permita acesso, uso, adaptação e distribuição gratuitos por terceiros. Sempre que tecnicamente viável, os recursos educacionais abertos deverão ser desenvolvidos e disponibilizados em formatos baseados em padrões abertos (BRASIL, 2018).

²¹ Disponível em: https://en.unesco.org/sites/default/files/oer_congress_2017_ministerial_statement.pdf. Acesso em: 02 jun. 2021.

²² Disponível em: https://en.unesco.org/sites/default/files/ljubljana_oer_action_plan_2017.pdf. Acesso em: 02 jun. 2021.

²³ “[...] provides opportunities to strengthen the democratization of knowledge by making learning and teaching materials available to learners and educators at a larger scale while at the same time providing affordable educational options.” (UNESCO, 2017, p. 7).

²⁴ Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/14729210/do1-2018-05-17-portaria-n-451-de-16-de-maio-de-2018-14729206. Acesso em: 01 jun. 2021.

Em relação à portaria em análise, destaca-se, ainda, o artigo 7, por tratar do financiamento público cujos fins destinam-se ao público:

Art. 7º: Os recursos educacionais voltados para a educação básica, produzidos com recursos financeiros do MEC, deverão ser sempre recursos educacionais abertos e, quando digitais, serão disponibilizados obrigatoriamente em sítios eletrônicos públicos (BRASIL, 2018).

No evento organizado em 2018 pela UNESCO e pelo MEC, no Brasil, obteve-se o apoio da CAPES, da Cátedra UNESCO em Educação a Distância (UNB) e da iniciativa Educação Aberta. Tendo, como base, a Declaração REA de Paris (UNESCO, 2012), com enfoque no encorajamento do licenciamento aberto para materiais desenvolvidos com recursos públicos, e o Plano de Ação de Liubliana (UNESCO, 2017), deliberaram-se recomendações a governos e linhas de ação colaborativa (com Grupos Regionais de Trabalho) no âmbito do Mercosul e da América Latina.

O documento de 2018 traz, dentre os objetivos: “[...] melhorar a eficiência dos gastos públicos, incentivando a compra, a criação e a circulação de recursos educacionais com base na premissa de que conteúdos financiados com recursos públicos devem ser públicos e livres” (UNESCO, 2018, p.3).

Além disso, entre as seis recomendações para os Governos, destacam-se aquelas que se referem à infraestrutura tecnológica nas instituições de ensino e à inclusão do tema nos currículos de formação inicial e continuada. O item 2, por exemplo, orienta: “[...] promover a participação de docentes, estudantes e da comunidade educacional em geral na produção de REA, acompanhando-os com ações sistematizadas para orientá-los e incentivá-los.” (UNESCO, 2018, p.4).

Sobre a profissionalização docente, no ano de 2019, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o Parecer CNE/CP n.º 22, de dezembro de 2019²⁵, cujo objetivo foi revisar a então Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015 (considerada como um avanço no meio), definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Desse modo, é necessário frisar que essas Diretrizes não foram apresentadas às universidades, aos institutos de pesquisas, à comunidade científica ou a outros órgãos que se ocupam do processo de formação docente.

²⁵ Disponível em: https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2020/01/pcp022_19.pdf. Acesso em: 31 mai. 2021.

Essas escolhas isoladas num período pós-golpe (durante o Governo Temer), como apontam Ventorim, Astori e Bitencourt (2020), aproximam a profissionalização a setores empresariais, educacionais privados e instituições que buscam lucrar com essa oferta formativa, respondendo aos interesses de uma camada mínima e tirando do Estado o dever de garantia gratuita de formação. Esse viés mercantilista é reforçado pelas altas exigências aos professores de responderem às competências prescritas e aos índices de avaliação, muito expressivos no documento:

caberá ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) elaborar o instrumento de avaliação *in loco* dos cursos de formação de professores e o novo formato avaliativo do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) para os cursos de formação de professores, em consonância com o que dispõe este Parecer (MEC/CNE, 2019, p. 29).
[...] o Ministério da Educação precisa não somente zelar pelo que está posto na LDB quanto ao dispositivo acima, como supervisionar e monitorar a qualidade da oferta para as duas modalidades, para assegurar que este futuro professor tenha efetivamente desenvolvido as competências previstas neste Parecer (MEC/CNE, 2019, p. 8).

Desse modo, questões pedagógicas contextuais sobre a diversidade de sujeitos e culturas pareceram secundárias mediante a processos avaliativos.

A nosso ver, é um retrocesso para as iniciativas em REA, já que esses indicativos aproximam a oferta exclusiva de produtos “educacionais”, que respondam às essas exigências.

Nesse sentido, é importante destacar, mais uma vez, a transgressão ao sistema pelos Recursos Educacionais Abertos, como possibilidade de pautar-se na construção pelo sujeito de seus próprios objetos e recursos de ensino-aprendizagem, mais do que submeter-se aos materiais exclusivos advindos da lógica mercantilista, que cerceia a liberdade do professor.

Finalmente, em relação às iniciativas em torno dos REA, há diferentes plataformas, que ensejam o ensino-aprendizagem e a pesquisa em REA, como o programa “Open Education for a Better World”²⁶ (OE4BW)” (“Educação Aberta para um Mundo Melhor”), em desenvolvimento desde 2018, com o objetivo de integrar, internacionalmente, abordagens inovadoras para a construção de Recursos Educacionais Abertos. O movimento abriu chamada, em 2020, para projetos de desenvolvimento e mentoria para a aplicação e desenvolvimento da Educação Aberta.

Neste ano, criou-se o “hub” da América Latina (centro disposto por região global), por iniciativa da Cátedra UNESCO em EaD, criando, por uma rede de mentoria e condução, ao

²⁶ Disponível em: <https://oe4bw.org/>. Acesso em: 01 jun. 2021.

longo de 3-4 meses, projetos com enfoque em REA. Segundo o site “educacaoaberta.org”²⁷, seus representantes são Tel Amiel (Brasil) e Werner Westermann (Chile). Inscrições, para desenvolvedor ou mentor dos programas de mentoria em REA, estão abertas, com uma nova chamada para 2021.

Há, ainda, movimentos, como a “Educare”²⁸, um ecossistema digital, para a Educação Aberta da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz): um espaço de colaboração, criação e diálogo, que visa desde à criação de REA, até ao seu compartilhamento. Outro projeto destaque é o “Folhas”, o qual incentiva a produção colaborativa de conteúdos pedagógicos pelos professores do estado. A partir dessa iniciativa, a Secretaria da Educação do Estado do Paraná desenvolveu, em colaboração com os professores da rede, Livros Didáticos voltados ao Ensino Médio. Esses recursos abertos foram organizados sob licença de uso, possibilitando o download, impressão e adaptação. No mesmo estado, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, em colaboração, lançaram, o “Programa Paranaense de Práticas e Recursos Educacionais Abertos”, com enfoque na produção de REA, para as comunidades interna e externa.

2.5 Os Recursos educacionais abertos e o Movimento da Cultura Livre na *Cybercultura*

Os REA dialogam com vários movimentos e concepções no âmbito da internet. Apesar de a maioria das pessoas ainda não ter acesso a uma rede de qualidade, a articulação dessas vertentes possibilita a efetiva conexão para troca de informações, saberes, conhecimentos. Mediante a *cybercultura*²⁹ (que possibilita a transposição das culturas humanas para um espaço conectado), é possível pensar um fluxo contínuo de ideias, práticas, representações, textos, ações, dentre outros. Nesse sentido, é necessário pensar em políticas de conexão que garantam acesso a uma internet de qualidade, com uma banda larga alcançável a todos

Conforme asseguram Pretto e Assis (2008, p. 78), a apropriação da cultura digital é fundamental, uma vez que ela indica “intrinsecamente um processo crescente de reorganização das relações sociais mediadas pelas tecnologias digitais, afetando em maior ou menor escala

²⁷ Disponível em: <http://educacaoaberta.org/projetos/educacao-aberta-para-um-mundo-melhor-oe4bw/>. Acesso em: 01 jun. 2021.

²⁸ Disponível em: <https://educare.fiocruz.br/>. Acesso em: 02 jun. 2021.

²⁹ Dentre as várias concepções, a *cybercultura* expressa a forma sociocultural oriunda de uma relação de trocas entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base micro-eletrônicas da década de 70. A *cybercultura* é um termo utilizado na definição dos agenciamentos sociais das comunidades no espaço eletrônico virtual. Para Pierre Lévy, a *cybercultura* trata da reunião das relações sociais, das produções artísticas, intelectuais e éticas dos seres humanos. Segundo Pretto e Assis (2008, p. 80) “a *cybercultura* é um espaço aberto de vivências dessas novas formas de relação social no espaço planetário”.

todos os aspectos da ação humana”. Ainda, segundo esses autores, a cultura digital é um espaço aberto e propício para vivenciar essas novas formas de relação social no contexto planetário. Acrescem que:

as dimensões de criação, produção e difusão de ideias são potencializadas pelo modo como as diferentes culturas se manifestam e operam na sociedade em rede, podendo se constituir naquilo que o filósofo francês Pierre Lévy (1993) chama de *inteligência coletiva*, dinâmica e operante, a qual tem como referência uma outra perspectiva de atuação e produção das identidades dos sujeitos sociais, ampliando o potencial criativo do cidadão (PRETTO e ASSIS, 2008, p.78).

Os REA são fundamentais no contexto da cultura livre e da *cybercultura* no que tange à participação efetiva de cada cidadão no âmbito do mundo digital. Não obstante, o acesso à tecnologia precisa de qualidade, ampliando-se as políticas públicas de acesso, bem como a disponibilidade de uma banda larga com alta velocidade e segura, sobretudo, atenuando os problemas enfrentados pela educação contemporânea no que concerne às políticas públicas de conexão. Conforme reforçam Pretto e Assis (2008):

[...] o computador, o rádio, a tevê, a internet e as mídias digitais precisam estar presentes na escola, concorrendo para que essa deixe de ser mera consumidora de informações produzidas alhures e passe a se transformar cada escola, cada professor e cada criança em produtores de culturas e conhecimentos. (PRETTO e ASSIS, 2008, p.78).

Desse modo, apropriando-se das tecnologias disponíveis, através de atividades colaborativas em rede que configuram o software livre, necessárias à educação, a escola pode assumir, também, uma orientação colaborativa por meio dos trabalhos conjuntos. Assim, a articulação entre a cultura digital, no seu sentido amplo, se efetiva por meio das diversas possibilidades de organização em rede. Para tanto, reforça-se a emergente necessidade de políticas públicas que garantam às escolas e aos diversos grupos comunitários o acesso livre, amplo e de qualidade aos equipamentos necessários para permitir a produção e o consumo pleno de informação.

2.6 Os recursos educacionais abertos e os Softwares Livres

Como já foi observado, os Recursos Educacionais Abertos configuram materiais de ensino, de aprendizado e de pesquisa em qualquer suporte ou mídia, disponibilizados no âmbito do domínio público. Podem, também, estar licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam

utilizados ou adaptados por terceiros, conforme suas necessidades. Esse uso de formatos técnicos abertos facilita o acesso e o reuso dos recursos publicados digitalmente. Os REA englobam cursos completos, partes de cursos, módulos, artigos de pesquisa, Livros Didáticos, vídeos, testes, software, bem como qualquer outra ferramenta, técnica ou material que permite apoiar o acesso ao conhecimento, em geral. O software livre, por sua vez, é o software que outorga liberdade ao usuário para executar, acessar, estudar, modificar o código fonte, bem como redistribuir cópias com ou sem modificações. Segundo Silveira (2004):

o movimento do software livre é um movimento pelo compartilhamento do conhecimento tecnológico. Começou nos anos 1980 e se espalhou pelo planeta levado pelas teias da rede mundial de computadores. Seus maiores defensores são os hackers³⁰, um grande número de acadêmicos, cientistas, os mais diferentes combatentes pela causa da liberdade e, mais recentemente, as forças político-culturais que apoiam a distribuição mais equitativa dos benefícios da chamada era da informação. (SILVEIRA, 2004, p. 5)

O autor afirma que a alma de um programa de computador está no seu código fonte. É lá que estão todas as linhas de instruções componentes do software que posteriormente será traduzido para a linguagem compreensível somente pelo computador.

Assim, essas teorizações apontam que é fundamental capacitar a inteligência coletiva de cada país para dominar os códigos-fonte, sobretudo os dos sistemas operacionais. Esse domínio é decisivo para o desenvolvimento de várias soluções no campo das tecnologias de informação e da comunicação:

os softwares são os principais intermediadores da inteligência humana na era da informação. Garantir seu compartilhamento é essencial para a construção de uma sociedade livre, democrática e socialmente justa. A transmissão e a disseminação do conhecimento tecnológico permitem viabilizar o fortalecimento da inteligência coletiva local e evitar a submissão e o aprisionamento pela inteligência monopolista e redutora das possibilidades de equalização social e de melhoria econômica dos povos. (SILVEIRA, 2004, p. 6-7).

Uma das dificuldades à plena inclusão digital é a falta de recursos financeiros necessários para a aquisição do hardware (equipamentos, infraestrutura de comunicação) e do software (programas de computador) para armazenamento, acesso, manipulação e transmissão da informação. No contexto atual, com a ampliação do uso educacional de recursos *online*, deve-se acrescentar a essa lista o problema do acesso à internet, existente na maioria das escolas

³⁰ “*Hacker*”, no presente trabalho, foi utilizado nos mesmos termos de Silveira (2004), a saber, alguém apaixonado pela programação.

brasileiras.

2.6.1 Software livre *versus* software proprietário

O Software Livre (SL) utiliza um modelo aberto, permitindo que qualquer pessoa tenha acesso ao código fonte e exerça o direito de, livremente, utilizá-lo, redistribuí-lo ou alterar o programa, ao passo que o Software Proprietário (SP) tem um modelo de desenvolvimento fechado, quando apenas uma empresa ou um indivíduo possui o domínio e o controle sobre as funcionalidades, as correções e os melhoramentos. Deve-se notar que o termo SL faz referência à liberdade de utilização e não de preço. De acordo com o projeto (GNU, 2005)³¹, o SL se refere a quatro tipos de liberdade, a saber:

- a liberdade de executar o programa para qualquer propósito;
- a liberdade de estudar como o programa funciona, e adaptá-lo para as suas necessidades;
- a liberdade de redistribuir cópias de modo que se possa ajudar ao seu próximo;
- a liberdade de aperfeiçoar o programa, e liberar os seus aperfeiçoamentos, de modo que toda a comunidade se beneficie (GNU, 2005, citado por SILVEIRA, 2004, p. 7).

Nesse sentido, qualquer usuário pode redistribuir as cópias do software gratuitamente ou cobrar uma taxa pela distribuição.

Os usuários possuem liberdade para decidir, por exemplo, como distribuir, alterar um programa sem a necessidade de solicitar permissão a ninguém. Deve-se ressaltar, que, ao comprar um programa livre de um usuário que cobre uma taxa pelo serviço de distribuição, o comprador tem direito de utilizar o software como quiser. Fenômeno este que introduziu na sociedade um novo direito de cópia e distribuição denominado *copyleft*. Seus termos garantem o reconhecimento do autor, mas permitem que qualquer outra pessoa possa intervir, alterando, reproduzindo, redistribuindo e, por fim, revendo esse produto. A única restrição é que ninguém pode autodenominar-se dono. O projeto GNU assegura que para “um efetivo *copyleft*, versões modificadas devem também ser livres” (VALOIS, 2003, p. 294 *apud* SILVA, 2005).

O SP, por sua vez, é regulado por uma série de normas que têm como intuito limitar a sua utilização no que tange ao número de licenças adquiridas. São pagas conforme o número de cópias instaladas e não se permite a alteração do código fonte, nem tampouco a livre

³¹ O GNU é um acrônimo que significa *GNU Is Not Unix* (GNU não é Unix).

distribuição do programa, ou seja, para esses softwares, não é possível os mesmos procedimentos realizados no contexto dos Softwares Livres. Cabe ressaltar que SL não significa “não comercial”. Um programa livre fica disponível para uso comercial, desenvolvimento e distribuição comercial. Para o presente trabalho, não vamos adentrar nas especificações dos SL como as categorias, ou na explicação detalhada dos tipos de licenças, dentre outros³².

O simples acesso aos meios de informação pode não ser suficiente para promover a inclusão social e mesmo digital. Como destaca Cruz (2004), o incluído digital precisa estar capacitado para usar a tecnologia e ter um grau de educação que permita aplicá-la de forma efetiva. Para Silveira (2003), a proposta do software livre coincide com os princípios e os objetivos da inclusão digital que são: prover liberdade de acesso à informação, disponibilizar conteúdo e contribuir para a formação de uma sociedade em rede (CASTELLS, 1999). Nesse sentido, tecnologia e sociedade estão imbricadas num contexto interativo. Segundo Castells (1999, p. 25) “a tecnologia e a sociedade não podem ser entendidas ou representadas sem suas ferramentas tecnológicas”.

Matte (2008a) acresce, ainda que a documentação de software é:

[...] o conjunto de documentos que torna um código aberto acessível aos interessados: são documentos que explicam como funciona, como foi feito, como pode ser usado e o que foi feito em cada atualização. Documentação, portanto, é a ferramenta de acesso ao conhecimento. E, portanto, uma ferramenta de espalhamento. (MATTE, 2008a, p. 14).

Observa-se que “Compartilhar” significa “espalhar”, oposto de “restringir”, que significa “concentrar”. Enquanto o software livre tem como filosofia a liberdade, implicada no “compartilhar”, o software proprietário prioriza o “restringir”.

De acordo com Bonilla (2014)³³, a relação entre software livre e educação no Brasil é um processo em construção, tanto porque a aproximação entre essas áreas é um fenômeno recente marcada por tensões, avanços e retrocessos, consequência dos movimentos que se estabelecem a partir de interesses econômicos, políticos e sociais em torno do tema. Também, devido à forma como esses sistemas adentraram as escolas públicas, sem uma ampla discussão e formação dos professores que, sem conhecimento dos motivos que levaram a essa inserção, nem das propriedades e potencialidades dessa tecnologia, não absorvem de forma efetiva o seu

³² Para mais informações, consultar SILVEIRA (2004), SILVA (2005), OLIVEIRA (2005).

³³ BONILLA, M. H. S. Software Livre e Educação: uma relação em construção. *Perspectiva*, v. 32, n. 1, p. 205-234, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n1p205>. Acesso em: 05 fev. 2021.

uso.

Pereira *et al.* (2015), ao descrever experiências com o uso de softwares livres e de atividades digitais, afirmam que o uso da tecnologia é crucial para promover maior colaboração no processo ensino-aprendizagem. Cassiano e Silveira (2003) asseguram que a grande consequência sociocultural e econômica do software livre é sua aposta no compartilhamento da inteligência e do conhecimento. Segundo os autores, esse licenciamento de software assegura ao nosso país a possibilidade de dominar as tecnologias que utilizamos.

O uso local de programas desenvolvidos globalmente aponta, ainda, para as grandes possibilidades socialmente equalizadoras do conhecimento. Assim, em uma sociedade de geração e uso intensivo do saber, estamos criando uma rede que permite redistribuir a todos os seus benefícios: “O movimento pelo software livre é uma evidência de que a sociedade da informação pode ser a sociedade do compartilhamento. Trata-se de uma opção. SOFTWARE LIVRE: Socialmente justo; Economicamente viável; Tecnicamente sustentável” (CASSIANO e SILVEIRA, 2003, p. 74).

Como vimos, a inclusão digital é, certamente, o caminho possível para o compartilhamento pleno do conhecimento através do uso efetivo dos REA, em sala de aula, no contexto de cada realidade social específica.

2.7 As propostas didáticas com o apoio do digital

No que se refere aos Livros Didáticos, Santana (2012) aborda o anseio pelas mudanças prometidas pela chegada das tecnologias digitais e sua concretização, tanto por parte dos estudantes, quanto por parte dos professores. Para a autora, mesmo existindo alguns projetos interessantes com o apoio digital, os recursos tecnológicos ainda são utilizados de maneira inapropriada, prevalecendo o uso massivo de material didático impresso.

Os editais de compra do material didático pelo governo, em suas últimas versões, já preveem a compra de conteúdos digitais no âmbito do consumo, recomendando pacotes fechados para que os professores e alunos possam utilizá-los nas escolas. No entanto, esses recursos não possibilitam adaptação, alteração, melhoria, adequação a realidades locais ou incentivo à produção docente e discente. Para Santana (2012, p. 135) “investir para que os próprios professores e alunos possam produzir conteúdos digitais — ou não — seria muito mais efetivo para o processo de aprendizagem”.

Segundo a autora, construir e experimentar novos modelos de produção utilizando práticas emergentes do mundo digital é essencial para encarar os desafios desta nova era. O

movimento do software livre, que tem como características fundamentais a colaboração e o trabalho em rede, é um grande estímulo para a introdução de uma lógica colaborativa essencial à educação. Ao considerarmos os materiais didáticos e educacionais *commons*, a saber, bens públicos e comuns, estes devem estar disponíveis para o benefício de professores, estudantes e autores interessados. Sendo estes materiais adquiridos com dinheiro público, seja através de programas de incentivo ao livro e à leitura, seja mediante iniciativas próprias de governos produzirem materiais, faz mais sentido ainda que sejam bens públicos. E por incentivarem a produção aberta, o compartilhamento e o acesso a conteúdos, os Recursos Educacionais Abertos otimizam a utilização dos recursos públicos (ROSSINI, 2010).

2.7.1 Os REA no contexto da pandemia

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO)³⁴, refletindo sobre a pandemia e a relevância dos REA, aponta a necessidade do acesso aberto a informações científicas e da difusão de orientações sobre a Covid-19. Em março de 2020, em reunião *online* com múltiplos países, a diretora-geral da UNESCO, Audrey Azoulay, requereu que os programas de pesquisa adicionassem a ideologia da cultura aberta, contando com o *Big Data* como repositório de catalogação de REA disponíveis ao público.

Recursos modulares acrescidos a unidades maiores e diferentes oferece a possibilidade de remixagem, reutilização do conhecimento já disponível para a criação de novos saberes, compartilháveis. A pandemia explorou a relevância de uma ciência que visa a um bem comum, construída conjuntamente. Desse modo, a UNESCO, com o Guia *Open Access curricular for librarians and researchers*, no que tange à comunicação superior de licença aberta, como no módulo *Sharing your Work in Open Access*, por exemplo, dispõe sobre as orientações para a publicação de trabalhos científicos em acesso aberto.

Várias instituições têm apoiado a Organização, como a *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA), possibilitando a difusão de informações científicas em compêndios organizáveis. A Unesco, sobre o fechamento generalizado das escolas, calcula que a quantidade de estudantes afastados do ensino presencial atinge o percentual de 89,4%, em cerca de 185 países. Assim, conforme o site oficial e *online*: “[...] os REA são importantes

³⁴ Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/communicationinformationresponse/opensolutions>. Acesso em: 05 fev. 2021.

para complementar as aulas *online* formais e até mesmo servir, temporariamente, como principal forma de educação.”.

As iniciativas da UNESCO vêm pautando-se na busca por cooperações, a fim de que os recursos para o ensino-aprendizagem e para a pesquisa sejam disponibilizados em licenças abertas. Considerando o contexto pandêmico e a relevância de acesso democrático à informação como forma de orientação e de prevenção à Covid-19, o comitê considera fundamental a difusão da ciência aberta. Por isso, torna-se relevante que as editoras científicas disponibilizem, em formato livre, as pesquisas que enfoquem em investigações e em novas descobertas sobre o SARS-CoV2, o que já foi requerido, em *open letter*, pela sociedade aberta, reunindo mais de onze países, como Brasil, Alemanha, Itália, Japão, Reino Unido e Estados Unidos. Nessa conjuntura são ainda mais prementes medidas públicas de políticas facilitadoras do acesso aberto.

Junto a essa preocupação, frente ao início da pandemia em 2020, recorre-se ao Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024, justamente porque o ano de 2021 também se encontra nesse contexto. Já se propunha, desde 2014, na linha de base, entre as metas educacionais 5 e 7, para até 2024, o tratamento dos recursos tecnológicos e REA (como os softwares livres).

Segundo Priscila Gonsales, do site “EducaDigital”³⁵, o coronavírus evidenciou o despreparo quanto a uma educação a distância, acessível. Professores se viram obrigados a produzir seu próprio material didático, já que até as remessas dos livros foram alteradas, o que impactou, obviamente, no acesso pelo aluno, quem também teve que atualizar o seu próprio modo de ensino-aprendizagem.

Este, mediado por experiências com aulas e exercícios *online*, ocorria, em muitos casos, sem apoio presencial em casa ou mesmo sem qualquer tipo de acesso à internet disponível. Tudo isso corrobora a necessidade de escolarizar novas práticas que dinamizam todo o movimento de apreensão dos objetos de conhecimento que envolvem o digital, o qual tornou-se a principal esfera de atuação. Diferentemente dos materiais impressos, os Recursos Educacionais Abertos obedecem a novas lógicas de disposição e organização, que precisam ser apreendidas.

A autora destaca repositórios em que se dispõem REA, às vezes, segmentados em tipos de mídia, como o “Relia” (www.relia.org.br) e como a iniciativa do Ministério da Educação, com reunião em plataforma de recursos digitais (<https://plataformaintegrada.mec.gov.br/home>). Essas disposições apontam que, mais do que

³⁵ Disponível em: <https://educadigital.org.br/tag/recursos-educacionais-abertos/>. Acesso em: 05 fev. 2021.

introduzir os recursos digitais a distância, é inexorável pensar medidas e objetos colaborativos, pautados numa lógica metodológica possível para uma eficaz aplicação. Esse novo contexto exige um “deslumbramento crítico” (LEFFA, 2016, p. 363), que reafirme a motivação para novos modelos de ensino-aprendizagem, persistindo nessa possibilidade.

Compreender os estudos dos REA e o que eles implicam parece coincidir com novas propostas de ensino-aprendizagem que envolvam o uso das novas tecnologias, as quais, por sua vez, incidem em novas práticas didáticas, em novas formas de aprender e de acionar-se frente a textos, cada vez menos lineares e mais multissemióticos. Defender uma didática em REA significa compreender as motivações dessa aplicação, sua relevância e o porquê de serem alternativas para o futuro do aprendizado, mais comunitário e distribuído do que hierárquico e individual. As inovações de aprendizagem (e de outras áreas no mundo), de fato, caminham para alternativas sustentáveis, eficientes e disruptivas.

No próximo capítulo apresentamos uma análise sobre as competências, objetos de conhecimento e habilidades, propostas por um documento comum, BNCC (2018), e por um específico, Matriz Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (2020), em especial, quanto ao componente curricular de Língua Portuguesa para o nono ano. Apontam-se as orientações sobre a incorporação das novas tecnologias e, inclusive, aquelas que prescrevem a lógica contributiva dos Recursos Educacionais Abertos. Essa perspectiva trata da atualidade dessa nova alternativa de ensino-aprendizagem e de como ela vem sendo conduzida no âmbito prescritivo.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOCUMENTAL

As habilidades sugeridas pelos documentos norteadores refletem uma mudança de orientação em relação à abordagem tecnológica no âmbito educacional, por meio de propostas que se dirigem para o uso sistemático das tecnologias digitais como objetos de ensino. Observamos que a incorporação dos recursos tecnológicos por documentos normativos parece expressiva, promovendo meios mais diversos e atuais de tratamento do texto: principalmente, em materiais didáticos pós-BNCC (2018). Os Livros Didáticos migram, por sua vez, para um trabalho mais efetivo com projetos educacionais tecnológicos em longo prazo.

As atividades didáticas, atualmente, já procuram responder às habilidades necessárias e exigidas para uma atuação crítica e efetiva frente a novas práticas de leitura e de escrita permeadas pelo digital. Nos documentos que norteiam a educação em nível federal, bem como nos currículos regionais que adaptam as referências nacionais para um público mais específico, já são tratados fenômenos como as *fakes news*, a difusão de novos gêneros, as ferramentas de edição, as hipermídias, os hipertextos e *hiperlinks*. Referente à BNCC (2018), há, ainda, um aplicativo para consulta, no sistema Android, na “*Google Play Store*”, abarcando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio³⁶.

Tudo isso parece se equivaler a um trabalho de categorização e de reflexão quanto à forma como os documentos norteadores vêm assimilando um novo funcionamento social, na hipermídia diária. Se a função da escola, bem como da língua materna, perpassa a construção humana de sujeitos preparados para atuar, criticamente, frente a novos gêneros, que surgem e se alteram em meio digital, é fundamental compreender a relevância de tratamento da nova tecnologia em sala e como a educação, em ato político, procura reverberar e assegurar uma didática voltada para essas novas formas de aprender.

Buscando compreender, efetivamente, o movimento das práticas escolares como políticas que refletem práticas reais que incorporam os novos letramentos, bem como refletir sobre como todas essas legislações consideram o funcionamento pedagógico na escola e o desenvolvimento de materiais didáticos, analisamos, nesta seção, as habilidades e os objetos de ensino, dispostos na BNCC (2018) e na Matriz Curricular (2020), referentes ao componente de Língua Portuguesa para o nono ano. Destacamos aqueles referentes à imprescindibilidade do

³⁶Esse app (https://play.google.com/store/apps/details?id=br.com.mobimark.bnccconsult&hl=pt_BR&gl=US), segundo dados da “*Google Play*”, é uma ação contemplada pelo projeto “*mobieduca.me*” (<https://brazillab.org.br/portfolio/mobiedducame>), a fim de assegurar o entendimento e organização do documento curricular, apresentando desde estatísticas, explicação do código alfanumérico, estrutura até, de fato, habilidades e competências.

uso de mídias e das novas tecnologias em sala, considerando objetos de áudio, vídeo e imagem quando abordados tecnologicamente.

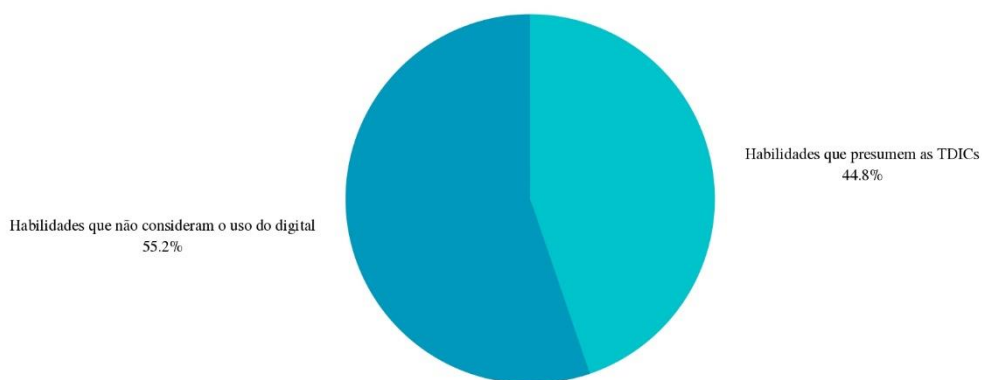
Além disso, realizamos, nessa análise documental, levantamentos quantitativos e reflexão qualitativa quanto à incorporação das novas tecnologias nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa, abordados em 2019, para o oitavo ano, “Coleção Para Viver Juntos” (2015), e, em 2020, para o nono ano, “Geração Alpha” (2018). Vale frisar que nos pareceu interessante esse movimento analítico sobre os dois materiais, em especial, devido à reformulação da BNCC, em 2018, situando os dois objetos em triênios distintos. Soma-se a essa motivação, a escolha por anos diferentes visando ao acompanhamento da mesma turma e a ideia de aplicação do projeto didático com os REA devido à defasagem de abordagem das novas tecnologias pela primeira coleção.

3.1 A BNCC (2018) e a Matriz Curricular da Smed (2020): a incorporação das novas tecnologias

Apresentamos, desse modo, a BNCC, em nível nacional, de 2018, e a Matriz Curricular, que teve como base o “Currículo Referência de Minas Gerais” (2020) e que foi proposta pela Secretaria Municipal de Educação em “Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagem para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em Tempos de Pandemia” (2020). A Base Nacional Curricular Comum segmenta as habilidades e objetos de ensino, seguindo uma lógica de ano/faixa e, após análise, aborda-se a divisão em 6-9 (6º; 7º; 8º; 9º), 8-9 (8º e 9º), e 9, apenas 9º ano. As siglas iniciais se referem ao Ensino Fundamental, os números se dirigem ao ano e à faixa. Já “LP” significa o componente, Língua Portuguesa, seguido dos números referentes às habilidades: para a habilidade EF69LP01, tem-se Ensino Fundamental, ano, referente ao 6º; 7º; 8º; 9º, Língua Portuguesa, habilidade 01.

Mencionamos os objetos de conhecimento e as habilidades, destacando, em amarelo, os termos lexicais que fazem referência à tecnologia digital e à orientação para o tratamento pedagógico das TDICs. Analisando a Base Nacional Curricular Comum, conforme Gráfico 1, consideramos o total de 105 habilidades, dentre as quais, 47 (44,8%) referem-se a uma abordagem da tecnologia em sala e 58 não pressupõem seu uso (55,2%).

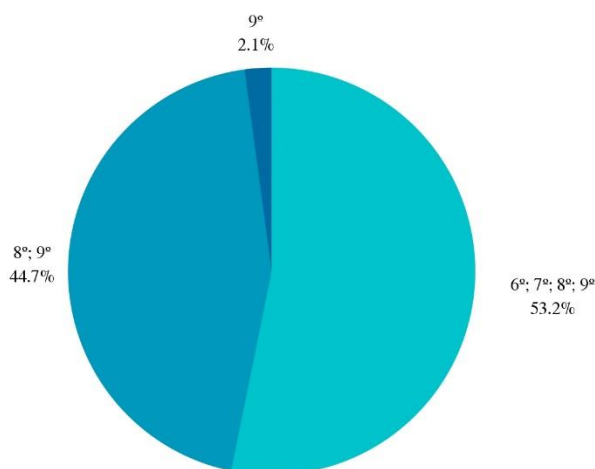
Gráfico 1: relação das habilidades com abordagem digital BNCC (2018)



Fonte: elaborada pela autora (2021).

No primeiro gráfico, notamos, portanto, uma predominância das habilidades que não consideram o uso tecnológico digital, ainda que seja também expressivo o percentual de habilidades que pressupõem as TDICs. Dentre as que envolvem as tecnologias digitais da informação, seguindo a segmentação proposta pelo documento. Como será demonstrado no gráfico 2, a seguir, há um percentual maior entre objetos destinados ao 6º; 7º; 8º e 9º ano, 53,2% (56 habilidades), enquanto os que se dirigem ao público do 8º e 9º ano representam 44,7% (37 habilidades). Finalmente, em menor proporção, destaca-se o percentual de 2,1% (12 habilidades), referente ao ano anterior ao ingresso no Ensino Médio.

Gráfico 2: segmentação das habilidades que envolvem as TDICs Ano/Faixa BNCC (2018)

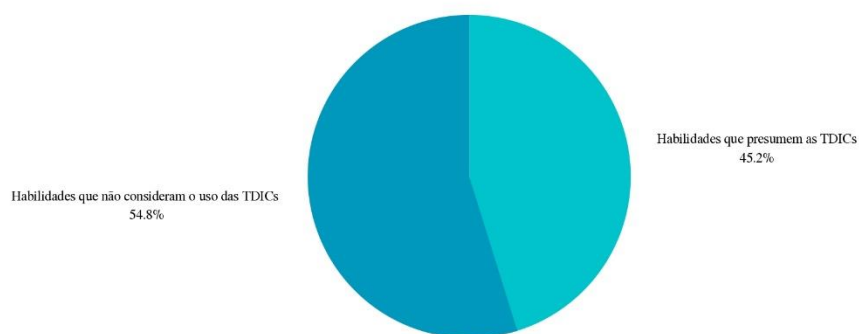


Fonte: elaborada pela autora (2021).

A Matriz Curricular regional para a pandemia da COVID-19 atribui as seguintes descrições (cf. Figura 5) quanto à obrigatoriedade de tratamento das habilidades: “Essencialabordar”, “Pode ou não abordar”, “Perpassa mais de um componente curricular” e “Não abordar”. A legenda da essencialidade ou não da habilidade foi introduzida, na tabela comparativa da BNCC (2018) e das proposições da SMED em 2020, entre parênteses frente à disposição dos objetos de ensino. Algumas orientações norteadoras desse documento acrescentam, ainda, um “X” à determinada habilidade, quando alterada em relação ao documento base, ou subdivide-a em “A” e “B”, a fim de propor um tratamento mais específico.

Logo, a primeira letra refere-se a alguma edição ou alteração proposta pelo documento frente ao padrão de referência, enquanto as últimas se dirigem a uma segmentação mais detalhada, a fim de simplificação, melhor compreensão e/ou especificação. Em termos quantitativos, o gráfico 3 abaixo demonstra uma apreensão do digital similar à BNCC (2018), quando surge na proporção de 45,2% (47 habilidades). Aquelas que não assumem esse viés representam 54,8% (57 habilidades).

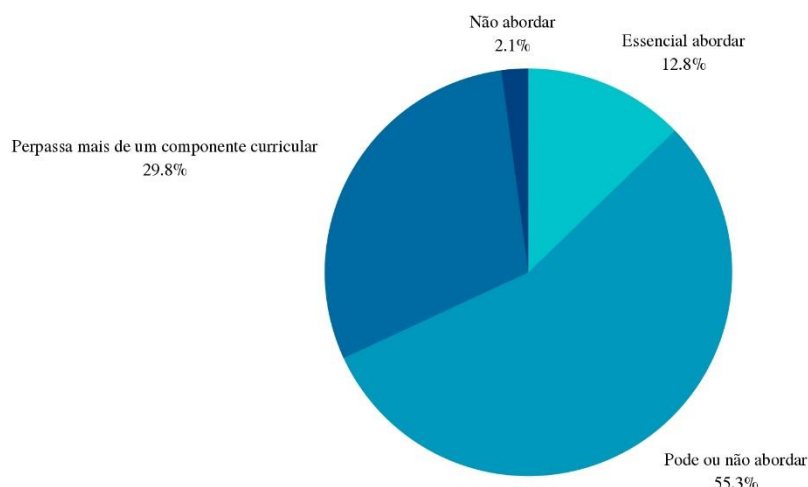
Gráfico 3: relação das habilidades com abordagem tecnológica digital SMED (2020)



Fonte: elaborada pela autora (2021).

Analizando as habilidades que propõem, de alguma maneira, uma atuação tecnológica, percebemos, conforme o gráfico 4, a seguir, 26 como opcionais (55,3%), 14 como transdisciplinares (29,8%), 6 essenciais (12,8%) e 1 habilidade (2,1%) cuja abordagem não é necessária. Embora a proporção de habilidades que pressupõem objetos tecnológicos digitais, em comparação ao gráfico referente à BNCC (2018), seja maior, o número é o mesmo, 47. A alteração, aparentemente mais expressiva, deve-se à menor quantidade de objetos abordados e habilidades, 104 (enquanto, na Base, são 105).

Gráfico 4: segmentação das habilidades que envolvem as TDICs Essencialidade ou não SMED (2020)



Fonte: elaborada pela autora (2021).

Figura 1: relação das legendas, na Matriz Curricular regional, pós-pandemia, quanto a habilidades com essencialidade ou não conforme Matriz Curricular regional, pós-pandemia, quanto a habilidades com essencialidade ou não de tratamento.

OBJETOS DE CONHECIMENTO LÍNGUA PORTUGUESA
LEGENDA: VERMELHO - NÃO ABORDAR AZUL - ESSENCIAL ABORDAR PRETO OPCIONAL - PODE OU NÃO ABORDAR
VERDE – PERPASSA MAIS DE UM COMPONENTE CURRICULAR
 Documento base: Currículo Referência de Minas Gerais

Fonte: elaborada pela autora (2021).

A quantificação demonstra o caráter não obrigatório do digital em sala, referindo-se à margem. A quantidade expressiva, dentre as abordagens tecnológicas, de habilidades que atravessam outros componentes curriculares também se refere ao potencial tecnológico de tratamento coletivo da informação e de projetos com atuação numa comunidade cujo acesso ao conhecimento pode ser acessível. A única em vermelho (“não abordar”) se refere a uma habilidade tecnológica digital, a saber, “(EF69LP37) Produzir roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos (vlog vídeocientífico, minuto, programa de rádio, *podcasts*) para divulgação de conhecimentos científicos e resultados de pesquisa, tendo em vista seu contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros.”: habilidade que alia, ainda, tecnologia e divulgação de estudos científicos. Em exercício analítico, deslocamos as

habilidades da Matriz às correspondentes na BNCC, apresentando as alterações quando sugeridas e as novas divisões propostas.

Frisamos, também, que algumas atividades abordam a cultura aberta, as produções colaborativas e a noção de liberdade de acessibilidade, premissas que regem o fenômeno dos Recursos Educacionais Abertos. Evidenciamos essas ideias em azul, destacando, também, a habilidade EF89LP35, que, na Matriz Municipal, acrescenta o excerto “ferramentas de escrita colaborativa como o ETC; *GoogleDocs*; *WIKISPACES*”, já dirigindo-se a uma nova lógica de produção e que se concretiza na cooperação e na adaptação. Logo, em amarelo, destacam-se as habilidades que, de alguma forma, tratam o digital, enquanto, em azul, aquelas que apresentam essas noções de **colaboratividade**, de autoria coletiva e de compartilhamento.

3.1.1 Listagem das competências que envolvem o tecnológico na Base Nacional Curricular Comum (2018)

Quadro 1: lista comparativa de competências gerais, específicas da área do conhecimento (Linguagens) e do componente curricular (Língua portuguesa), em que se registraram referências à digitalidade e aos ideais dos REA

Descrição	Competências
Competências gerais	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.
Competências gerais	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 hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes REAs.

Competências gerais	Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital —, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações , experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
Competências gerais	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 .
Competências específicas de linguagens	Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva .
Competências específicas de linguagens	Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital —, para se expressar e partilhar informações,

	experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação .
Competências específicas de linguagens	Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias , produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos .
Competências específicas de Língua Portuguesa	Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias , com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
Competências específicas de Língua Portuguesa	Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais .

Fonte: elaborada pela autora (2021).

3.1.2 Listagem comparativa dos objetos de conhecimento e habilidades que envolvem o digital

Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (2018) e Matriz Curricular da Secretaria Municipal de Educação (2020):

Quadro 2: lista comparativa, entre a BNCC (2018) e o documento “Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagem para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em Tempos de Pandemia (2020)”, de objetos de conhecimento e habilidades específicas ao nono ano (Língua portuguesa), em que se registraram referências à digitalidade e aos ideais dos REA

BNCC (2018)	Matriz Curricular da SMED (2020)
Objeto de conhecimento: Apreciação e réplica Relação entre gêneros e mídias Habilidade: (EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.	(Perpassa mais de um conhecimento curricular.) Objeto de conhecimento: Apreciação e réplica Relação entre gêneros e mídias Habilidade: (EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso, vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso. Habilidade: (EF69LP01X) Reconhecer a liberdade de expressão como princípio sócio comunicativo de direito e de respeito ao outro.

Objeto de conhecimento: Apreciação e réplica Relação entre gêneros e mídias Habilidade: (EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, <i>spots</i>, <i>jingle</i>, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.	(Pode ou não abordar.) Objeto de conhecimento: Apreciação e réplica Relação entre gêneros e mídias Habilidade: (EF69LP02X) Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, <i>spots</i>, <i>jingle</i>, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas (campanha pela manutenção da limpeza urbana, campanha para salvar algum bicho em extinção, campanhas políticas etc.), as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.
Objeto de conhecimento: Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto Habilidade: (EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses	(Pode ou não abordar.) Objeto de conhecimento: Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto Habilidade: (EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais eu circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem; em entrevistas os principais temas/subtemas

defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.	abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou o humor presente.
Objeto de conhecimento: Efeitos de sentido Habilidade: (EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos — tirinhas, charges, memes, gifs etc. —, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.	(Pode ou não abordar.) Objeto de conhecimento: Efeitos de sentido Habilidade: (EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos (tirinhas, charges, memes, gifs etc.) o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.
Objeto de conhecimento: Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais. Habilidade: (EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural — resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc. — e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma	(Pode ou não abordar.) Objeto de conhecimento: Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais. Habilidade: (EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural — resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc., — e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias,

significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.	vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.
Objeto de conhecimento: Textualização Habilidade: (EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação — os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação —, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções	(Essencial abordar.) Objeto de conhecimento: Textualização Habilidade: (EF69LP07B) Avaliar textos para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentado/ alterando efeitos, ordenamentos etc.

realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.	
Objeto de conhecimento: Revisão/edição de texto informativo e opinativo. Habilidade: (EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido — notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros —, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.	(Essencial abordar.) Objeto de conhecimento: Revisão/ edição de texto informativo e opinativo. Habilidade: (EF69LP08X) Revisar/editar o texto produzido — notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros —, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma-padrão.
Objeto de conhecimento: Planejamento de textos de peças publicitárias de campanhas sociais. Habilidade: (EF69LP09) Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade, a partir de um levantamento de material sobre o tema ou evento, da definição do público-alvo, do texto ou peça a ser produzido — cartaz,	(Pode ou não abordar.) Objeto de conhecimento: Planejamento de textos e peças publicitárias de campanhas sociais. Habilidade: (EF69LP09) Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade, a partir de um levantamento de material sobre o tema ou evento, da definição do público-alvo, do texto ou peça a ser

banner, folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, spot, propaganda de rádio, TV etc. —, da ferramenta de edição de texto, áudio ou vídeo que será utilizada, do recorte e enfoque a ser dado, das estratégias de persuasão que serão utilizadas etc.	produzido — cartaz, banner, folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, spot, propaganda de rádio, TV etc. —, da ferramenta de edição de texto, áudio ou vídeo que será utilizada, do recorte e enfoque a ser dado, das estratégias de persuasão que serão utilizadas etc.
Objeto de conhecimento: Produção de textos jornalísticos orais. Habilidade: (EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, podcasts noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, vlogs, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião — podcasts e vlogs noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros.	(Perpassa mais de um conhecimento curricular.) Objeto de conhecimento: Produção de textos jornalísticos orais. Habilidade: (EF69LP10 X) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, podcasts noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, vlogs, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião — podcasts e vlogs noticiosos, culturais e de opinião, orientando — se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros e do uso da linguagem oral.
Objeto de conhecimento: Produção de textos jornalísticos orais. Habilidade: (EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre	(Perpassa mais de um conhecimento curricular.) Objeto de conhecimento: Produção de textos jornalísticos orais Habilidade: (EF69LP11X) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em

outros, e se posicionar frente a eles.	entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles de forma clara, sem utilizar expressões ou gestos preconceituosos ou que firam os direitos humanos.
Objeto de conhecimento: Planejamento e produção de textos jornalísticos orais. Habilidade: (EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.	(Perpassa mais de um conhecimento curricular.) Objeto de conhecimento: Planejamento e produção de textos jornalísticos orais. Habilidade: (EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.
Objeto de conhecimento: Construção composicional Habilidade: (EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de	(Pode ou não abordar.) Objeto de conhecimento: Construção composicional Habilidade:

composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermidiáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.	(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermidiáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.
Objeto de conhecimento: Reconstrução das condições de produção e recepção dos textos e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero. Habilidade: (EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica — texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, podcasts e vídeos variados de divulgação científica etc. — e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguísticas, características desses gêneros, de forma a	(Perpassa mais de um conhecimento curricular.) Objeto de conhecimento: Reconstrução das condições de produção e recepção dos textos e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero. Habilidade: (EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica — texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, podcasts e vídeos variados de divulgação científica etc. — e os aspectos relativos à construção

ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.	composicional e às marcas linguísticas características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.
Objeto de conhecimento: Estratégias e procedimentos de leitura Relação do verbal com outras semioses Procedimentos e gêneros de apoio à compreensão. Habilidade: (EF69LP32) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos.	(Essencial abordar) Objeto de conhecimento: Estratégias e procedimentos de leitura Relação do verbal com outras semioses Procedimentos e gêneros de apoio à compreensão. Habilidade: (EF69LP32) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos.
Objeto de conhecimento: Consideração das condições de produção de textos de divulgação científica. Estratégias de escrita Habilidade: (EF69LP35) Planejar textos de divulgação científica, a partir da elaboração de esquema que considere as pesquisas feitas anteriormente, de notas e sínteses de leituras ou de registros de experimentos ou de estudo de campo, produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento	(Pode ou não abordar.) Objeto de conhecimento: Consideração das condições de produção de textos de divulgação científica. Estratégias de escrita Habilidade: (EF69LP35B) Produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigo de divulgação científica, artigo de opinião, reportagem científica, verbete de enciclopédia, verbete de

e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigo de divulgação científica, artigo de opinião, reportagem científica, verbete de enciclopédia, verbo de enciclopédia digital colaborativa, infográfico, relatório, relato de experimento científico, relato (multimidiático) de campo, tendo em vista seus contextos de produção, que podem envolver a disponibilização de informações e conhecimentos em circulação em um formato mais acessível para um público específico ou a divulgação de conhecimentos advindos de pesquisas bibliográficas, experimentos científicos e estudos de campo realizados.	enciclopédia digital colaborativa, infográfico, relatório, relato de experimento científico, relato (multimidiático) de campo, tendo em vista seus contextos de produção, que podem envolver a disponibilização de informações e conhecimentos em circulação em um formato mais acessível para um público específico ou a divulgação de conhecimentos advindos de pesquisas bibliográficas, experimentos científicos e estudos de campo realizados.
Objeto de conhecimento: Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição. Habilidade: (EF69LP36) Produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigos de divulgação científica, verbete de enciclopédia, infográfico, infográfico animado, podcast ou vlog científico, relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, dentre outros, considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos.	(Pode ou não abordar.) Objeto de conhecimento: Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição. Habilidade: (EF69LP36) Produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigos de divulgação científica, verbete de enciclopédia, infográfico, infográfico animado, podcast ou vlog científico, relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, dentre outros, considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos.
Objeto de conhecimento:	(Não abordar.)

Estratégias de produção Habilidade: (EF69LP37) Produzir roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos (vlog científico, vídeo-minuto, programa de rádio, podcasts) para divulgação de conhecimentos científicos e resultados de pesquisa, tendo em vista seu contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros.	Objeto de conhecimento: Estratégias de produção Habilidade: (EF69LP37) Produzir roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos (vlog científico, vídeo-minuto, programa de rádio, podcasts) para divulgação de conhecimentos científicos e resultados de pesquisa, tendo em vista seu contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros.
Objeto de conhecimento: Estratégias de produção: planejamento e produção de apresentações orais. Habilidade: (EF69LP38) Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou slides de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multisssemiose, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala — memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea.	(Perpassa mais de um conhecimento curricular.) Objeto de conhecimento: Estratégias de produção: planejamento e produção de apresentações orais. Habilidade: (EF69LP38) Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou slides de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multisssemiose, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala — memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea.
Objeto de conhecimento:	(Perpassa mais de um conhecimento

Estratégias de produção Habilidade: (EF69LP39) Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer perguntas a partir da resposta, se o contexto permitir, tomar nota, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos.	curricular.) Objeto de conhecimento: Estratégias de produção Habilidade: (EF69LP39) Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer perguntas a partir da resposta, se o contexto permitir, tomar nota, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos.
--	--

Objeto de conhecimento: Construção composicional Elementos paralinguísticos e cinésicos Apresentações orais. Habilidade: (EF69LP40) Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação — abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão,	(Pode ou não abordar.) Objeto de conhecimento: Construção composicional Elementos paralinguísticos e cinésicos Apresentações orais. Habilidade: (EF69LP40) Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação — abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão
--	---

encerramento —, os elementos paralinguísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações — que, em geral, devem ser minimizadas —, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento.	temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento —, os elementos paralinguísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações — que, em geral, devem ser minimizadas —, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento.
Objeto de conhecimento: Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais. Habilidade: (EF69LP41) Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo, de forma adequada, imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto (e imagem) por slide, usando progressivamente e de forma harmônica recursos mais sofisticados como efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados etc.	(Perpassa mais de um conhecimento curricular.) Objeto de conhecimento: Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais. Habilidade: (EF69LP41X) Reconhecer e usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo, de forma adequada, imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto (e imagem) por slide, usando progressivamente e de forma harmônica recursos mais sofisticados como efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados etc.

Objeto de conhecimento: Construção composicional e estilo Gêneros de divulgação científica Habilidade: (EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou links; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns podcasts e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.	(Pode ou não abordar.) Objeto de conhecimento: Construção composicional e estilo Gêneros de divulgação científica Habilidade: (EF69LP42A) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou links; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc. Habilidade: (EF69LP42B) Reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns podcasts e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de
--	---

	ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.
Objeto de conhecimento: Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção. Apreciação e réplica. Habilidade: (EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.	(Pode ou não abordar.) Objeto de conhecimento: Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção. Apreciação e réplica Habilidade: (EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.
Objeto de conhecimento: Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção Apreciação e réplica	(Pode ou não abordar.) Objeto de conhecimento: Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção Apreciação e réplica

Habilidade: (EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva.	Habilidade: (EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva.
Objeto de conhecimento: Produção de textos orais Oralização Habilidade: (EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos — como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, — contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala	(Pode ou não abordar.) Objeto de conhecimento: Produção de textos orais Oralização Habilidade: (EF69LP53 B) Contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico — editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de

expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.	audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais.
Objeto de conhecimento: Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos. Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital. Habilidade: (EF89LP01) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria,	(Pode ou não abordar.) Objeto de conhecimento: Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital. Habilidade: (EF89LP01) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições

de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.	que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.
Objeto de conhecimento: Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos. Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital. Habilidade: (EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.	(Pode ou não abordar.) Objeto de conhecimento: Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital. Habilidade: (EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.
Objeto de conhecimento: Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto. Apreciação e réplica Habilidade: (EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.	(Pode ou não abordar.) Objeto de conhecimento: Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto Apreciação e réplica. Habilidade: (EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.

Objeto de conhecimento: Efeitos de sentido Exploração da multissemiose. Habilidade: (EF89LP07) Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens — complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros.	(Essencial abordar.) Objeto de conhecimento: Efeitos de sentido Exploração da multissemiose. Habilidade: (EF89LP07X) Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens — complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos (reutilização de trechos de uma gravação) e efeitos sonoros.
Objeto de conhecimento: Estratégia de produção: planejamento de textos informativos. Habilidade: (EF89LP08) Planejar reportagem impressa e em outras mídias (rádio ou TV/vídeo, sites), tendo em vista as condições de produção do texto — objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. — a partir da escolha do fato a ser aprofundado ou do tema a ser focado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato ou tema — que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes diversas,	(Pode ou não abordar) Objeto de conhecimento: Estratégia de produção: planejamento de textos informativos. Habilidade: (EF89LP08) Planejar reportagem impressa e em outras mídias (rádio ou TV/vídeo, sites), tendo em vista as condições de produção do texto — objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. — a partir da escolha do fato a ser aprofundado ou do tema a ser focado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato ou tema — que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a

análise de documentos, cobertura de eventos etc. —, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc., da produção de infográficos, quando for o caso, e da organização hipertextual (no caso a publicação em sites ou blogs noticiosos ou mesmo de jornais impressos, por meio de boxes variados).	fontes diversas, análise de documentos, cobertura de eventos etc. —, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc., da produção de infográficos, quando for o caso, e da organização hipertextual (no caso a publicação em sites ou blogs noticiosos ou mesmo de jornais impressos, por meio de boxes variados).
Objeto de conhecimento: Estratégia de produção: textualização de textos informativos. Habilidade: (EF89LP09) Produzir reportagem impressa, com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem e adequação à norma-padrão.	(Pode ou não abordar.) Objeto de conhecimento: Estratégia de produção: textualização de textos informativos. Habilidade: (EF89LP09 B) Produzir reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem e adequação à norma-padrão.
Objeto de conhecimento: Estratégia de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos. Habilidade: (EF89LP10) Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto — objetivo, leitores/espectadores,	(Pode ou não abordar.) Objeto de conhecimento: Estratégia de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos. Habilidade: (EF89LP10) Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do

veículos e mídia de circulação etc. —, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição — o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos — dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores.	texto — objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. —, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição — o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos — dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores.
Objeto de Conhecimento: Estratégias de produção: planejamento, textualização, revisão e edição de textos publicitários. Habilidade: (EF89LP11) Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias, envolvendo o uso articulado e complementar de diferentes peças publicitárias: cartaz, banner, indoor, folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista, para internet, spot, propaganda de rádio, TV, a partir da escolha da questão/problema/causa significativa para a escola e/ou a comunidade escolar, da definição do público-alvo, das peças que serão produzidas, das estratégias de persuasão e convencimento que serão utilizadas.	(Pode ou não abordar.) Objeto de Conhecimento: Estratégias de produção: planejamento, textualização, revisão e edição de textos publicitários. Habilidade: (EF89LP11) Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias, envolvendo o uso articulado e complementar de diferentes peças publicitárias: cartaz, banner, indoor, folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista, para internet, spot, propaganda de rádio, TV, a partir da escolha da questão/problema/causa significativa para a escola e/ou a comunidade escolar, da definição do público-alvo, das peças que serão produzidas, das estratégias de persuasão e convencimento que serão

	utilizadas.
Objeto de conhecimento: Estratégias de produção: planejamento, realização e edição de entrevistas orais. Habilidade: (EF89LP13) Planejar entrevistas orais com pessoas ligadas ao fato noticiado, especialistas etc., como forma de obter dados e informações sobre os fatos cobertos sobre o tema ou questão discutida ou temáticas em estudo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, partindo do levantamento de informações sobre o entrevistado e sobre a temática e da elaboração de um roteiro de perguntas, garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática, realizar entrevista e fazer edição em áudio ou vídeo, incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação da entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática, adequando-a a seu contexto de publicação e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.	(Perpassa mais de um conhecimento curricular.) Objeto de conhecimento: Estratégias de produção: planejamento, realização e edição de entrevistas orais. Habilidade: (EF89LP13 B) Realizar entrevista e fazer edição em áudio ou vídeo, incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação da entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática, adequando-a a seu contexto de publicação e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.
Objeto de conhecimento: Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social. Habilidade: (EF89LP18) Explorar e analisar instâncias e canais de participação disponíveis na escola	(Perpassa mais de um conhecimento curricular.) Objeto de conhecimento: Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social. Habilidade:

(conselho de escola, outros colegiados, grêmio livre), na comunidade (associações, coletivos, movimentos etc.), no município ou no país, incluindo formas de participação digital, como canais e plataformas de participação (como portal e-cidadania), serviços, portais e ferramentas de acompanhamentos do trabalho de políticos e de tramitação de leis, canais de educação política, bem como de propostas e proposições que circulam nesses canais, de forma a participar do debate de ideias e propostas na esfera social e a engajar-se com a busca de soluções para problemas ou questões que envolvam a vida da escola e da comunidade.	(EF89LP18) Explorar e analisar instâncias e canais de participação disponíveis na escola (conselho de escola, outros colegiados, grêmio livre), na comunidade (associações, coletivos, movimentos etc.), no município ou no país, incluindo formas de participação digital, como canais e plataformas de participação (como portal e-cidadania), serviços, portais e ferramentas de acompanhamentos do trabalho de políticos e de tramitação de leis, canais de educação política, bem como de propostas e proposições que circulam nesses canais, de forma a participar do debate de ideias e propostas na esfera social e a engajar-se com a busca de soluções para problemas ou questões que envolvam a vida da escola e da comunidade.
Objeto de conhecimento: Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros. Apreciação e réplica Habilidade: (EF89LP19) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas abertas, abaixo-assinados e petições online (identificação dos signatários, explicitação da reivindicação feita, acompanhada ou não de uma breve apresentação da problemática e/ou de justificativas que visam sustentar a reivindicação) e a proposição, discussão e	(Pode ou não abordar.) Objeto de conhecimento: Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros. Apreciação e réplica Habilidade: (EF89LP19) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas abertas, abaixo-assinados e petições online (identificação dos signatários, explicitação da reivindicação feita, acompanhada ou não de uma breve apresentação da problemática e/ou de justificativas que visam sustentar a

aprovação de propostas políticas ou de soluções para problemas de interesse público, apresentadas ou lidas nos canais digitais de participação, identificando suas marcas linguísticas, como forma de possibilitar a escrita ou subscrição consciente de abaixo-assinados e textos dessa natureza e poder se posicionar de forma crítica e fundamentada, frente às propostas.	reivindicação) e a proposição, discussão e aprovação de propostas políticas ou de soluções para problemas de interesse público, apresentadas ou lidas nos canais digitais de participação, identificando suas marcas linguísticas, como forma de possibilitar a escrita ou subscrição consciente de abaixo-assinados e textos dessa natureza e poder se posicionar de forma crítica e fundamentada, frente às propostas.
Objeto de conhecimento: Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos. Habilidade: (EF89LP21) Realizar enquetes e pesquisas de opinião, de forma a levantar prioridades, problemas a resolver ou propostas que possam contribuir para melhoria da escola ou da comunidade, caracterizar demanda/necessidade, documentando-a de diferentes maneiras por meio de diferentes procedimentos, gêneros e mídias e, quando for o caso, selecionar informações e dados relevantes de fontes pertinentes diversas (sites, impressos, vídeos etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, que possam servir de contextualização e fundamentação de propostas, de forma a justificar a proposição de propostas, projetos culturais e ações de intervenção.	(Perpassa mais de um conhecimento curricular.) Objeto de conhecimento: Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos. Habilidade: (EF89LP21) Realizar enquetes e pesquisas de opinião, de forma a levantar prioridades, problemas a resolver ou propostas que possam contribuir para melhoria da escola ou da comunidade, caracterizar demanda/necessidade, documentando-a de diferentes maneiras por meio de diferentes procedimentos, gêneros e mídias e, quando for o caso, selecionar informações e dados relevantes de fontes pertinentes diversas (sites, impressos, vídeos etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, que possam servir de contextualização e fundamentação de propostas, de forma a justificar a proposição de propostas, projetos

	culturais e ações de intervenção.
Objeto de conhecimento: Curadoria de informação Habilidade: (EF89LP24) Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis.	(Perpassa mais de um conhecimento curricular.) Objeto de conhecimento: Curadoria de informação Habilidade: (EF89LP24X) Realizar pesquisas com autonomia, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes confiáveis abertas ou fechadas, quando possível, contratando dados e informações, identificando coincidências e complementariedades, de modo a filtrar apenas informações reais dos assuntos pesquisados.
Objeto de conhecimento: Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição. Habilidade: (EF89LP25) Divulgar o resultado de pesquisas por meio de apresentações orais, verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, vlogs científicos, vídeos de diferentes tipos etc.	(Perpassa mais de um conhecimento curricular.) Objeto de conhecimento: Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição Habilidade: (EF89LP25) Divulgar o resultado de pesquisas por meio de apresentações orais, verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, vlogs científicos, vídeos de diferentes tipos etc.
Objeto de conhecimento: Procedimentos de apoio à compreensão Tomada de nota. Habilidade: (EF89LP28) Tomar nota de videoaulas, aulas	(Perpassa mais de um conhecimento curricular.) Objeto de conhecimento: Procedimentos de apoio à compreensão Tomada de nota.

digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc.	Habilidade: (EF89LP28) Tomar nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc.
Objeto de conhecimento: Textualização Habilidade: (EF89LP30) Analisar a estrutura de hipertexto e hiperlinks em textos de divulgação científica que circulam na Web e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de links.	(Pode ou não abordar.) Objeto de conhecimento: Textualização Habilidade: (EF89LP30) Analisar a estrutura de hipertexto e hiperlinks em textos de divulgação científica que circulam na Web e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de links.
Objeto de conhecimento: Relação entre textos Habilidade: (EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o	(Pode ou não abordar.) Objeto de conhecimento: Relação entre textos Habilidade: (EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas,

texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros.	personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros.
Objeto de conhecimento: Estratégias de leitura Apreciação e réplica Habilidade: (EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender — selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes — romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haikai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.	(Essencial abordar.) Objeto de conhecimento: Estratégias de leitura Apreciação e réplica Habilidade: (EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender — selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes — romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haikai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
Objeto de conhecimento: Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos Habilidade: (EF89LP34) Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos	(Pode ou não abordar.) Objeto de conhecimento: Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos Habilidade: (EF89LP34) Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os

e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc.	sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc.
Objeto de conhecimento: Construção da textualidade Habilidade: (EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa.	(Pode ou não abordar.) Objeto de conhecimento: Construção da textualidade Habilidade: (EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa como o ETC; GoogleDocs; WIKISPACES.
Objeto de conhecimento: Relação entre textos Habilidade: (EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, lirais, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido.	(Pode ou não abordar.) Objeto de conhecimento: Relação entre textos Habilidade: (EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, lirais, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido.

Objeto de conhecimento: Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos. Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital. Habilidade: (EF09P01) Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.	(Essencial abordar.) Objeto de conhecimento: Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos. Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital. Habilidade: (EF09LP01) Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.
---	--

Fonte: elaborada pela autora (2021).

3.2 Análise dos livros didáticos, “Para Viver Juntos” (2015) e “Geração Coleção Alpha” (2018): uma Proposta de Categorização e análise qualitativa da apreensão do digital

Procedendo-se com a segmentação proposta, após análise documental da BNCC (2018) e das resoluções da Secretaria Municipal de Educação de Minas Gerais (2020), para o ensino de língua materna e para o nono ano do Ensino Fundamental, analisamos os Livros Didáticos de Língua Portuguesa no que tange à apreensão dos dispositivos digitais e das novas tecnologias. A partir dessas observações, foi proposto o projeto de aplicação didática e uma de suas ações (comentários em fórum de Congresso) constituiu o nosso *corpus* de análise semiótica. Logo, tratamos do Livro Didático justamente por ser um material central, que oferece orientações quanto ao cronograma de trabalho em sala, além de ser um objeto base que assimila e se atualiza, pautando-se, finalmente, no surgimento de novas práticas de leitura e escrita, sendo, por vezes, o único recurso do professor.

Desse modo, propôs-se uma análise quantitativa quanto à manifestação de gêneros digitais, também quanto às modalidades e aos *hiperlinks*. Nosso objeto de estudo se dirige à análise crítica considerando o movimento dos REA, Recursos Educacionais Abertos, que se dirigem à extrapolação do Livro Didático, num direcionamento autoral em círculos de criação: “[...] a melhoria do ensino também se deve, em boa parte, à maior qualidade dos livros-texto, mas falta, no entanto, uma política de intervenção decidida para fomentar a pesquisa e experimentação de materiais alternativos.” (SACRISTÁN, 2000, p. 158). Os REA, nesse sentido, permitem a adaptação por motivar a iniciativa aberta, de materiais significativos para contextos específicos. Qualidade essa que um livro didático padrão em formato fechado, distribuído e padronizado em nível federal, não consegue alcançar, se, ainda, considerada a dimensão geográfica do Brasil (como cidades de fronteira, por exemplo).

Visando à complementação, no que é possível, com um recurso que responde a interesses de alunos e de professores, mas não de um comércio editorial, é necessário que haja *links* que redirecionem para endereços acessíveis e correspondentes à fonte original. Trata-se de uma lógica aberta no âmbito digital. Desse modo, como supracitado, foram analisados os *hiperlinks* (os quais, inclusive, propunham oferecer outras referências de estudo, para o estudante e/ou professor, sobre determinado objeto de conhecimento).

Observou-se uma quantidade expressiva de *links* quebrados, não encontrados, e, no Livro Didático mais atual, algumas referências exclusivas para assinantes de determinadas plataformas. Após a análise quantitativa, foi necessário descrever como as atividades didáticas propostas respondiam à difusão do digital e às orientações propostas pelos documentos norteadores: embora haja questões problemáticas quanto aos *hiperlinks*, identificou-se uma nova lógica colaborativa, de criação, ponto central para o uso dos REA. Ainda que não se tenha mencionado, especificamente, esses objetos, havia recorrências para a cultura aberta e para os gêneros digitais de produção coletiva.

3.2.1 Análise de *hiperlinks*: as áreas clicáveis no Livro Didático

Os *hiperlinks*³⁷ referem-se às novas práticas de leitura e escrita que revolucionaram o papel do leitor, autor, à medida que o sentido do texto é construído pela relação entre sujeitos e de como suas produções se complementam. As áreas clicáveis e os hipertextos permitem uma autonomia e criação do próprio movimento de leitura. Essa ideia vai além da noção de

³⁷ Uma hiperligação um liame, ou uma ligação (em inglês, *hyperlink* e *link*), é uma referência dentro de um documento em hipertexto a outras partes desse documento ou a outro documento. (pt.m.wikipedia.org).

linearidade ou de sequenciamento da prática leitora, em que o novo digital dinamiza a interação e a locação dos elementos textuais, fazendo da página uma área possível de complementação em que o significado se dá pela coleção de significados construídos em diversas abas.

Analisar o Livro Didático quanto ao digital também diz respeito a como são dispostos os *links* e referências eletrônicas e em que medida eles correspondem à referenciação correta, redirecionando o usuário para o texto em destaque no livro. Esse movimento é relevante, principalmente no contexto de língua materna (em que práticas de leitura e escrita, gêneros — se modificam constantemente — em esferas comunicativas). O texto existe na sua situacionalidade, no tempo e no espaço e, por isso, a referenciação, trazendo essas demarcações, altera o sentido da leitura, uma vez que demarca o domínio de onde aquele texto circula.

Dessa forma, é importante analisar essas referências digitais, já que sites, *blogs*³⁸ e outros suportes *online* (devido à extensão de adoção do Livro Didático, conforme orientações do PNLD) podem tender a se desatualizar, a migrar para recursos a assinantes, a saírem do ar ou a ter reeditado seu corpo informativo. Nesse sentido, é impossível que a obra, em todo seu triênio de aplicação, alcance a todas as necessidades de todos seus contextos de uso. Por questões culturais ou idiossincráticas, um documento que reflete os valores sociais de determinada comunidade, se fechado, não pode atualizar-se ou complementar-se.

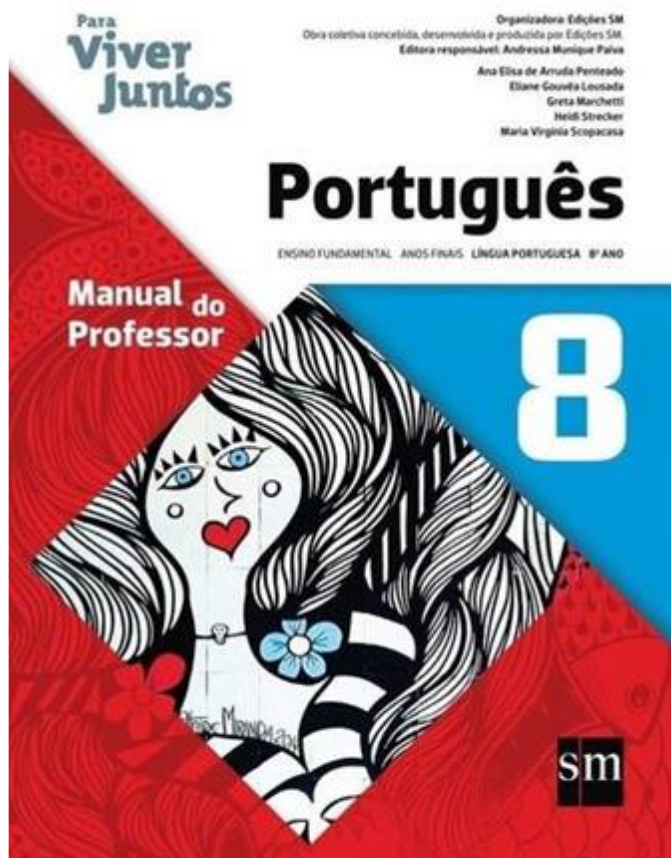
3.2.1.1 Coleção “Para Viver Juntos” (2015)

Na análise do Livro Didático referente ao oitavo ano da coleção “Para Viver Juntos” (2015), é possível notar que a maior parte dos *links* se desencontram da referência disposta nas atividades, o que corrobora, mais uma vez, a importância de pensar a educação aberta. Presume-se que a busca pela informação não deveria ser um artigo de luxo, mas compartilhável. Tendo em vista essas noções que se referem também à abordagem dos novos espaços digitais pelos materiais didáticos, apresentamos algumas considerações de nossas observações no que tange à referenciação de *hiperlinks*. Vale acrescentar que a análise quantitativa e prosseguida descrição foram realizadas no ano de 2019, em que o trabalho com o material para o oitavo ano era vigente.

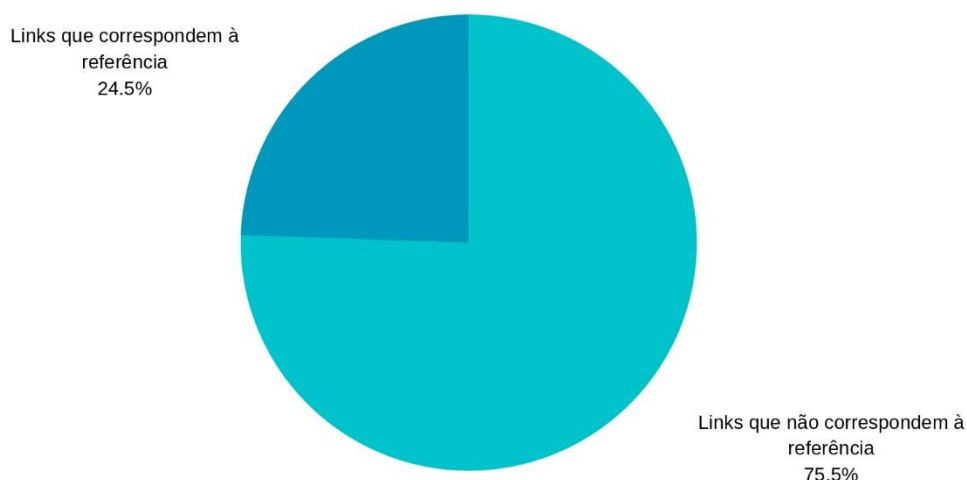
³⁸ Um blogue em inglês: *blog* (contração dos termos em inglês *web* e *log*, “diários da rede”) é um sítio eletrônico cuja estrutura permite a atualização rápida a partir de acréscimos dos chamados artigos, postagens ou publicações.(pt.m.wikipedia.org).

Ainda que a imagem trate do “Manual do Professor”, ressaltamos que a análise foi feita com o livro do aluno. Os dados foram coletados e organizados sob a forma de gráficos, no que diz respeito à relação de *links* redirecionáveis e não redirecionáveis e à causa de *links* que não correspondem às referências explicitadas nos textos didáticos. Foram encontrados 94 *hiperlinks*. Dentre eles, 71 endereços não redirecionavam para a página referenciada, o que representa, conforme Gráfico 5, mais de 70% dos *links* totais, um número expressivo. Apenas 23 *links* (menos de 25%) continham os dados necessários para a localização do texto em um contexto.

Figura 2: capa do livro “Para viver juntos: português 8º ano”



Fonte: PENTEADO, A. E. de A.; LOUSADA, E. G.; MARCHETTI, G.; STRECKER, H.; SCOPACASA, M. V. *Para viver juntos: português 8º ano*. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

Gráfico 5: relação de *links* redirecionáveis e não redirecionáveis

Fonte: elaborada pela autora (2021).

Esses resultados do gráfico 5 mostram como os Livros Didáticos podem não se ater às referências, demonstrando que as práticas tecnológicas continuam (até o momento da análise e da vigência do Livro Didático específico, 2019) a ser tratadas como instrumentais. Todas as questões não devem, no entanto, simplesmente e apenas dirigir-se à responsabilização do material, mas também servir de reflexão para a lógica do capital. Problematizamos uma politização comercial que trata produtos educacionais como materiais encerrados, os quais não parecem responder à velocidade com a qual se manifestam as práticas de leitura e escrita, permeadas pelo digital.

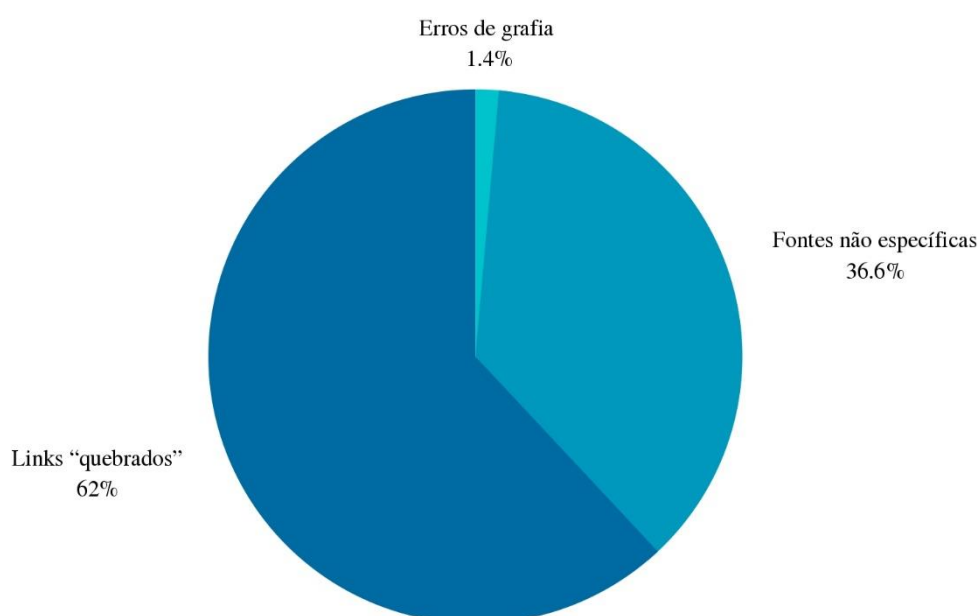
No gráfico 6, abaixo, apresentamos a causa do desencontro entre a referência citada no livro e o site que deveria ser correspondente. Dentre o motivo mais frequente, destacam-se *links* “quebrados”, endereços eletrônicos que o servidor não pode encontrar, e onde se registra “404 error”, “página não encontrada” e “página indisponível”. Vale frisar que há referências que não especificam o registro de quando ou de onde a informação foi coletada, apresentando apenas o suporte do qual foi retirada. Registraram-se 44 *links* “quebrados” (62%), 26 fontes não específicas (36,6%) e 1 erro de ortografia (1,4%).

O livro contém, ainda, alguns exercícios com a apresentação de sentenças, de frases, de títulos de notícias ou de reportagem. Como não há detalhamento do *link*, não se encontram as notícias, textos dos fragmentos ou dos gêneros específicos, mas apenas o endereço geral.

Como consequência, nos sites citados, como a Folha ou o G1, há a disposição de notícias e artigos de opinião mais rece de maneira que se torna impossível a localização dos textos referenciados, porque não se apresenta a página ou a data específica de publicação.

Finalmente, localizamos um erro de grafia, à página 103, no termo *blospost*, registrado como “blogsport”, o que faz com que a referência não corresponda ao site para qual redireciona.

Gráfico 6: causa de *links* não redirecionáveis



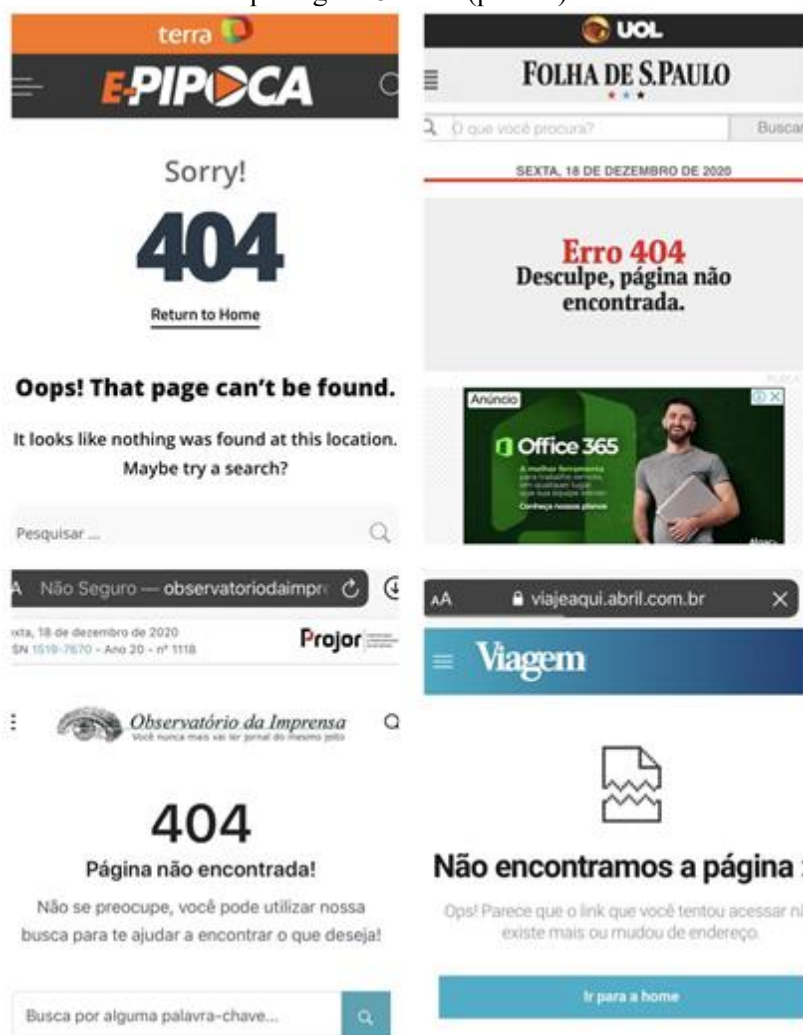
Fonte: elaborada pela autora (2021).

Figura 3: páginas não encontradas de *hiperlinks* dispostos no Livro Didático “Para viver juntos: português 8º ano” (parte 1)



Fonte: PENTEADO, A. E. de A.; LOUSADA, E. G.; MARCHETTI, G.; STRECKER, H.; SCOPACASA, M. V. *Para viver juntos: português 8º ano*. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

Figura 4: páginas não encontradas de *hiperlinks* dispostos no Livro Didático “Para viver juntos: português 8º ano” (parte 2)



Fonte: PENTEADO, A. E. de A.; LOUSADA, E. G.; MARCHETTI, G.; STRECKER, H.; SCOPACASA, M. V. *Para viver juntos: português 8º ano*. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

Figura 5: excertos de textos cujos *hyperlinks* não são especificados e/ou não correspondem à referência

2. Nestes textos, que palavras têm a mesma pronúncia, mas grafias diferentes? O que elas significam?

Acento e assento. No primeiro texto, a palavra acento significa o sinal gráfico presente em certos vocábulos, sobretudo nas línguas latinas; no segundo, a palavra assento significa o lugar onde as pessoas se sentam.

Línguas latinas são as que mais levam acento

Disponível em: <<http://super.abril.com.br/superarquivo/?edn=151&ed=2000a&mt=abril&ys=2000y>> Acesso em: 21 mar. 2015.

Assento reservado para gestantes, pessoas portando crianças de colo, idosos e pessoas com deficiência.

3. A palavra sede tem o mesmo sentido nestas duas frases? Explique.

Não. Na primeira frase, significa a sensação associada à necessidade de água pelo organismo; na segunda, indica o lugar em que funciona a administração de um órgão governamental.

Sede serve de alarme para evitar a desidratação

Disponível em: <<http://atarde.uol.com.br/bahia/salvador/noticias/1282407-sede-serve-de-alarme-para-evitar-a-desidratacao>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

1. Compare cada título de notícias sobre o mesmo tema.

Ampla reserva de petróleo é descoberta na bacia de Santos

Disponível em: <<http://g1.globo.com>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

Petrobras confirma descoberta de petróleo na bacia de Santos

Disponível em: <<http://www.bemparana.com.br>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

Na bacia de Santos, um mar de petróleo

Disponível em: <<http://www2.senado.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

Qual é a voz verbal de cada um dos títulos? O primeiro está na voz passiva; o segundo, na voz ativa; o terceiro não tem verbo, por isso não é possível identificar a voz verbal.

2. Releia o primeiro título.

a) Que informação não está expressa nessa oração?

Quem descobriu a reserva de petróleo.

b) Que aspecto do fato relatado essa omissão destaca?

Com essa omissão, destaca-se a descoberta da reserva de petróleo.

c) Transforme esse título em uma oração na voz ativa.

Descobriram uma ampla reserva de petróleo na bacia de Santos.

3. Releia o segundo título.



Plataforma de petróleo na bacia de Santos (SP). Fotografia de 2011.

Fonte: PENTEADO, A. E. de A.; LOUSADA, E. G.; MARCHETTI, G.; STRECKER, H.; SCOPACASA, M. V. *Para viver juntos: português 8º ano*. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2015, p. 72/p.167.

Além disso, faz-se necessário realizar dois apontamentos em relação à referenciação de *hyperlinks*: alguns sites foram atualizados (como o artigo do Wikipédia – site de edição coletiva e, como esperado, reeditável – referente ao texto “Polo Norte”, na p. 120). Também, há endereços que já não se encontram disponíveis ou que foram desativados.

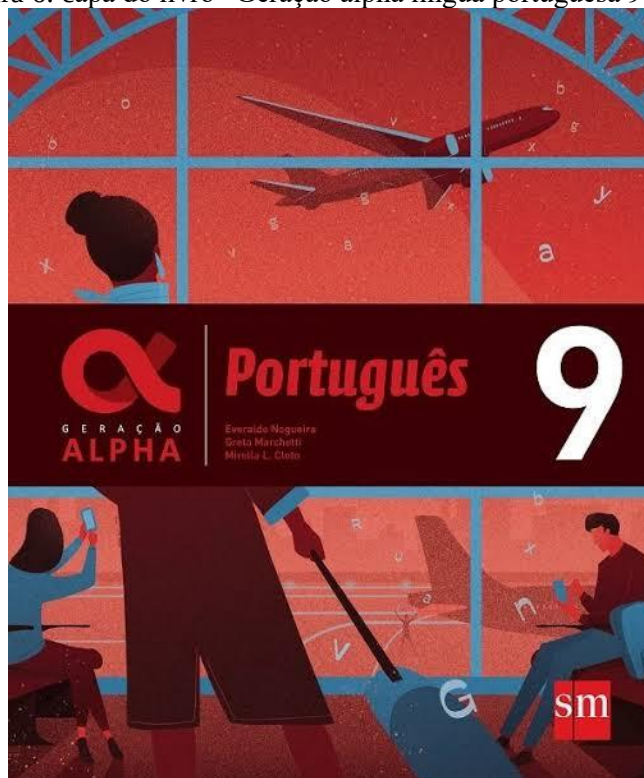
3.2.1.2 Coleção “Geração Alpha” (2018)

Dando sequência à análise dos *hyperlinks* dos Livros Didáticos em estudo, procedemos com a observação de que maneira a coleção “Geração Alpha” (2018) assimila o digital pelo tratamento das referências eletrônicas. De salientar, que esse é um dos materiais aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático para o próximo triênio e que já busca seguir as novas tendências de abordagem tecnológica digital também prescritas, como a nova BNCC (2018) e

a Matriz Curricular, proposta pela Secretaria Municipal de Educação de Minas Gerais (SMED).

A editora foi escolhida pelos professores da escola específica em 2020. Logo, obviamente, os Livros Didáticos são relativos às instituições, por ser uma escolha personalizada da equipe pedagógica. Optou-se por sua análise por tratar-se de novas propostas e de um inédito acompanhamento ao documento base, por referir-se a práticas futuras do próximo triênio e por ser o ano posterior daquele público-alvo (alunos do oitavo ano) do projeto didático.

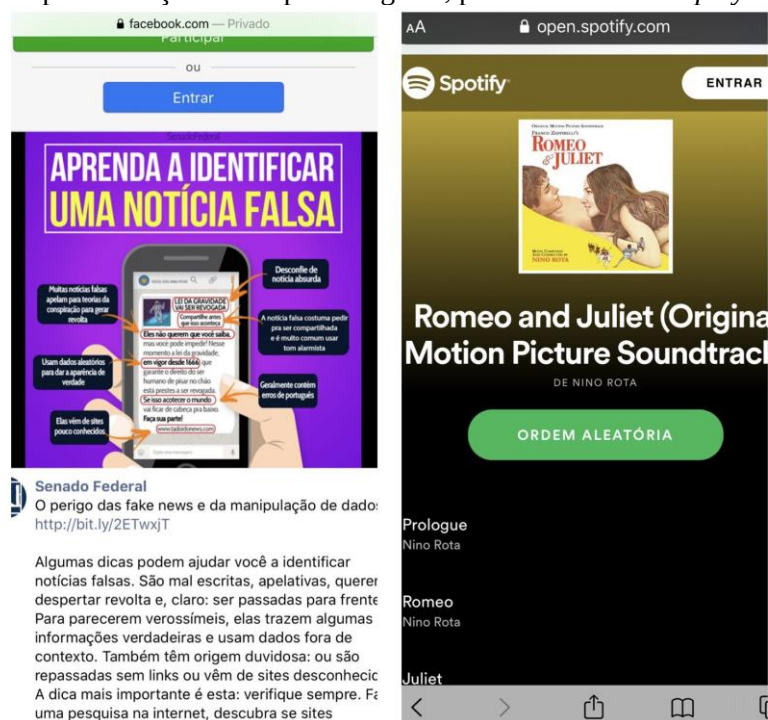
Figura 6: capa do livro “Geração alpha língua portuguesa 9º ano”



Fonte: NOGUEIRA, E.; MARCHETTI, G.; CLETO, M. L. *Geração alpha língua portuguesa: 9º ano*. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

Em uma análise comparativa com a obra didática adotada em 2019, notamos que, na Coleção, há uma maior variação de gêneros discursivos e suportes redirecionados por *hiperlinks*. A obra aborda, de forma satisfatória, novos discursos digitais e gêneros virtuais. Há destaques de quadros complementares com referência ao tecnológico, como as sessões “Passaporte Digital” e “Fone de Ouvido”. O material, dessa forma, referência hipertextos como *posts* de redes sociais (*Facebook*, por exemplo), *playlists*, de aplicativos de áudio como o *Spotify* e canais de plataformas, como o *YouTube* (como no tratamento do gênero *vlog* de opinião, com tutoriais de edição de vídeos, com o canal “Escola para *Youtubers*” e com dicas de criação audiovisual, como vinhetas, trilhas sonoras etc.).

Figura 7: exemplos da seção "Passaporte Digital", post do *Facebook* e *playlist* do *Spotify*.



Fonte: NOGUEIRA, E.; MARCHETTI, G.; CLETO, M. L. *Geração alpha língua portuguesa: 9º ano*. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018, p. 197/ p. 162.

Figura 8: exemplificações da variabilidade de referências da seção "Passaporte Digital"

linguaportuguesa.org.br/?p=161>.
Acesso em: 11 abr. 2017.

fruta", "menas gente"), os fa-

uado corrigir o uso de "me-
tificativa de que "advérbio é

, batizada como *Erros nossos*
orma-padrão da língua, mas
s. Veja alguns exemplos.

o dar esse nome à instalação?

PASSAPORTE DIGITAL
Um tour pela
exposição
Faça uma visita
virtual à exposição
apresentada, tendo
como guia um de
seus curadores,
Eduardo Calbucci.
Disponível em:
<<http://linkte.me/a3t7s>>. Acesso em:
21 nov. 2018.

suas ideias sobre o tema.
duração da sua fala e, se neces-
sidade, reformule.
om um celular ou uma câmera).
e o material tem qualidade para
essa parte separadamente.
ortes e os encaixes de cenas. De-
istorção de voz, inserção de tex-

PASSAPORTE DIGITAL
Escola para
Youtubers
Se você precisar de
dicas para edição
do vídeo e uso de
vinhetas, trilhas
sonoras, entre
outras sugestões
para se tornar um
vlogueiro, acesse o
canal Escola para
Youtubers. Nele você
vai encontrar muitas
dicas úteis.
Disponível em:
<<http://linkte.me/j77yu>>. Acesso em:
10 ago. 2018.

ção à entonação dos vlogueiros.
de um ponto de vista?
gestos dos vlogueiros. Esses re-
ressões faciais e diferentes tons de
tento ao vídeo.

A passagem pode sugerir que o vlog de opinião vai abordar uma experie-
extremamente pessoal. Isso se confirma? Justifique.
r que o assunto tratado no vídeo "Menas", do canal Jout Jout Prazer, pode
ressar ao público em geral?

Na página do canal em que o vídeo "Menas" foi publicado, é possível encontrar
as seguintes informações:

Publicado em 10 de dez de 2015
616.596 visualizações
52 mil 737
1.216 COMENTÁRIOS

Julia Telezano. Menas. Canal Jout Jout Prazer. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BU5mZ5p9c1U>>. Acesso em: 15 out. 2018.

a) O que esses dados permitem concluir sobre o interesse do público pelo vlog
de opinião?

b) As ferramentas de comentar e compartilhar esse vídeo poderiam ser usa-
das com qual objetivo? Explique.

NOTE AÍ!
O vlogueiro pode ser considerado um **formador de opinião**. A interação dele com o
público é imediata: ocorre pelos comentários postados, pelo número de curtidas e de
visualizações e também pelo retorno que recebe nas **redes sociais**.

Não escreva no livro.

TRILHA DE ÁUDIO
Romeu e Julieta, de Nino
Rota. Trilha sonora do
filme *Romeu e Julieta*,
de Franco Zeffirelli.
UK: Capitol Records,
1989 (CD).
A trilha sonora,
composta por Nino
Rota para o filme
Romeu e Julieta, de
Franco Zeffirelli, foi
indicada ao Globo de
Ouro na Inglaterra. A
música, tema de amor
entre Romeu e Julieta,
foi premiada com o
Nastro d'Argento, que
é o prêmio instituído
pelo Sindicato dos
Jornalistas e Críticos
Cinematográficos da
Itália. Disponível em:
<<http://linkte.me/z89wp>>. Acesso em:
7 nov. 2018.

↑ Coração no tronco de uma árvore.

1. Observe a fotografia acima e, em segu-
a) Que efeitos de sentido se pode depre-
feito no tronco de uma árvore?
b) Para você, qual seria a razão de as
árvores, vidros empoeirados de um
praia? Faça uma reflexão com os co-
c) Símbolos como esse costumam ser
minado sentido. Qual seria o motivo
os colegas.
d) Que sentido mais específico se prod-
vada no tronco de uma árvore e não
na areia da praia?
e) Você já encontrou alguma inscrição
dro de carro empoeirado ou na areia
late essa experiência aos colegas, re-
Qual é a relação entre a mensagem
o suporte em que ela foi grafada?

Fonte: NOGUEIRA, E.; MARCHETTI, G.; CLETO, M. L. *Geração alpha língua portuguesa*: 9º ano. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018, p. 162/ p. 60/ p. 69/ p. 49.

Também há referências a outras plataformas e gêneros como o Vimeo, mostras culturais virtuais por exposições em movimento (como a tour pela exposição cultural “Menas”, no canal do YouTube, “Nova Escola”, p. 49³⁹), galerias online de arte contemporânea (p. 189), ferramentas de interação — como o movimento dos comentários e de curtidas em redes —, debates a distância com estudiosos (na p. 192, há uma referência a um diálogo da “TV Brasil”, “Especialistas debatem as *‘fake news nas redes sociais’*”) etc. Dentre essas vozes, o material também traz referências atuais do público jovem, como a blogueira e jornalista Jout Jout e a YouTuber NátaLy Neri, tratando de questões sociais como feminismo, racismo e outras.

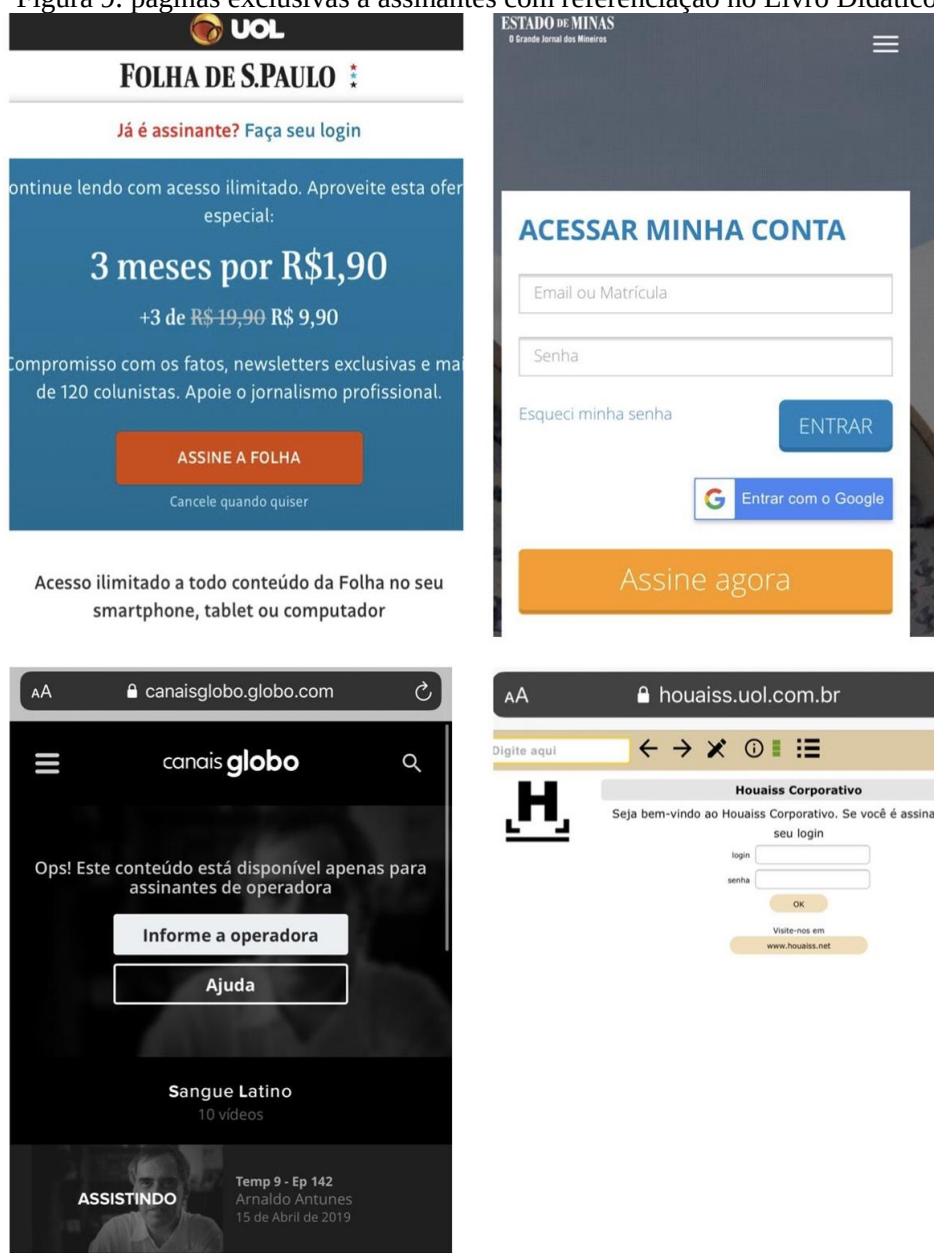
Além disso, como opção de orientação didática, considerando a análise do “Manual do Professor”, o livro sugere, em apêndices, artigos acadêmicos sobre temas em pauta, em links, como o Scielo e o Issu: por exemplo, o texto “Gênero, Sexualidade e Educação: das afinidades,

³⁹ Ressalta-se que, no exemplar analisado, distribuído para o contexto específico, a qualidade de impressão prejudicou a legibilidade em algumas atividades e imagens.

políticas às tensões teórico-metodológicas”, da autora Guacira Lopes Louro.

Ainda que essas obras científicas sugeridas possam ser de livre acesso, nem sempre a questão de acessibilidade é aportada pelo material. Quando analisamos alguns hipertextos, notamos que alguns sites redirecionavam para um sistema de login e senha ou de código fechado, o que evidenciava sites que restringiam seus conteúdos e textos a assinantes. Dentre eles, o dicionário virtual Houaiss, o portal de informações, Folha de São Paulo (ambos pertencentes à rede UOL), artigos do jornal Estado de Minas e episódios de programas da GloboPlay, que exigem conta exclusiva para assinantes.

Figura 9: páginas exclusivas a assinantes com referênciação no Livro Didático



Fonte: NOGUEIRA, E.; MARCHETTI, G.; CLETO, M. L. *Geração alpha língua portuguesa*: 9º ano. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

Por mais que seja um número não tão significativo, essas referências evidenciam uma lógica que não funciona pelo viés de livre acesso, o que impede a leitura do texto e práticas de ação e réplica com as produções em referência. Não obstante, nota-se que a obra— talvez por ser mais recente que a primeira em investigação — apresenta menos *links* quebrados e maior correspondência com os endereços eletrônicos disponíveis.

Refletindo sobre esse lugar da acessibilidade, destacamos um *link* do apêndice para professores, na edição do “Manual”, que redireciona para um artigo científico do autor Felipe Amara e que trata da linguagem para surdos, “Os processos de formação de palavra na Libras”. Esse endereço é disponibilizado por meio de um compêndio *online* e de código aberto, com acesso gratuito, livre, permanente, com licenças que podem permitir edição, download, distribuição e uso.

Figura 10: artigo disposto no livro sobre educação acessível, referência aberta e livre ao professor



Fonte: NOGUEIRA, E.; MARCHETTI, G.; CLETO, M. L. *Geração alpha língua portuguesa*: 9º ano. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018, p. 265.

Em relação à análise de redirecionamento dos *hyperlinks*, procedeu-se, como, na análise da Coleção “Para Viver Juntos”, com a projeção em gráfico. Encontramos 171 *links*: dentre eles, 106 correspondiam à referência expressa, representando, como apontado no Gráfico 7, abaixo, em torno de 72% do número total de endereços eletrônicos. 41 *links* não redirecionavam, no entanto, para a fonte digital apresentada, 27,9% da totalidade.

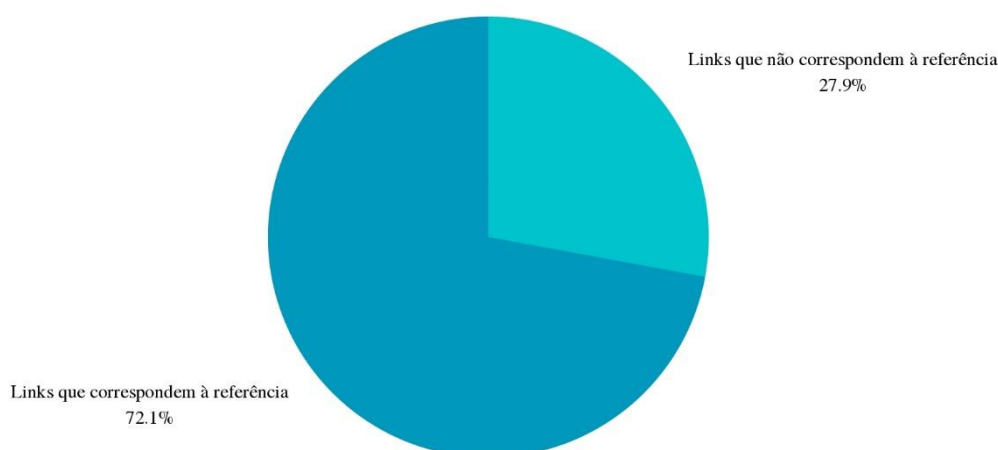
Esses números, em comparação com o primeiro material em análise, demonstram que os novos livros aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático para os anos finais Ensino Fundamental (PNLD 2020), seguindo as novas orientações da Base Nacional Curricular

Comum (BNCC 2018), respondem mais adequadamente ao que se espera da abordagem didática do digital, abordando projetos com novas práticas virtuais (como canal de vídeos da turma, *blog*, *podcast* etc.).

No entanto, pôde-se observar, como já mencionado, que, entre as causas de *links* não-redirecionáveis, encontram-se arquivos exclusivos para assinantes, sendo seu acesso restrito a planos pagos. Sendo o acesso ao conhecimento um direito, isonômico, a abordagem de matérias de código fechado num Livro Didático direcionado à educação pública, parece problemático.

Esses números, em comparação com o primeiro material em análise, demonstram que os novos livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático para os anos finais do Ensino Fundamental (PNLD 2020), seguindo as novas orientações da Base Nacional Curricular Comum (BNCC 2018), respondem mais adequadamente ao que se espera da abordagem didática do digital, abordando projetos que contemplam novas prática virtuais como canal de vídeos da turma, *blog*, *podcast*, dentre outros.

Gráfico 7: relação de *links* redirecionáveis e não redirecionáveis

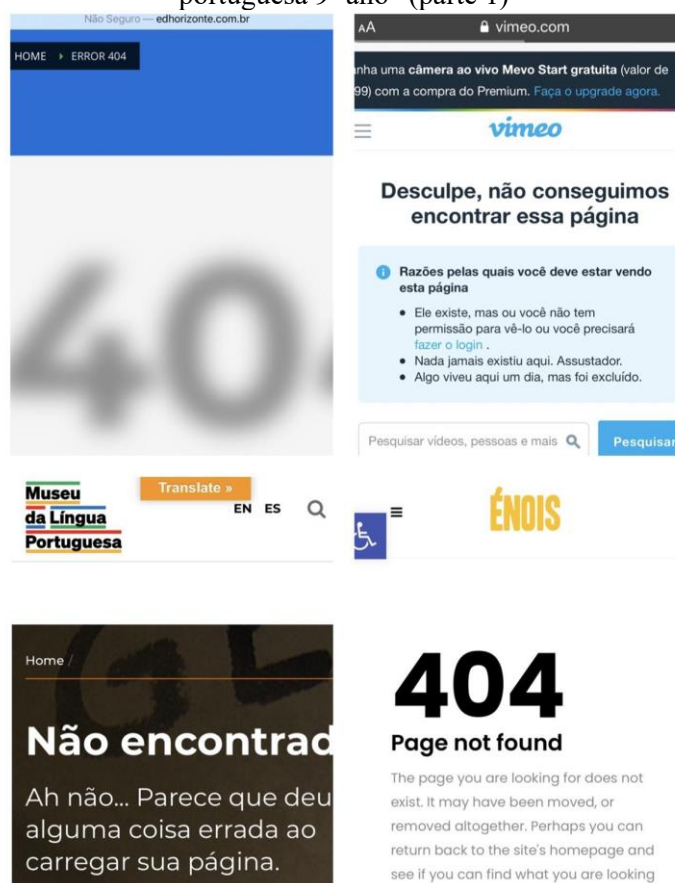


Fonte: elaborada pela autora (2021).

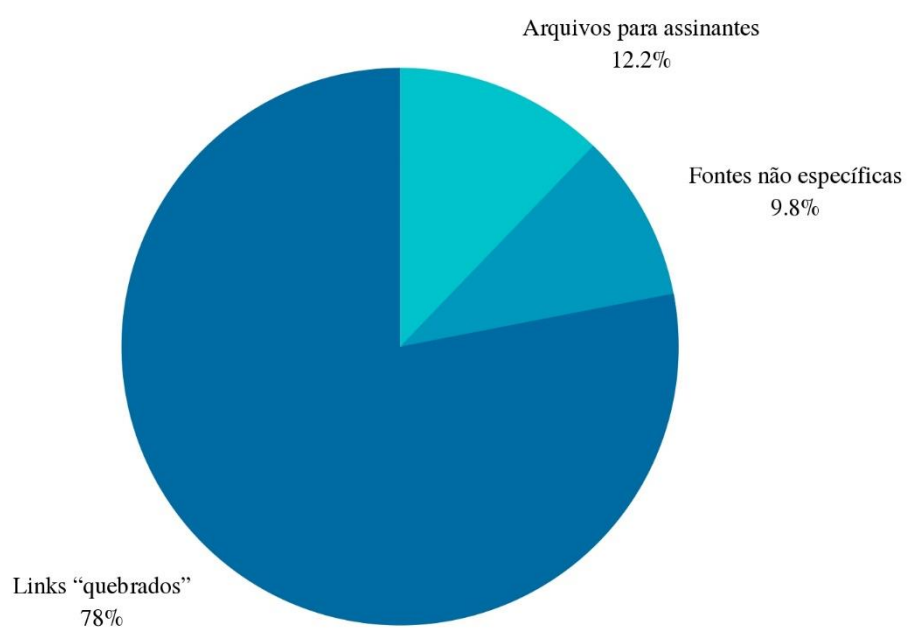
No entanto, pôde-se observar, como já mencionado, que, entre as causas de *links* não-redirecionáveis, encontram-se arquivos exclusivos para assinantes, sendo seu acesso restrito a planos pagos, caminhando no sentido de uma lógica mercantilista.

Como demonstra o Gráfico 8, a seguir, entre as causas de *links* não redirecionáveis, destaca-se o erro 404, de páginas não encontradas ou que saíram do ar (em torno de 32 *links*, 78% do total). Finalmente, 12,2% (cinco *links*) são referências que redirecionam para sites pagos, ou seja, que dependem de assinatura para o acesso, e 9,8% (quatro *links*) não especificam a página com a qual seja possível encontrar o arquivo, apenas destacando um suporte abrangente. Na p. 215, por exemplo, apresenta-se um excerto de uma entrevista com o jogador Edmundo, inacessível pela ausência de especificidades da referência. Na p. 125, onde se destaca o enunciado de uma questão de física, do vestibular da PUC Rio, em 2013, a referência redireciona para um conjunto de cadernos de diversos componentes curriculares. Quando aberta a página do conteúdo citado, não é possível encontrar a referida questão.

Figura 11: páginas não encontradas de *hiperlinks* dispostos no Livro Didático “Geração alpha língua portuguesa 9º ano” (parte 1)

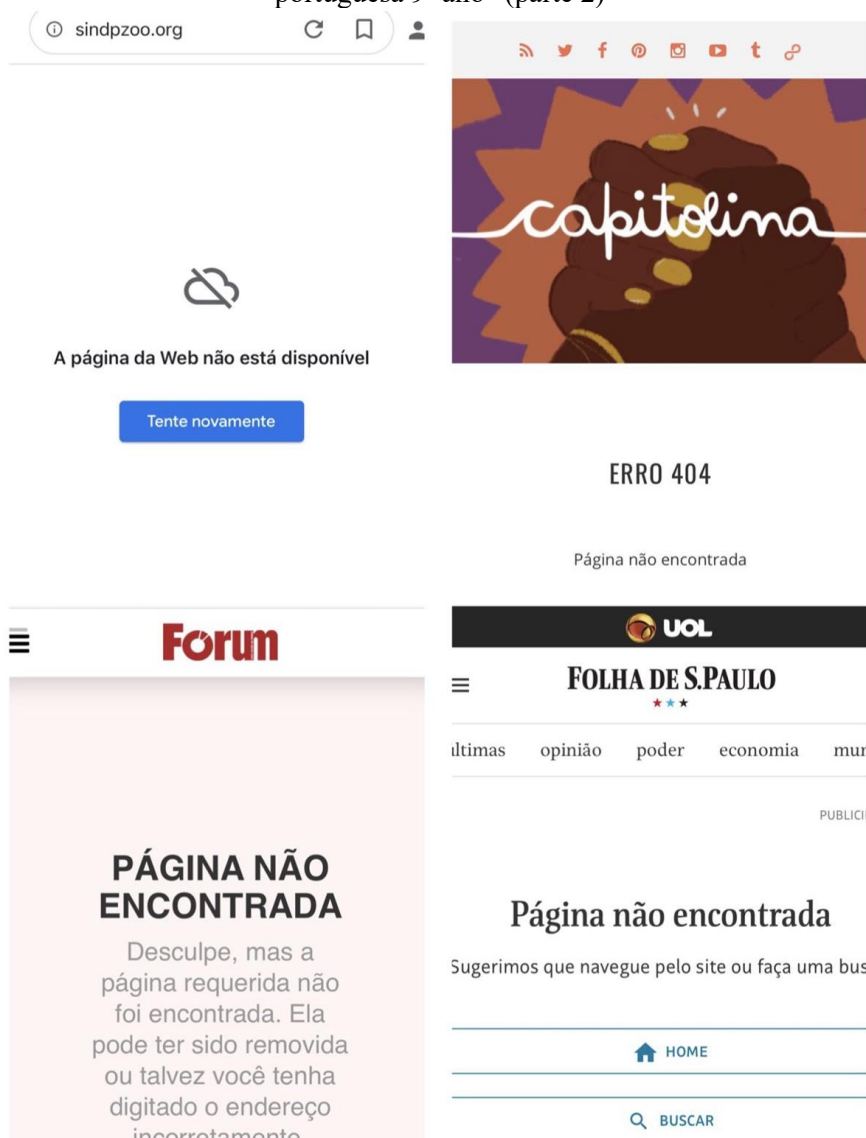


Fonte: NOGUEIRA, E.; MARCHETTI, G.; CLETO, M. L. *Geração alpha língua portuguesa: 9º ano*. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

Gráfico 8: causa de *links* não redirecionáveis

Fonte: elaborada pela autora (2021).

Figura 12: páginas não encontradas de hiperlinks dispostos no Livro Didático “Geração alpha língua portuguesa 9º ano” (parte 2)



Fonte: NOGUEIRA, E.; MARCHETTI, G.; CLETO, M. L. *Geração alpha língua portuguesa: 9º ano*. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

Figura 13: exemplificações da ausência de especificações do *hiperlink*

segundo a norma-padrão e diga: por que:

5. Observe o anúncio, a seguir, retirado de uma página de classificados da internet.

Vende-se casas urgente – Paraíso do Tocantins
[...]
País: Brasil
Estado: Tocantins
Tipo de Operação: Oferta
Número de quartos: 2 ambientes

Disponível em: <<http://tocantins.nexolocal.com.br>>. Acesso em: 31 out. 2018.

- A concordância verbal no título “Vende-se casas urgente” está de acordo com as regras da norma-padrão? Explique sua resposta.

AS REGÊNCIAS VERBAL E NOMINAL NA FALA

1. Leia este trecho de uma entrevista com o jogador de futebol Edmundo.

GE.Net – E as suas preocupações em voltar para o Palmeiras? Soube que teve algo a ver com seu filho caçula...

Edmundo – Meu filho é diferente, é maravilhoso. [...] Ele é especial, pois não está nem aí para futebol ou para os times. Ele **não está nem aí** se o time ganhou ou perdeu, não tem um time. Ele **torce pra mim**. Ele é muito **grudado comigo** como pessoa. Foi uma cobrança que mexeu comigo. [...]

Entrevista com Edmundo. *Gazeta Esportiva Net*.
Disponível em: <<http://www.gazetaesportiva.net>>. Acesso em: 19 out. 2018.

Fonte: NOGUEIRA, E.; MARCHETTI, G.; CLETO, M. L. *Geração alpha língua portuguesa*: 9º ano. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018, p. 169/ p. 215.

Ainda que haja esses problemas, deve-se destacar que o livro da Coleção “Geração Alpha” representa avanços muito significativos no que tange à absorção do digital em sala de aula e em relação à referenciação de *hiperlinks*, em maior número e com maior correspondência em sites e plataformas *online*. Também apresenta a abordagem de gêneros digitais recomendados pelas orientações norteadoras oficiais e, inclusive, regionais, como as prescritas pela Matriz da Secretaria Municipal de Minas Gerais, para 2020.

Destaca-se a grande variabilidade de práticas e leituras destinadas ao professor, em apêndices, como entrevistas de plataformas didáticas, tal qual o site “Nova Escola” (p. 292), e recomendações de institutos como o “Porvir” (“Vídeo em aula: engajamento é maior quando produzem os seus”).

Além disso, a variedade de arquivos e materiais é muito positiva, uma vez que oferta, ao estudante e ao professor, diversas práticas de diferentes registros, temáticas e multimodalidades: trechos de programas de esporte (Globo Esporte MG, p. 246); “Manuais de redação” (O Estado de São Paulo, p. 282); avaliações produzidas por leitores e críticos

especialistas (site Adoro Cinema, p. 241); cartilhas e vídeos de conscientização social sobre os processos legislativos de criação de projetos de leis e de Comissões (produzidos pelo Senado Federal, p. 208, e pela Câmara dos Deputados em canal do *YouTube*, p. 208); dentre outros.

3.2.1.3 *Categorização das modalidades de atividades com gêneros digitais*

Nessa seção, propomos uma categorização em relação às atividades que tratam gêneros digitais, na coleção “Para Viver Juntos” (2015), de Língua Portuguesa, em especial, no livro voltado para o oitavo ano do Ensino Fundamental, e na coleção “Geração Alpha” (2018), direcionada ao nono ano do Ensino Fundamental. Analisamos as propostas, quantitativamente, no que tange aos gêneros discursivos que têm, como centro, a tecnologia digital.

Vale destacar que, em relação ao tratamento do digital, consideramos as atividades que assumem essas ações sociais num trabalho central, para além da mera referência, ou seja, textos que apresentaram apenas referências de sites, redes sociais ou outras plataformas *online*. Posteriormente, através de uma análise mais pormenorizada, expomos, também, em dados quantitativos, a relação gráfica do redirecionamento de *links*, tanto da primeira coleção “Para Viver Juntos” (2015), quanto da “Geração Alpha” (2018).

3.3 **Coleção “Para Viver Juntos” (2015)**

Essa consideração é importante à medida que o livro anterior à BNCC (2018) apresenta referências *online*, como o site Wikipédia (artigo “Polo Norte”) e “Ciência Hoje” (notícia “Degelo do Ártico pode ocorrer até 2021”), respectivamente, em seções como “Reflexão Linguística” (p. 120) e “O contexto de produção” (p. 115). Referem-se ao tratamento do “Complemento nominal” e do domínio discursivo do gênero “Verbetes”.

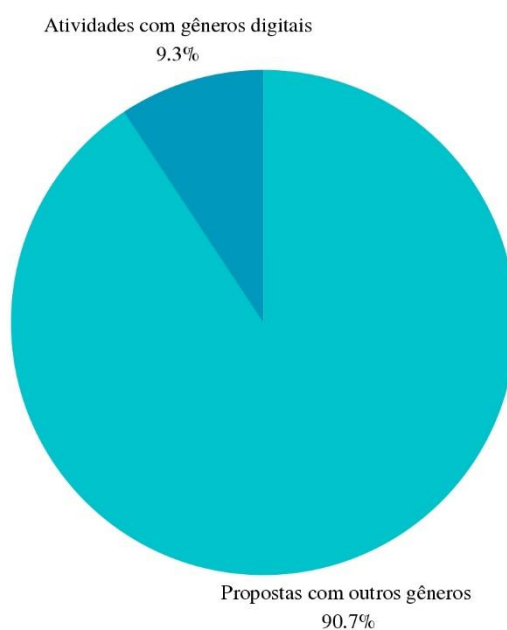
No entanto, as atividades não abordam os aspectos discursivos e de circulação dos gêneros (ou gêneros-suporte) digitais, não estudando-os como objetos protagônicos, mas apenas como fontes, por um viés instrumental de tratamento de um tema particular pelo capítulo.

Entre as 43 atividades com gêneros abordados, destacam-se 4 trabalhos com gêneros digitais: 2 de leitura (“Diário Virtual” — com os posts, “Um torneio diferente é importante. Semana Guga Kuerten”, “Marcelo Melo: um case de sucesso” e “Semana com os grandes em quadra”, do *blog* esportivo Fernando Meligeni (p. 92) e “Verbetes de enciclopédia virtual” — “Graffiti” da Enciclopédia Virtual “Itaú Cultural” (p. 126-127)) e 2 de produção de texto

(“Diário Virtual” — proposta de escrita de um relato do fim de semana, como se fosse ser publicada em um *blog* (p. 98) e “Verbete de enciclopédia digital” — proposta hipotética de colaboração com enciclopédias colaborativas, como Wikipédia, para ser entregue ao professor (p. 130)).

Logo, como será observado no gráfico 9, há 43 atividades com gêneros, mas apenas quatro (9,3%) dirigidas ao digital.

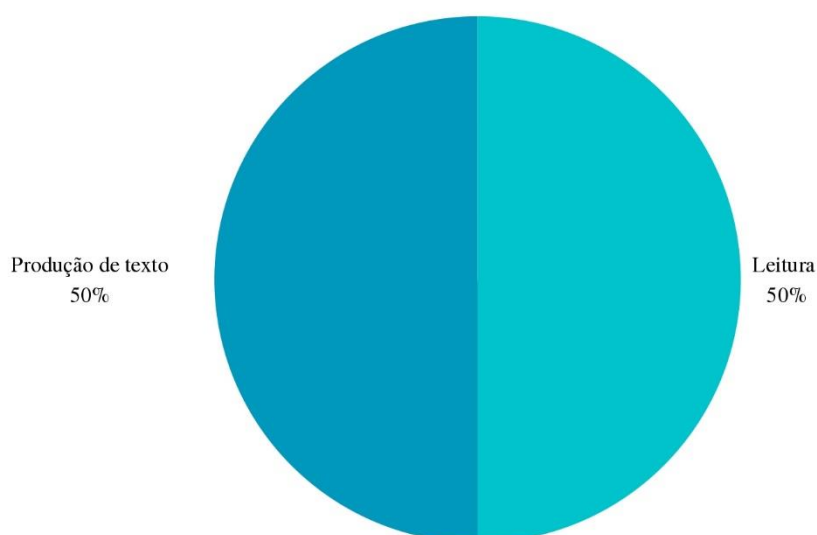
Gráfico 9: relação de atividades com gêneros digitais



Fonte: elaborada pela autora (2021).

Em relação à abordagem com gêneros digitais, como supracitado, há, dentre as quatro, duas (50%) de abordagem leitora e duas (50%) de produção textual, como demonstrado no gráfico 10 abaixo:

Gráfico 10: destrezas das atividades com gêneros digitais

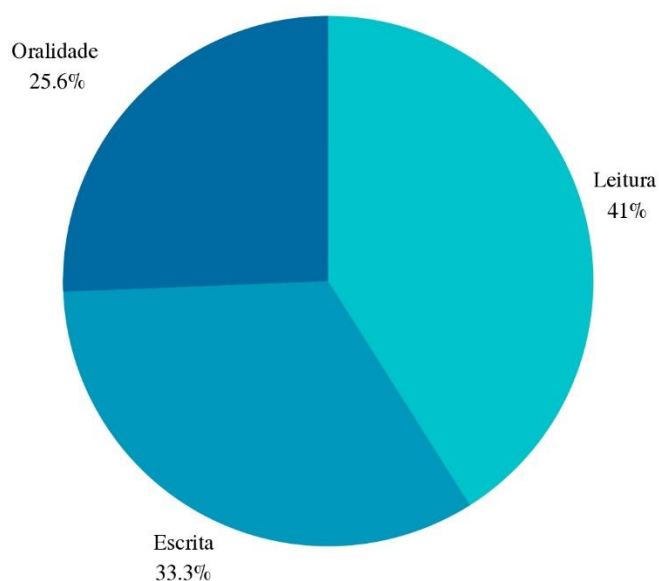


Fonte: elaborada pela autora (2021).

Finalmente, dentre as atividades totais, que não abordam gêneros digitais, conforme Gráfico 11, abaixo, encontramos 16 de compreensão leitora (já que a Unidade 9 trabalha apenas com leitura), 41%, 13 de produção de texto, 33,3%, e 10 de oralidade, 25, 6%. Destacamos que, para a última modalidade, consideramos, na seção de produção, um exercício que aborda o gênero “Debate regrado”: participação discente como debatedor, mediador ou espectador, em um evento para a escola, cujo tema sugerido é a proibição de venda de alimentos ultra processados nas cantinas escolares.

No gráfico 11, destacam-se atividades que abordam outros gêneros.

Gráfico 11: destrezas das atividades que abordam outros gêneros



Fonte: elaborada pela autora (2021).

Consideramos que essa atividade trata de uma proposta de oralidade, um tópico tratado em seis seções, ainda que haja duas conexões denominadas “Interligados”, que também propõem práticas orais (“Exposição” e “Teatro de sombras”). Dessa forma, subdividimos as atividades que não trabalham o gênero digital, em três destrezas: escrita, leitura e oralidade. A tendência foi, de fato, categorizar as atividades pelo trabalho com os gêneros, tendo-se em vista que também será dessa forma que o livro segmentará os tópicos de trabalho (expressos, ilustradamente no sumário da coleção para o oitavo ano em Língua Portuguesa).

Figura 14: sumário do livro “Para viver juntos: português 8º ano”, unidades 1, 2, 3 e 4.

SUMÁRIO		
1	Conto de enigma e conto de terror	10
Leitura 1	"A faixa manchada", de Arthur Conan Doyle	12
	Estudo do texto	16
	Produção de texto:	
	Conto de enigma	20
	Reflexão linguística:	
	Revisão: sujeito. Índice de indeterminação do sujeito	22
	Língua viva:	
	Efeitos de sentido da indeterminação do sujeito	25
Leitura 2	"O retrato oval", de Edgar Allan Poe	26
	Estudo do texto	29
	Produção de texto:	
	Conto de terror	32
	Reflexão linguística:	
	Revisão: o verbo e seus complementos	34
	Língua viva:	
	A transitividade verbal e a precisão da informação	37
	Questões da escrita:	
	Vírgula entre os termos da oração	38
Oralidade		
	Contação de histórias de assombração	42
2	Romance de ficção científica e conto fantástico	44
Leitura 1	"Admirável mundo novo", de Aldous Huxley	46
	Estudo do texto	49
	Produção de texto:	
	Conto de ficção científica	52
	Reflexão linguística:	
	Adjunto adverbial	54
	Língua viva:	
	Adjuntos adverbiais e expressividade	57
Leitura 2	"A caçada", de Lygia Fagundes Telles	58
	Estudo do texto	61
	Produção de texto:	
	Conto fantástico	64
	Reflexão linguística:	
	Adjunto adnominal	66
	Língua viva:	
	O papel do adjunto adnominal em descrições	70
	Questões da escrita:	
	Homônimos	72
Oralidade		
	Contação de histórias	76
3	Diário íntimo e diário virtual	78
Leitura 1	"O diário de Zlata", de Zlata Filipović	80
	Estudo do texto	82
	Produção de texto:	
	Diário íntimo	86
	Reflexão linguística:	
	Predicativo do objeto	88
	Língua viva:	
	As marcas de subjetividade na exposição dos fatos	90
Leitura 2	Blog do Fernando Meligeni, ESPN	92
	Estudo do texto	95
	Produção de texto:	
	Diário virtual	98
	Reflexão linguística:	
	Revisão: predicado nominal e verbal.	
	Predicado verbo-nominal	100
	Língua viva:	
	Efeitos do uso do predicado verbo-nominal	103
	Questões da escrita:	
	Parônimos	104
Interligados		
	E agora... uma exposição sobre modal	108
4	Verbetes de enciclopédia	110
Leitura 1	"Regiões polares, monotonia em branco"	112
	Estudo do texto	114
	Produção de texto:	
	Verbetes de enciclopédia	118
	Reflexão linguística:	
	Complemento nominal	120
	Língua viva:	
	O complemento nominal e a retomada de informações	124
Leitura 2	"Graffiti"	126
	Estudo do texto	128
	Produção de texto:	
	Verbetes de enciclopédia digital	130
	Reflexão linguística:	
	Diferença entre complemento nominal, objeto indireto e adjunto adnominal	132
	Língua viva:	
	A transitividade de substantivos, adjetivos e advérbios	135
	Questões da escrita:	
	O emprego do s e do z nas terminações -ez/-eza e -ês/-esa	136
Oralidade		
	Seminário	140

Fonte: PENTEADO, A. E. de A.; LOUSADA, E. G.; MARCHETTI, G.; STRECKER, H.; SCOPACASA, M. V. *Para viver juntos: português 8º ano*. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2015, p. 8

Figura 15: sumário do livro “Para viver juntos: português 8º ano”, unidades 5, 6, 7, 8 e 9 (Revisão).

5	Texto dramático	142
Leitura 1	"O pagador de promessas", de Dias Gomes	144
	Estudo do texto	146
	Produção de texto:	
	Texto dramático	150
	Reflexão linguística:	
	Vozes verbais	152
	Língua viva:	
	Vozes verbais e efeitos de sentido	155
Leitura 2	"A aurora da minha vida", de Naum Alves de Souza	156
	Estudo do texto	159
	Produção de texto:	
	Texto dramático	162
	Reflexão linguística:	
	Agente da passiva	164
	Língua viva:	
	A omissão do agente da passiva	167
	Questões da escrita:	
	Grafia de verbos abundantes	168
Oralidade		
	Leitura dramatizada de texto teatral	172
6	Poema	174
Leitura 1	"A rosa de Hiroxima", de Vinícius de Moraes	176
	Estudo do texto	177
	Produção de texto:	
	Poema	182
	Reflexão linguística:	
	Aposto	184
	Língua viva:	
	Efeitos de sentido com o uso do aposto	187
Leitura 2	"Desastre no Poema", de Aníbal Machado	188
	Estudo do texto	189
	Produção de texto:	
	Poema	192
	Reflexão linguística:	
	Vocativo	194
	Língua viva:	
	Efeitos de sentido com o uso do vocativo	196
	Questões da escrita:	
	Virgula entre os termos da oração	197
Interligados		
	E agora... um teatro de sombras!	202
7	Artigo de opinião	204
Leitura 1	"Uma coisa grande mesmo", de Ricardo Guimarães	206
	Estudo do texto	208
	Produção de texto:	
	Artigo de opinião	212
	Reflexão linguística:	
	Conjunção	214
	Língua viva:	
	A inversão sintática e a produção de sentidos	219
Leitura 2	"O futuro da comida: cinco passos para alimentar o mundo", de Jonathan Foley	220
	Estudo do texto	222
	Produção de texto:	
	Artigo de opinião	224
	Reflexão linguística:	
	Período simples e período composto	226
	Língua viva:	
	A conjunção como elemento de coesão	229
	Questões da escrita:	
	Porque / por que / porquê / por quê	230
Oralidade		
	Debate regrado	234
8	Carta do leitor e debate	236
Leitura 1	"Eles ficaram só com a casca", de Rinaldo Gama; "Racismo", de Diego Ballesteros González	238
	Estudo do texto	241
	Produção de texto:	
	Carta do leitor	244
	Reflexão linguística:	
	Orações coordenadas assindéticas e sindéticas aditivas, adversativas e alternativas	246
	Língua viva:	
	O uso da conjunção e os efeitos de sentido	249
Leitura 2	Programa USP Debate	250
	Estudo do texto	253
	Produção de texto:	
	Debate regrado	256
	Reflexão linguística:	
	Orações coordenadas sindéticas explicativas e conclusivas	258
	Língua viva:	
	Efeitos expressivos das orações coordenadas sindéticas alternativas	261
	Questões da escrita:	
	Usos do hífen	262
Oralidade		
	Mesa-redonda	266
9	Revisão	268
Leitura 1	"Para onde estamos fugindo?", de Leonardo Boff	270
	Estudo do texto	272
Leitura 2	"O bicho", de Manuel Bandeira	274
	Estudo do texto	275
	Reflexão linguística:	
	Revisão	276
Jogo		
	Batalha de perguntas	286
	Referências bibliográficas	288

Fonte: PENTEADO, A. E. de A.; LOUSADA, E. G.; MARCHETTI, G.; STRECKER, H.; SCOPACASA, M. V. *Para viver juntos: português 8º ano*. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2015, p. 9. Coleção “Gereção Alpha” (2018).

No que tange à análise quantitativa da relação das atividades que abordam o digital e daquelas que tratam outros gêneros (da cultura impressa), destacamos que esse Livro Didático de Língua Portuguesa, dirigido ao nono ano do Ensino Fundamental, apresenta, de maneira muito mais expressiva que a primeira, a abordagem com objetos digitais como centrais.

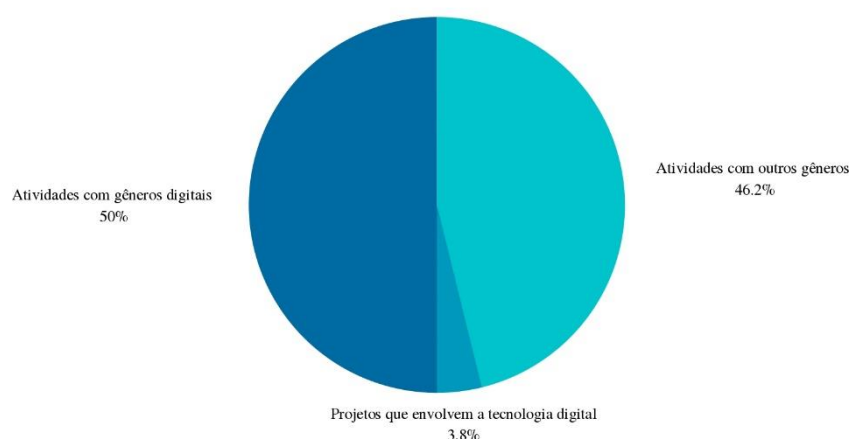
Nessa perspectiva, notamos que até alguns gêneros, estudados, tradicionalmente, por textos do universo não digital, referenciam-se tecnologicamente, como reportagens em sites *online*, artigos de opinião, manuais e guias divulgados em redes sociais, leis circuladas

virtualmente, resenhas críticas de plataformas específicas — como o site AdoroCinema —, *playlists* de aplicativos, como o *Spotify* e o *Deezer*, *vlogs* e vídeos do *Youtube*, visitas virtuais, programas jornalísticos difundidos em aplicativos de *streaming*, campanhas educativas no *Twitter*, com uso de *hashtags* etc.

É importante ressaltar essa variabilidade no tratamento com os gêneros digitais, uma vez que a relação de atividades, em termos quantitativos, no gráfico 12, expressa um maior número de exercícios que contemplem essas ações na internet: a saber, dentre 50 atividades, há 24 com outros gêneros, 46,2%, e 26 exercícios que abordam os gêneros digitais (mais do que a metade), 50%. Contempla-se, ainda, ao final do livro, o estudo tecnológico a longo prazo, em projetos semestrais: 3,8%.

Deve-se notar que o livro é dividido em 8 unidades — que abordam atividades diárias e que respondem às exigências do componente — e 2 projetos a serem desenvolvidos, semestralmente, e que envolvem o estudo, o planejamento, a execução de etapas de trabalho e de conclusão de um “Canal de vídeos” (primeiro semestre, p. 291-297) e de um “CineClube” (segundo semestre, p. 297).

Gráfico 12: relação de atividades com gêneros digitais



Fonte: elaborada pela autora (2021).

Desse modo, as oito unidades se subdividem em dois capítulos, com temas dialogáveis (que abordam a compreensão leitora), e que mesclam seções como: i) “Agora é com você” (produção de texto); ii) “Atividades integradas” — normalmente, de leitura e, em algumas

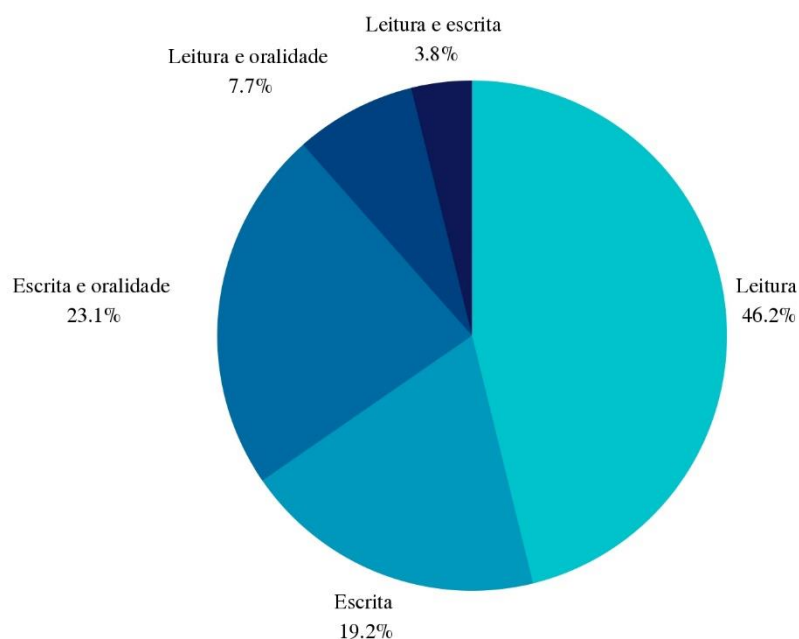
unidades, também, com produção, como, na página 150-151, quando se aborda a reportagem de divulgação científica, “Universo tem 10 vezes mais galáxias do que imaginávamos”, de Ana Carolina Leonardi; iii) “Uma coisa puxa a outra” (abordando outros gêneros, inclusive *online*, além das seções de abertura dos capítulos e de “Produção de texto”, como “Poema”, “Post do Facebook”, “Infográfico”, entre outros).

Além disso, há uma seção, intitulada “Investigar”, que aborda, a cada três unidades (na p. 102, “Unidade 3”, e na p. 220, “Unidade 6”), ações de iniciação científica: produção de pesquisa-ação com produção escrita, “Guias” para a comunidade escolar e externa, introdução dos estudos de instrumentos de coleta (abordando gêneros orais como roteiros escritos), estudo de entrevistas, análise documental, observações etc.

Vale observar que, nessas atividades, foi considerada a abordagem com destrezas concomitantes, como a escrita e a oralidade, simultâneas, leitura e produção, leitura e oralidade etc. A maioria das produções envolviam a abordagem, de alguma forma, com o digital, seja na produção de gêneros *online*, de circulação na internet, seja na apresentação de textos autênticos digitais. Além disso, há produções que englobam, também, *smartphones*, como a ideia de produção de aplicativos de celular e que foram contabilizadas nessa categorização.

Quando se aborda o digital, além de pensar em multimodalidades, na construção significativa de coleções, na dinamização da leitura, na personalização dos textos e na escrita colaborativa do movimento autor-leitor-coautor, superamos a noção dicotômica de escrita ou oralidade, já que os gêneros sugeridos, no livro em análise, principalmente no que tange à produção, exigem um registro de planejamento em suportes *online*. Além disso, consideramos, para a quantificação, textos retirados da internet e reproduzidos, autenticamente, no Livro Didático: gêneros digitais, de circulação na internet ou, ainda, exercícios com abordagens tecnológicas. As especificações das destrezas dos projetos não foram considerados no gráfico 13, a seguir. Frisamos que, nessas atividades e, no interior desse conjunto de ações, trabalharam-se, sincronicamente, oralidade, escrita e leitura.

Gráfico 13: destrezas das atividades com gêneros digitais



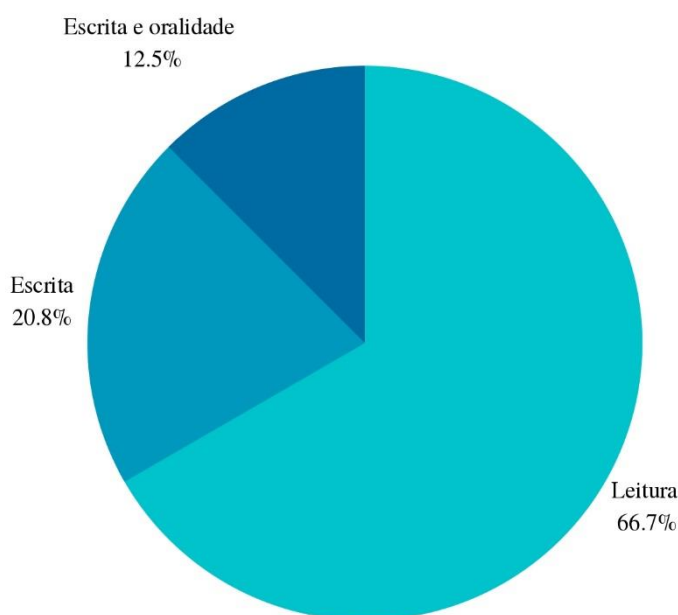
Fonte: elaborada pela autora (2021).

Apresentamos, percentualmente, as destrezas das atividades que abordam os gêneros digitais na Coleção “Geração Alpha”: 46,2 % das atividades, mais especificamente, 12 exercícios com gêneros digitais trabalham com a leitura de forma majoritária, 23,1% (6 atividades), simultaneamente, com escrita e oralidade, 19,2% (5 produções) apenas com escrita. Em menor número, 7,7 % com leitura e oralidade e 3,8 % com leitura e escrita (respectivamente, 2 exercícios e apenas uma atividade). De forma mais abrangente, destacamos um maior número de questões envolvendo a leitura, seguida da destreza escrita, e finalmente, em menor proporção, a oralidade. Totalizam-se, por conseguinte, 26 atividades.

Quando se analisam as propostas *online*, notamos, a sugestão de quadros informativos com a indicação de plataformas digitais, de forma complementar aos textos propostos: tais quais exemplos como, na unidade 7, na seção “Atividades Integradas” (p. 252-253), em que se sugere o documentário *online* “Sangue Latino”, articulado à resenha crítica de Bárbara Camirim sobre o documentário “Últimas Conversas” dirigido por Eduardo Coutinho. Na seção “Uma coisa puxa a outra”, há também a leitura de uma exposição conjunta a uma indicação de tour virtual pela mostra “Menas: o certo do errado, o errado do certo”, do Museu de Língua Portuguesa (p. 48-49). No mesmo segmento, propõe-se, ainda, leitura imagética de fotos com o tema “Representações do amor”, com a indicação, em quadro anexo, da trilha sonora do filme “Romeu e Julieta”, de Franco Zeffirelli, na plataforma de áudio e *streaming*, *Spotify* (p. 162).

Em relação às destrezas das atividades que abordam outros gêneros, no Gráfico 14, destacamos que a Coleção “Geração Alpha” trata, em maior proporção, a destreza leitora, nas seções que introduzem os capítulos, especificamente, 66,7 % (16 atividades). É interessante destacar que, dentre as destrezas das atividades que abordam outros gêneros, em comparação com aquelas que tratam práticas de leitura e escrita digitais, não há exercícios que abordem a leitura em concomitância com outros registros.

Gráfico 14: destrezas das atividades que abordam outros gêneros



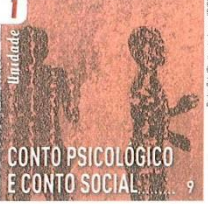
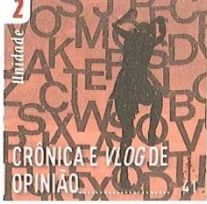
Fonte: elaborada pela autora (2021);

Posteriormente à destreza oral, há, em maior expressividade, a modalidade escrita, com 20,8 % (5 exercícios) do total de 24 atividades que não tratam os gêneros digitais. Finalmente, em menor número, há 12,5 % de propostas (3 ações) que se dirigem, simultaneamente, à escrita e à oralidade: como, especificamente, na seção “Investigar”, com a pesquisa-ação, na “Dramatização em grupo”, com o estudo do “Roteiro”, e no “Júri simulado”, com o planejamento escrito por meio de argumentações de defesa ou acusação.

Assim, quantitativamente, há, em maior proporção, a destreza leitora, seguida da escrita e, em menor número, a abordagem oral. Deixamos, ainda, nessa etapa de quantificação, o sumário do Livro Didático da coleção para apresentar, de forma mais ilustrada, a segmentação das atividades e de como o material divide e subdivide a organização das propostas.

Figura 16: sumário do livro “Geração alpha língua portuguesa: 9º ano”, unidades 1, 2 e 3

Sumário

					
1. Mergulho interior 12 Texto: "Aquele água toda", de João Anzanello Carrascoza 12 Texto em estudo 15 Uma coisa puxa outra: O poético universo infantil 17 Língua em estudo: Revisão: período composto por coordenação 18 Atividades 20 A língua na real: Os valores do mas 21 Agora é com você! Escrita de conto psicológico 22 2. Um por todos... 24 Texto: "Por um pé de feijão", de Antônio Torres 24 Texto em estudo 27 Língua em estudo: Período composto por subordinação 30 Atividades 32 A língua na real: As subordinadas reduzidas e desenvolvidas e os efeitos de sentido 33 Escrita em pauta: Ortóepia e prosódia 34 Agora é com você! Escrita de conto social 36 ATIVIDADES INTEGRADAS "Uma esperança" de Clarice Lispector 38 IDEIAS EM CONSTRUÇÃO 43		1. Diálogo com o leitor 44 Texto: Crônica de Artur Azevedo 44 Texto em estudo 45 Uma coisa puxa outra: "Menas: o certo do errado, o errado do certo" 48 Língua em estudo: Orações subordinadas substantivas subjetivas, objetivas diretas e objetivas indiretas 50 Atividades 53 A língua na real: A impessoalização do discurso por meio das orações subjetivas 54 Agora é com você! Escrita de crônica 56 2. Rede de opiniões 58 Texto: "Menas", de Julia Tolezano (Jout Jout) 58 Texto em estudo 59 Língua em estudo: Orações subordinadas substantivas completivas nominais, predicativas e apositivas 62 Atividades 64 A língua na real: Repetição do <i>que</i> 65 Escrita em pauta: Pontuação nas orações subordinadas substantivas 66 Agora é com você! Vlog de opinião 68 ATIVIDADES INTEGRADAS "O melodrama das questões vernaculas" de Vanessa Barbara (<i>Filha de S. Paulo</i>) 70 IDEIAS EM CONSTRUÇÃO 72		1. Universo esportivo 76 Texto: "Onde futebol é coisa de mulher", de Mariana Lajolo (<i>Folha de S. Paulo</i>) 76 Texto em estudo 78 Uma coisa puxa outra: Manual para contextos esportivos 80 Língua em estudo: Pronomes relativos 82 Atividades 84 A língua na real: A importância dos pronomes relativos na coesão textual 85 Agora é com você! Escrita de crônica esportiva 86 2. Escola em transformação 88 Texto: "As meninas que estão mudando a escola", de Paula Peres (<i>Nova Escola</i>) 88 Texto em estudo 92 Língua em estudo: Orações subordinadas adjetivas 94 Atividades 96 A língua na real: Orações subordinadas adjetivas: generalização e especificação 97 Escrita em pauta: Uso de <i>este</i> , <i>esse</i> , <i>aquela</i> 98 Agora é com você! Elaboração de reportagem multimidiática 100 INVESTIGAR: <i>Ações de incentivo à leitura</i> 102 ATIVIDADES INTEGRADAS "Tema feminino conquista título contra garotas. Pais dos meninos não aceitam" de Felipe Pereira (<i>UOL</i>) 104 IDEIAS EM CONSTRUÇÃO 106	

Fonte: NOGUEIRA, E.; MARCHETTI, G.; CLETO, M. L. *Geração alpha língua portuguesa: 9º ano*. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018, p. 6.

Figura 17: sumário do livro “Geração alpha língua portuguesa: 9º ano”, unidades 4, 5, 6

4 Unidade REPORTAGEM DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E INFOGRÁFICO 107	5 Unidade ROTEIRO DE TV E ROTEIRO DE CINEMA 153	6 Unidade ARTIGO DE OPINIÃO E LEI 187
1. Ciência ao alcance de todos 110 Texto: "Rumo a Próxima Centauri", de Salvador Nogueira (<i>Superinteressante</i>) 110 • Texto em estudo 114 • Uma coisa puxa outra: A perspectiva da ficção científica 118 Língua em estudo: Orações subordinadas adverbiais temporais, condicionais, causais e consecutivas 120 • Atividades 124 • A língua na real: As orações adverbiais e a expansão da informação 126 • Agora é com você!: Escrita de reportagem de divulgação científica 128 2. Uma imagem, muitos sentidos 130 Texto: "Uma faxina nas estrelas" (<i>Época</i>) 130 • Texto em estudo 132 Língua em estudo: Orações subordinadas adverbiais concessivas, finais, conformativas, proporcionais e comparativas 136 • Atividades 140 • A língua na real: A concessão 143 • Escrita em pauta: Pontuação nas orações subordinadas adverbiais 146 • Agora é com você!: Elaboração de infográfico 148 ATIVIDADES INTEGRADAS: "Universo tem 10 vezes mais galáxias do que imaginávamos", de Ana Carolina Leonard (<i>Superinteressante</i>) 150 IDEIAS EM CONSTRUÇÃO 152	1. Para a telinha 156 Texto: "Hoje é dia de Maria", de Luís Alberto de Abreu e Luiz Fernando Carvalho 156 • Texto em estudo 159 • Uma coisa puxa outra: Representações do amor 162 Língua em estudo: Concordância verbal 164 Atividades 167 • A língua na real: A concordância verbal e a variação linguística 169 • Agora é com você!: Escrita de roteiro de TV 170 2. Para a telona 172 Texto: "Meu tio matou um cara", de Jorge Furtado 172 • Texto em estudo 174 Língua em estudo: Concordância nominal 176 Atividades 178 • A língua na real: A concordância nominal e a expressividade 179 • Escrita em pauta: <i>Onde e aonde; se não e senão</i> 180 • Agora é com você!: Dramatização 182 ATIVIDADES INTEGRADAS: "O ano em que meus pais saíram de férias", de Claudio Galperin e outros 184 IDEIAS EM CONSTRUÇÃO 186	1. Argumentos que geram reflexão 190 Texto: "Das 'fake news' ao fenômeno 'slow news'", de Carlos Castilho (<i>Observatório da Imprensa</i>) 190 • Texto em estudo 192 • Uma coisa puxa outra: Como identificar <i>fake news</i>? 196 Língua em estudo: Regência verbal e regência nominal 198 Atividades 200 • A língua na real: Regência verbal: norma e variações 202 • Agora é com você!: Escrita de artigo de opinião 204 2. Palavras que viram lei 206 Texto: Lei nº 12.965/14 (Marco Civil da Internet) 206 • Texto em estudo 208 Língua em estudo: Colocação pronominal 212 Atividades 214 • A língua na real: As regências verbal e nominal na fala 215 • Escrita em pauta: Usos da crase 216 • Agora é com você!: Juri simulado 218 INVESTIGAR: Verdadeiro ou falso? Vamos checar! 220 ATIVIDADES INTEGRADAS: "A abordagem europeia contra a desinformação", de João Gomes Cravinho (<i>O Estado de S. Paulo</i>) 222 IDEIAS EM CONSTRUÇÃO 224

Fonte: NOGUEIRA, E.; MARCHETTI, G.; CLETO, M. L. *Geração alpha língua portuguesa: 9º ano*. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018, p. 7.

Figura 18: sumário do livro “Geração alpha língua portuguesa: 9º ano”, unidades 7 e 8

7	
Unidade	
RESENHA CRÍTICA 225	
1. Palavras do crítico 228	
Texto: “Quiroga escreve para crianças de forma inusitada”, de Michel Laub (<i>Folha de S. Paulo</i>) 228	
• Texto em estudo 229	
• Uma coisa puxa outra: Um conto de Horacio Quiroga 233	
Língua em estudo: Estrutura das palavras: radical e afixos 234	
• Atividades 236	
• A língua na real: A formação de palavras e os novos sentidos 237	
• Agora é com você! : Escrita de resenha crítica 238	
2. Formando opinião 240	
Texto: “Romance de formação”, de Bruno Carmelo (<i>AdoraCinema</i>) 240	
• Texto em estudo 242	
Língua em estudo: Estrutura das palavras: desinência, vogal temática, consoante e vogal de ligação 244	
• Atividades 246	
• A língua na real: Os sufixos de grau e os novos sentidos 247	
• Escrita em pauta: Grafia de alguns sufixos e de palavras cognatas 248	
• Agora é com você! : Elaboração de resenha em vídeo 250	
ATIVIDADES INTEGRADAS: “Resenha: Últimas conversas” de Barbara Camilleri (<i>Capitolina</i>) 252	
IDEIAS EM CONSTRUÇÃO 254	
8	
Unidade	
ANÚNCIO PUBLICITÁRIO E ANÚNCIO DE PROPAGANDA 255	
1. A alma do negócio 258	
Texto: Anúncio publicitário da Nike 258	
• Texto em estudo 259	
• Uma coisa puxa outra: O esporte além do esporte 262	
Língua em estudo: Processos de formação de palavras: derivação e composição 264	
• Atividades 266	
• A língua na real: Os estrangeirismos na língua portuguesa 268	
• Agora é com você! : Elaboração de anúncio publicitário 270	
2. A propagação de uma ideia 272	
Texto: Anúncio de propaganda do Sesc 272	
• Texto em estudo 273	
Língua em estudo: Processos de formação de palavras: onomatopeia, abreviação e sigla 278	
• Atividades 280	
• A língua na real: Processos de formação de palavras e efeitos humorísticos 281	
• Escrita em pauta: O uso de aspas 282	
• Agora é com você! : Elaboração de campanha de propaganda 284	
ATIVIDADES INTEGRADAS: Anúncio publicitário do BVL Drexler 288	
IDEIAS EM CONSTRUÇÃO 290	
Interação: Canal de vídeos 291	
Cineclube 297	
Bibliografia 303	
Créditos obrigatórios 304	

Fonte: NOGUEIRA, E.; MARCHETTI, G.; CLETO, M. L. *Geração alpha língua portuguesa: 9º ano*. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018, p. 8.

3.3.1 Análise qualitativa do Livro Didático de língua materna: a apreensão do digital nas atividades propostas

Nesta seção, complementando os estudos quantitativos, procedemos, a partir de um viés qualitativo, com a análise crítica das duas coleções em estudo, tendo-se em vista a forma de incorporação das novas tecnologias (tecnologias digitais).

3.3.2 Coleção “Para Viver Juntos” (2015)

Nesta seção, buscamos analisar de que maneira a obra “Coleção Para Viver Juntos”, especificamente o livro que corresponde ao oitavo ano, utilizado em 2019, assimilava os recursos digitais. Procuramos investigar como os Livros Didáticos de Língua Portuguesa, de 2015 e de 2018 respondem aos documentos que nortearam sua produção e se consideram os ideais da cultura aberta e da tecnologia livre em alguma proposta.

O “Manual do Professor”, na obra, explica os referenciais que serviram para a elaboração das atividades didáticas e para a noção de linguagem adotada na coleção. Quanto às competências, destaca-se a matriz do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o que já parece evidenciar uma lógica preparatória dos exames finais, mesmo que se trate de um livro para os anos finais do Ensino Fundamental.

Dentre as cinco competências, o livro destaca: “Dominar as normas urbanas de prestígio da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica”; “Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, **da produção tecnológica** e das manifestações artísticas” (grifo nosso); “Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema”; “Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente” e “Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para a elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural”. (p. 293).

Quanto às habilidades, a coleção utiliza, como parâmetro, o quadro estabelecido pelo Sistema Nacional de Educação Básica (Saeb), a saber, básico, visando à aproximação do aluno ao objeto de conhecimento, operacional, ao estabelecimento de relações com este e com a esfera local, pretendendo a aplicação e a transposição dos conhecimentos adquiridos em sua realidade. A concepção de linguagem tratada, na obra, compreende a noção de interação e de práticas sociais, mas tende a tratá-la como uma competência comunicativa a ser adquirida, em “níveis”, como se pudesse ser “mensurada” e cujas habilidades pudessem ser segregadas em etapas de aproximação, relação e aplicação, sem considerar, por exemplo, que o processo é múltiplo e concomitante: enquanto nos aproximamos, relacionamo-nos e aplicamos.

Destaca-se, ainda, a referência aos “Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa” para definir o trabalho da coleção com a constituição de três competências: i) discursiva, referindo-se à produção de discursos e sua adequação à situação enunciativa; ii)

linguística, referindo-se à noção metalinguística, do saber sobre a língua, e à utilização desse saber na construção de sentenças constitutivas de textos, independente do registro, norma etc. e iii) estilística, referindo-se às escolhas linguísticas do sujeito quanto aos recursos expressivos a fim de responder a seus propósitos comunicativos e às condições de produção.

Dividindo-se em gêneros, de acordo com aspectos tipológicos (narrar, argumentar, instruir, prescrever expor, relatar), explícita, como referência, a noção bakhtiniana de “formas relativamente estáveis de textos” (p. 296) e procedimentos de produção que envolvem planejamento, revisão e autoavaliação.

No que tange aos aspectos metodológicos e estruturais do livro, o “Manual” destaca as seguintes seções: “Leitura”, na qual são apresentadas, em cada capítulo, duas leituras (a primeira e a segunda), esta última complementando os conceitos introduzidos. A seção, ainda, divide-se em subseções: “Para entender o texto” (estudo das características do gênero, análise do texto e o que há de implícito e explícito, objetivos comunicativos etc.); “O contexto de produção” (aborda o contexto de produção, suporte, função social, circulação etc.); “A linguagem do texto” (trata a relação entre recursos linguísticos e efeitos de sentido); “O texto e o leitor” (relação entre texto, autor e destinatário); “Comparação entre os textos” (estabelecimento de intertextualidades e de uma caracterização geral do gênero); “Sua opinião” (incentivo ao posicionamento do estudante sobre o que leu/escreveu) e “Boxe de valores” (relação entre temas, valores e realidades).

A coleção, também, trata da seção “Produção de Texto”, com foco, segundo a descrição, no processo. É interessante destacar que, nesse contexto, o “Manual do Professor” explicita que a obra trata de condições de produção, ora reais, ora **hipotéticas** (grifo nosso), o que evidencia que nem sempre a coleção tratará de textos autênticos. Se pensarmos, por exemplo, nos gêneros virtuais e na noção de letramento digital como a capacidade de usuários críticos se relacionarem, criticamente, com práticas de leitura e escrita virtuais, parece problemático a atuação junto a propostas artificiais e que visam “replicar” o âmbito digital, tão múltiplo, variável, intrincado, complexo e multimodal. Isso porque não se poderá garantir que o aluno, como usuário, saberá utilizar todos os recursos expressivos que o ambiente digital pode oferecer como forma de responder aos seus propósitos comunicativos. Essa noção contradiz o postulado posterior, quando o Manual destaca que a coleção se compromete na “criação de contextos **precisos** de produção” (p. 310, grifo nosso).

Outra seção que o Manual destaca se dirige à “Reflexão Linguística”, afirmando que os conceitos gramaticais são tratados de maneira contextualizada, por meio de gêneros discursivos. Há, também, a seção “Oralidade” que contempla, no oitavo ano, contação de histórias de

assombração, seminário, leituras dramatizadas, debate regrado etc.

O “Guia do PNLD” (2017), divide-se em 4 volumes – 6^o ao 9^o ano do Ensino Fundamental –, sendo produzida como Livro do Estudante e Manual do Professor (contendo Manual do Professor Multimídia cuja composição traz, ainda, OEDs, objetos educacionais digitais, abordando, especificamente, vídeos e animações sobre temas para a prática pedagógica: “Os jogos e a aprendizagem”, “Dez pontos importantes para um bom planejamento”, “O trabalho com os eixos de ensino de Língua Portuguesa”, “Resolução de conflitos no ambiente escolar”, “O papel da escola e da família na formação dos alunos”, “O texto poético na sala de aula”, “Como usar o Manual do Professor Multimídia?”). O livro se divide em 9 unidades (8 unidades de abordagem de gênero e uma de revisão), subdividindo-se em duas leituras (capítulos) por seção. Há, ainda, um segmento denominado “Jogo”.

As unidades são organizadas por gêneros discursivos e as leituras, 1 e 2, (capítulos) por textos, com seus autores específicos (Unidade 1: “Conto de enigma e conto de terror” –, Leitura 1 “A faixa manchada”, de Arthur Conan Doyle, e Leitura 2 “O retrato oval”, de Edgar Allan Poe –, Unidade 2: “Romance de ficção científica e conto fantástico” –, Leitura 1 “Admirável mundo novo”, de Aldous Huxley e Leitura 2 “A caçada”, de Lygia Fagundes Telles –, Unidade 3: “Diário íntimo e diário virtual” – Leitura 1 “O diário de Zlata”, de Zlata Filipovic, e Leitura 2 “Blog do Fernando Meligeni”, ESPN, –Unidade 4: “Verbete de enciclopédia”– Leitura 1 “Regiões polares, monotonia em branco” e Leitura 2 “Graffiti” –, Unidade 5 “Texto dramático” – Leitura 1: “O pagador de promessas”, de Dias Gomes, e Leitura 2: “A aurora da minha vida”, de Naum Alves de Souza –, Unidade 6 “Poema” – Leitura 1: “A rosa de Hiroxima”, de Vinicius de Moraes, e Leitura 2: “Desastre no Poema”, de Anibal Machado –, Unidade 7 “Artigo de opinião” – Leitura 1: “Uma coisa grande mesmo”, de Ricardo Guimarães, e Leitura 2: “O futuro da comida: cinco passos para alimentar o mundo”, de Jonathan Foley –, Unidade 8 “Carta do leitor e debate” – Leitura 1: “Eles ficaram só com a casca”, de Rinaldo Gama; “Racismo”, de Diego Ballesteros González, e Leitura 2: “Programa USP Debate” – e “Revisão”, Leitura 1: Para onde estamos fugindo?”, de Leonardo Boff, e “O bicho”, de Manuel Bandeira. Além disso, destaca-se uma dinâmica, na seção “Jogo”: “Batalha de Perguntas”.

Apontando as seções, segundo a descrição do Manual, as unidades se iniciam no segmento “Converse com os colegas”, propondo atividades de acordo com as imagens de abertura, visando ao levantamento de conhecimentos prévios, “O que você vai aprender”, reunindo os conteúdos a serem abordados, além de boxe de síntese das discussões mediante os conhecimentos prévios. Na Leitura 1, apresentam-se as seções “O que você vai ler”, com informações complementares sobre o texto principal (informações de autor, contexto de

publicação etc.), “Glossário” e o Tópico “Estudo do Texto” (“Para entender o texto”, estudo do gênero e tema, “O contexto de produção”, condições de produção e circulação, e “A linguagem do texto”, recursos linguísticos e gramaticais).

Já, na leitura 2, além de boxes – “Laterais”, com complementos de referências culturais, e de “Valores”, presentificação de leitura, há a seção “Estudo do texto” (“O texto e o leitor”, relações entre texto e leitor, “Comparação entre os textos”, relação entre os dois textos principais, e “Sua opinião”, aproximação mais subjetiva, em atividades de réplica com o texto).

A “Produção de texto”, por sua vez, divide-se nas seguintes etapas: “Aquecimento”, destaque a algum aspecto de produção do gênero, “Proposta”, especificação do gênero e contexto de escrita, “Planejamento e elaboração do texto”, orientações prévias à escrita, “Avaliação e reescrita do texto”, avaliação e propostas de aperfeiçoamento do texto.

No segmento de “Reflexão Linguística”, a obra aponta para a introdução de conceitos gramaticais com base em situações de uso, com boxes de articulação da gramática e do gênero proposto e de síntese de conceitos. Ainda nessa seção, apresenta-se uma extensão: “Na prática”, sistematizando o estudo gramatical em exercícios a partir de gêneros textuais. O tópico “Língua viva” amplia a reflexão sobre a abordagem gramatical específica. “Questões de escrita” aborda a ortografia, acentuação e pontuação, apresentando atividades práticas, enquanto “Entreletras” e “Para saber mais” trazem, respectivamente, atividades lúdicas ao contexto trabalhado e referências complementares de estudos (sites, produções culturais etc.).

Como proposta de revisão, as “Atividades Globais”, segundo a descrição do Manual, abordam exercícios gramaticais de revisão, enquanto o segmento “O que você aprendeu neste capítulo” apresenta um resumo do que foi estudado e a “Autoavaliação” orienta uma autorreflexão sobre o desempenho. Há, ainda, a seção “Interligados”, apresentando propostas interdisciplinares de trabalho, e “Oralidade”, com atividades e reflexões sobre a produção de gêneros orais.

Como já mencionado, a obra segmenta duas leituras por capítulo, organizando as atividades por gêneros de acordo com as características tipológicas. Nesse sentido, quanto aos gêneros digitais, dentre doze propostas de gêneros, apenas duas se enquadram na noção do digital: diário virtual e o verbete de enciclopédia virtual. Esses textos sempre são inseridos como parte da segunda leitura, cujo objetivo, segundo o “Manual”, é aprofundar os conceitos trabalhados na primeira. De salientar que, na descrição das propostas de planejamento, bem como no detalhamento das atividades e nas orientações didáticas, quando se menciona o verbete de enciclopédia, como gênero central, ele não é considerado como um gênero distinto, mas como apenas o mesmo gênero numa alteração de suporte, o virtual.

No capítulo 3, procede-se com a leitura e com a produção de um “Diário íntimo” e de um “Diário virtual”. Já na seção “Conteúdos” e “Procedimentos”, o próprio Manual do Professor esclarece que, dentre os objetivos da unidade, destaca-se o “Planejamento de um diário virtual **em papel** e organização de uma **exposição** com esses projetos” (p. 335, grifo nosso).

A nosso ver, analisar essa descrição é interessante porque, obviamente, ao tratar o “Diário virtual” no suporte “papel”, não se considera toda a situação enunciativa que envolve o *blog* ou o *miniblog*, por exemplo. Como a obra ainda contará com a produção de um diário virtual, não se pode esperar que o aluno responda a essa tarefa se não teve contato com toda a estrutura de um *blog*. Ainda que algumas plataformas já não exijam o domínio da linguagem html, algumas redes, como o *blogspot*, por exemplo, exige noções de design (como alterá-lo, caso queira reestruturar a fonte, tamanho da fonte, posição das *sidebars* etc.), de *layout*, de gadgets, de manipulação dos comentários, de introdução de *hiperlinks*, de postagem, de inserção de mídia, de restrição de público ou permissão de colaboradores, de configurações de perfil, dentre outros.

Ainda que concordemos com Dolz e Shcnewuly (1999) sobre a impossibilidade de “tradução” ideal dos “gêneros reais” com fins didáticos, acreditamos que é necessário tratar o gênero na sua própria esfera de circulação, no ambiente interativo e dinâmico da internet. Mencionamos o *blog*, porque o livro parece associar a noção de “Diário virtual”, exclusivamente, a essa plataforma, à medida que apresenta, ao professor, no Manual, uma descrição do surgimento dos *blogs* e de sua função social, frisando que nem todos os *blogs* objetivam um diário. A Web 2.0, tendência da Internet que caracterizou o advento das redes sociais, da interação e de uma conduta mais ativa ante a expectativa do movimento virtual passado, concedeu-nos diversas redes de pessoas conectadas virtualmente e em que há, também, muito fortemente, o aspecto subjetivo.

Observa-se, na descrição do “Manual”, a orientação sobre a necessidade de evidenciar para o aluno qual grau de formalidade está apresentado no *blog*, sem instruir sobre a variedade de plataformas e que vão interferir nesse formalismo.

Observando mais detalhadamente, as atividades propostas no âmbito digital, no capítulo 3, propõe-se o estudo dos gêneros “Diário Íntimo” e “Diário Virtual” (p. 92-94). O último, digital, posposto à primeira leitura, localiza-se na seção de segunda leitura. Em aplicação na sala de aula, notou-se que, ainda que o livro e que a associação normal fosse destinada ao entendimento de “Diário” como *blog*, a plataforma *online* não era conhecida pelos estudantes, que não se consideravam usuários dessa plataforma.

Essa questão é relevante, porque, como perguntas prévias às atividades, a coleção aborda qual a preferência de *blogs* dos alunos. Obviamente, os contextos irão interferir na experimentação do sujeito quanto a esses suportes, mas o que nota-se é a preferência, entre jovens, pelas redes sociais como plataformas de compartilhamento de estilos de vida, de conteúdo pessoal, midiático, e de conexões entre pessoas. Segundo estudo da “*Cuponation Insights*”⁴⁰, realizado em 2019, com 329 jovens brasileiros, de classe média, na faixa média dos 17 e 25 anos, o *blog*, por exemplo, é uma rede que não se apresenta como destaque entre as mídias virtuais mais utilizadas.

Quando o livro não aborda essas plataformas, trata uma teoria que não se consolida em uma prática à margem do que propõe, teoricamente, o livro. Ao apresentar o *blog* do ex-tenista Fernando Meligeni, a coleção o reproduz de maneira impressa, apresentando, nos três posts que se seguem, “Um torneio diferente e importante. Semana Guga Kuerten”, “Marcelo Melo: um case de sucesso” e “Semana com os grandes em quadra”, uma certa padronização de *layout*, como as datas de publicação e atualização. Ao verificar no *site*⁴¹, notamos que esse design não representa fielmente o texto autêntico, trata-se de uma “adaptação” para o Livro Didático. Pela multiplicidade de textos transcritos do *blog*, essas distinções de configurações dependem, ainda, da ferramenta utilizada para acessar o site (se um tablet, um computador, um celular etc). As configurações de exibição se alteram, inclusive quanto ao redirecionamento de *hiperlinks*.

No que tange aos hipertextos, notamos que não há uma explicitação muito significativa dessa nova prática escrita. O livro não aborda, por exemplo, questões tipográficas, como o estudo de fontes em outra cor, maximizadas, relevantes quando consideram-se os recursos disponíveis de edição de texto e até mesmo os elementos de animação: não encontramos nenhuma referência aos elementos distintivos no texto digital transcrito, o que, certamente, não passará despercebido por um aluno mais atento a essas diferenciações. Finalmente, após a apresentação do glossário, o livro dispõe algumas atividades de compreensão do texto na seção “Para entender o texto” (p. 95). Nesse segmento, propõem-se exercícios para que o aluno perceba algumas especificidades do contraste entre diários impressos e os virtuais (representados pelo *blog*). O livro trabalha, ainda, a identificação do elemento estrutural “data”: no “Diário Digital”, os *posts* mais recentes aparecem antepostos aos mais antigos, contrariamente ao “Diário Íntimo” impresso.

Em “O texto e o leitor” (p. 96), nas condições de produção do texto, o livro aborda a

⁴⁰ Disponível em: <https://www.cuponation.com.br/insights/dadosinsta-2019>. Acesso em: 05 mai. 2021.

⁴¹ Disponível em: http://www.espn.com.br/blogs/fernandomeligeni/446540_um-torneio-diferente-e-importante-semana-guga-kuerten. Acesso em: 31 jan. 2021.

relação autor-leitor, o público-alvo, o suporte e algumas questões de estruturação. Propõe, acertadamente, uma proposta de discussão (a qual precisa ser aprofundada pelo professor) de um tema que envolve o uso das redes sociais e a intimidade do que se expõe, considerando as diferenças entre o “Diário Íntimo” e o “Diário Virtual”, além de evidenciar como funciona o sistema de interação com o texto digital.

Ainda que apresente o número de comentários de determinado *post*, e que traga a exemplificação de um, o livro não fornece uma visão mais abrangente do funcionamento dessa ferramenta e não formula uma maneira para que o aluno possa aprender como manejar esse recurso e o que é necessário para isso, (como um *e-mail*, por exemplo), para conseguir dialogar com o autor do *post* e com outros usuários. Refletindo sobre as novas práticas de leitura e escrita, atualizadas pelo meio digital, é importante considerar a função de coautor, exercida pelos usuários dessas plataformas e de que forma contribuem para a construção de um significado conjunto do texto. É corriqueiro, por exemplo, em portais de notícias ou em *posts* de redes, que, nos comentários, o usuário traga novas informações para a atualização da escrita original ou até mesmo correções. Por isso, algumas plataformas trazem, ainda, o recurso de edição do texto original.

O livro, ao transcrever um comentário do *post* “Marcelo Melo, um caso de sucesso”, apresenta algumas opções de interação, como “responder” e “curtir”. Sabe-se que é crescente o sistema de compartilhamento de informações, principalmente, devido às novas plataformas de mensagens instantâneas e massivas, como o *WhatsApp*. Nos últimos anos, difundiram-se, nessas redes, as *fakes news* e, mais uma vez, novas práticas que exigiram o desenvolvimento de competências frente a essas novas manifestações. A obra não traz, por exemplo, a opção “compartilhar”, que permite difundir o conteúdo lido em outras plataformas, tanto públicas, quanto privadas.

De salientar, que o livro propõe uma atividade que não promove uma proposta efetiva e autêntica de manuseio desse recurso de comentários: “Ao clicar no *link* ‘Curtir’, a que tipo de informação você supõe que o leitor terá acesso?” (p. 97). Como sugestão de resposta, presente no livro do professor, a obra destaca: “Ao fazer essa ação, além de demonstrar que gostou do comentário, o leitor começa a acompanhar todos os comentários realizados pelos outros leitores do *post*” (p.97). Mas como o aluno poderia saber dessa ferramenta de “acompanhamento” se ele não manuseou esse sistema? O livro não apresenta esse acesso ao *blog* na própria plataforma, ou em um computador. É um recurso relativo porque, além de envolver configurações de plataforma, envolve sistemas do próprio aparelho, como a de ativação das notificações de determinado aplicativo, por exemplo.

Na proposta de escrita de um “Diário Virtual”, as atividades de aquecimento e de levantamento de conhecimentos prévios, o livro propõe o estudo de um “Diário Íntimo” impresso, que não é difundido virtualmente. Em relação à proposta efetiva, tem-se: “Você vai planejar e produzir a página de um diário **como se fosse** ser publicada em um *blog*. Nela você vai registrar um breve texto contando aos leitores seu último fim de semana. A página pronta será exposta na classe durante uma semana, e os colegas poderão escrever comentários em uma folha à parte”. (p. 98, grifo nosso).

Figura 19: demonstração de diagramação "impressa" do blog e do sistema de comentários

boas / intrometidos / muito irritados / admira / fiquei infeliz / Odeio / muito zangada

Proposta

Você vai planejar e produzir a página de um diário como se fosse ser publicada em um *blog*. Nela você vai registrar um breve texto contando aos leitores seu último fim de semana. A página pronta será exposta na classe durante uma semana, e os colegas poderão escrever comentários em uma folha à parte.

A seguir, mostramos uma possibilidade de diagramação (organização dos elementos na página), mas você pode pensar em outras formas.

Professor, caso seja possível, faça essa proposta de produção de texto diretamente e meio eletrônico. Mais orientações no (MP).

Nome do <i>blog</i>		Foto ou ilustração		Comentários 1. 2. 3. 4. 5. 6.			
Pequena biografia e foto	Data	Relato					
Sites recomendados	Fotos						
Fale com o ____							
Escrito por ____ às ____							

Tabelas: DGBR

Fonte: PENTEADO, A. E. de A.; LOUSADA, E. G.; MARCHETTI, G.; STRECKER, H.; SCOPACASA, M. V. *Para viver juntos: português 8º ano*. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2015, p. 98.

O texto trabalha com base em uma suposição, de uma situação imaginária de publicação de um post, relato pessoal, em um *blog*. Essa ideia parece se manter nas demais atividades de planejamento e de elaboração do texto, nas quais é possível notar verbos e expressões no imperativo que indicam a artificialidade do processo: “Invente”, “Escreva imaginando”, “Dirija-se diretamente aos leitores ao longo do texto, **como se estivesse** conversando com eles” (p. 99, grifo nosso). Todo o texto será elaborado em papel, “recriando” o complexo que envolve a publicação em mídia. Por exemplo, para *hyperlinks* de sites, o livro sugere que o aluno escreva uma relação de sites; para a biografia – presente, normalmente, em *widgets*, no *blog* –, propõe-

se a escrita de uma pequena biografia na abertura; para os comentários, incentiva-se a afixação de uma folha em branco, a fim de que os outros escrevessem seus comentários, identificando-se por um “apelido” – representando o login de acesso a determinada página –, e anotando a data e o horário.

Além da diagramação apresentar uma proposta fixa de espaçamento (talvez a apresentação de vários tipos de *blogs* e plataformas solucionasse a questão), há uma incoerência nesse tipo de exercício, já que a proposta do capítulo pauta-se no estudo do “Diário Íntimo” impresso, do “Diário Virtual”, tendo como foco, ainda, as diferenças entre ambos. A atividade parece não oferecer, na proposta de leitura, sugestões para um manuseio desses tipos de plataformas, o que já impediria o aluno de conhecer o funcionamento efetivo em meio digital, bem como de produzir esse gênero. O que há é uma reprodução e a cristalização de certas características do *blog*, mas não há a capacitação para o manejo dos recursos expressivos que as diversas ferramentas das configurações de mídia *online* podem oferecer.

O livro traz, no entanto, na p. 97, a seguinte descrição: “A relação entre o autor de um diário virtual e seu leitor é próxima porque a internet possibilita uma **interação rápida**. O leitor tem acesso aos relatos que são escritos e pode se manifestar deixando comentários, os quais, por sua vez, estão disponíveis para o autor e para os demais leitores, criando, assim, uma **rede de comunicação**.” (Grifo nosso). Com essa proposta de produção, porém, não há, também, destaque para a rapidez de comunicação, nem para o estabelecimento de uma rede efetiva de comunicação digital e de coautoria colaborativa.

Como já mencionado, nas atividades de ampliação, o “Manual” explicita que “Caso seja possível, incentive os alunos a criar um diário virtual do 8º ano, em que possam registrar o dia a dia da classe, incluindo fotos: os eventos mais marcantes, mais divertidos, mais emocionantes, e, também datas de provas, de apresentação de trabalhos, com dicas culturais.” (p. 339). Esse texto apresenta, ainda, algumas sugestões para o professor: dentre elas, destaca-se a leitura do artigo “Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet”, de Fabiana Komesu, disponível no endereço: <http://www.ufpe.br/nehte/artigos/blogs.pdf>. No entanto, ao acessar o *link*, surge a mensagem “não encontrado”, melhor dizendo, é um *link* “quebrado”. Além de o livro não propor atividades de leitura que permitam ao aluno ingressar numa situação enunciativa efetiva, a obra também não oferece um meio para que o professor possa investigar como concretizar a proposta de produção, não ofertando subsídios também para atividades de ampliação.

Na seção “Planejamento e elaboração do texto”, a obra pede para que o professor destaque os elementos estruturais do gênero “Diário Virtual”, como a presença da data, da hora, de outro gênero como a “autobiografia” etc. No entanto, ao desconsiderar uma proposta de

leitura efetiva e real de uma ação social como essa, a obra torna difícil a concretização da produção de texto, justamente, por questões que permeiam desde uma possível orientação mais detalhada até a multiplicidade de usos e de formas dos “Diários Virtuais” que nem sempre abordam um mesmo tipo de *layout*.

Logo, ainda que o Manual destaque a referência bakhtiniana de gêneros como elementos sociais relativamente estáveis, o texto didático parece trabalhar mais no sentido de uma cristalização, da prevalência do homogêneo sobre a heterogeneidade de contextos, relativos e situados.

O capítulo 4, segundo a descrição do “Manual do Professor”, embora trabalhe com o Verbetes de Enciclopédia Virtual, destaca, na titulação, como gênero a ser trabalhado, apenas o “Verbetes de Enciclopédia”. Analisando mais detalhadamente, notou-se que há um predomínio do suporte do papel sobre o virtual, já que o verbete em enciclopédia é inserido como leitura principal, primeira leitura, enquanto o digital é colocado posteriormente como aprofundamento. Isso é bastante explícito, pois a internet é tratada em “Atividades de Ampliação”, na p. 117, como pesquisa, algo recorrente na obra, melhor dizendo, o digital se caracteriza como um recurso instrumental: é inserido como fonte de investigação. Sobre o “Boxe de valores”, é interessante notar, no “Manual do Professor”, a seguinte descrição: “Ajude os alunos a perceber que a internet é uma ferramenta que nos permite participar da vida em sociedade” (p. 347).

Essa perspectiva parece contradizer o postulado anterior quando insere os recursos digitais sob uma visão instrumentalizada, porque o objetivo de uma pesquisa na internet, obviamente, difere-se de uma relação significativa com práticas de leitura e escrita no âmbito digital.

Na p. 126, ao inserir a noção de verbetes em enciclopédia virtual, o livro não parece diferenciá-lo como um novo gênero, que surge e se amplifica no meio digital, mas apenas considera o virtual como um novo suporte para a realização do mesmo tipo de ação. O que intriga é se esse novo suporte talvez não significasse implicar um novo entendimento do gênero “Verbetes” (já que sua estrutura, bem como sua concretização se diferencia muito da enciclopédia tradicional). Como destacamos abaixo, em um exemplo de verbete virtual da “Michaelis”, é possível notar uma maior praticidade para a alteração do idioma, para a ampliação do entendimento por *hiperlinks* que nos direcionam à etimologia, à transcrição fonética, às abreviaturas etc.

Figura 20: exemplo de verbete virtual da “Michaelis”

The screenshot shows the Michaelis online dictionary interface. At the top, there is a search bar with the text 'Português Brasileiro' and a prompt 'Digite o termo desejado'. Below the search bar, the title 'Organização do verbete' is displayed. The main content area shows the word 'daltonismo' in blue, followed by its phonetic transcription 'dal-to-nis-mo' and the abbreviation 'sm'. A medical definition (MED) is provided: 'Incapacidade congênita para distinguir certas cores, principalmente o vermelho e o verde, que geralmente afeta indivíduos do sexo masculino.' Below this, the etymology (ETIMOLOGIA) is given: 'der do np Dalton+ismo, como fr daltonisme.' On the right side, there is a sidebar with the title 'Organização do verbete' and a list of links: 'Etimologia', 'Transcrição fonética', 'Abreviaturas', 'Abonações - obras e siglas', and 'Referências bibliográficas'.

Fonte: disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/como-consultar/organizacao-do-verbete/>. Acesso em: 20 de jul. de 2020.

É necessário, apenas, sobrepassar o *mouse* nas abreviações, é possível notar o termo completo. Também, no âmbito digital, lidamos com questões de acesso: no dicionário Houaiss, não podemos acessar os verbetes digitais, devido a uma licença de produtos da UOL. Para ingressarmos no dicionário, é necessária uma conta exclusiva ou, ainda, pagar por planos de assinatura.

Para procedermos com a segunda leitura, destacamos uma proposta introdutória de estudo do “Verbetes” da Wikipédia, no tópico “Reflexão Linguística”, juntamente a um infográfico (p. 120). Talvez pela sessão em que esteja inserido, o verbete não é trabalhado como gênero, mas como um recurso para estudo da categoria sintática “complemento nominal”, com exercícios que privilegiam as características do complemento e sua relação com palavras adjetivas, adverbiais e substantivas. O verbete de enciclopédia virtual é inserido, de fato, no segmento “Leitura 2”, como segunda leitura, e seu estudo se inicia com um levantamento prévio que tem como foco o tema, mas não a estrutura ou as condições de produção do gênero e nem as plataformas em que se manifesta: “Você acha que grafite é arte?” e “Você sabe diferenciar grafite de pichação?” (p. 126).

O verbete “transcrito” surge como um texto bastante longo, com a indicação de alguns *hyperlinks* em “azul”, sublinhados (tratados em atividade na seção “Comparação entre os textos”). Os exercícios introdutórios, em “Para entender o texto” e em “O texto e o leitor” (p. 128), envolvem, inicialmente, discussões sobre as características do movimento grafite e sua contraposição com a pichação. Há poucas questões que abordam estudo mais complexo do

verbetes em enciclopédia digital, e as que se destinam a esse aspecto, dirigem-se à construção da linguagem, ao tipo de registro e à quantificação de elementos gramaticais, como o uso do tempo verbal no indicativo. Já, na seção “Comparação entre os textos”, o livro, quando busca um estudo comparativo entre a leitura do verbete impresso, da (primeira leitura), e o verbete de enciclopédia virtual (segunda leitura), traz uma tabela para que o aluno preencha com as características típicas de cada manifestação, impressa e digital.

A primeira questão já envolve a identificação de *hiperlinks* no meio virtual, embora a obra não tenha exibido nenhuma explicação ou questionamento anterior sobre a diferenciação tipográfica ou o porquê de algumas expressões surgirem em uma fonte diferente. Logo, é complexo para que o estudante explique e identifique esses *hiperlinks*, já que não podemos pressupor que todos os alunos conheçam o termo, que tenham proximidade ou que saibam nomeá-lo.

A segunda questão envolve, de fato, o estudo dos hipertextos e *hiperlinks*, por mais que sua explicação não ofereça uma resposta muito explicativa sobre essa ferramenta. Na primeira alternativa, da segunda questão, por exemplo, na p. 129, questiona-se: “No caso de uma enciclopédia digital, **para onde esses links direcionam o leitor?**” (grifo nosso). Para que o aluno possa responder essa questão, seria necessário que experimentasse como se dá a manifestação desse gênero em plataforma autêntica e digital. Muito dificilmente, o estudante saberá a resposta com base em inferência ou na proposta de leitura, já que há *links* que redirecionam o leitor para uma nova aba do navegador e outros para a mesma página.

Há uma caixa de texto que busca explicar que o texto digital permite uma leitura pluridirecional, mas essa forma de leitura precisa ser tratada no âmbito virtual, porque não é experimentada da mesma forma que um texto impresso. Exige-se, novamente, uma compreensão do aluno sobre a leitura digital, mas pautada no estudo do texto impresso.

Essa percepção ocorre, também, na segunda alternativa, quando se lê: “Quais recursos existem em uma enciclopédia impressa que funcionam como os *links* na enciclopédia digital?” (p. 129). Porém, a função dos *hiperlinks* não é tratada de maneira clara nas propostas. O livro aborda a questão da facilidade de atualização do verbete virtual, o que daria espaço para a discussão mais aprofundada, por exemplo, das enciclopédias colaborativas.

Finalmente, na seção “Sua Opinião”, o livro propõe: “Você prefere consultar qual tipo de enciclopédia: impressa ou digital? Cite as vantagens de cada uma delas” (p. 129). No entanto, como o aluno poderá preferir a consulta de um texto o qual nunca experimentou ou listar vantagens daquilo que não conhece? Não se pode pressupor que todos os alunos já pesquisaram verbetes em enciclopédias virtuais, devido tanto a questões de acesso quanto de proximidade

diária do gênero.

Na proposta de produção do “Verbete de enciclopédia digital”, em “Produção de Texto” (p. 130), propõe-se, como atividade de aquecimento, a leitura de um trecho do verbete “Grafite”, retirado da Wikipédia. É muito valioso que o livro traga um exemplo de uma enciclopédia digital colaborativa, ainda que se destaque a ausência de uma explicação mais aprofundada do site, como, por exemplo, as ideias principais do movimento de co-criação, de escrita coletiva, os tipos de usuário, os modos de edição, dentre outras. A problemática dos *hiperlinks* parece reproduzir-se nessa seção, já que o aluno é convidado, previamente, a pensar quais termos ou expressões desse verbete destacaria como *hiperlink*.

Novamente, a proposta de escrita parte de uma situação imaginária, já presente na atividade que antecede a de planejamento, por meio do imperativo, à p. 130: “**Imagine** que você seja o editor dessa enciclopédia digital...”, e que se repete, também, na sugestão de escrita, “**Suponha** que você resolveu colaborar com essa enciclopédia digital” (grifo nosso). A proposta se dirige à criação de um verbete digital, com os temas “*cartum*”, “*breakdance*”, “arte pop” ou “rap”, a ser “publicado” (hipoteticamente) em uma enciclopédia virtual colaborativa, como a Wikipédia.

Ainda que a proposta traga algumas recomendações de produção de verbete, disponíveis no próprio site da Wiki, segue determinações específicas para um determinado suporte, para a publicação com um fim comunicativo típico de determinado endereço. Ao propor, como ilustração, o recorte ou a impressão de imagens, entende-se, também, que há a proposta de escrita de um verbete impresso, por mais que se tente reproduzir o meio digital. Há muitas perdas em relação às potencialidades dos recursos virtuais, de movimento, de mídia, de tipografia e outros multimodais.

A proposta recomenda, ainda, que o aluno indique *hiperlinks*. No entanto, como identificar essas ferramentas sem seu estudo aprofundado? Percebe-se, também, um foco na estabilidade do gênero, com indicações prototípicas de registro: na seção, “O que você aprendeu neste capítulo”, descreve-se o verbete, na p. 139, como “[...] um texto, em geral, **breve** claro e objetivo, constituído de orações na ordem direta e verbos no presente do indicativo” (grifo nosso). O texto da leitura 2, “Verbete Virtual”, “Graffiti”, retirado da “Enciclopédia Itaú Digital”, no entanto, é extenso, com indicação de várias fontes de pesquisa. Muitos verbetes da Wikipédia, por exemplo, são de maior extensão.

A questão do redirecionamento de *link*, por sua vez, é tratada, ainda, na seção de “Avaliação e Reescrita do texto”, que, tem como foco, revisão dirigida à linguagem, à indicação de fonte (direitos autorais), à presença de introdução e à criação de endereços externos. Como

fim comunicativo, há a seguinte orientação: “Em seguida, entregue sua produção ao professor” (p. 131). Como observado, não há um fim comunicativo significativo e que atue em agências de letramento pelas quais circulam as práticas de leitura e escrita marginalizadas. Ao indicar a entrega da produção ao professor, não fica claro, para o aluno, qual seria o destino da sua criação, se objetiva apenas atributos avaliativos.

Já o “Manual do professor” destaca as enciclopédias colaborativas, nas quais várias pessoas podem editar um mesmo verbete, como a Wikipédia. Ainda que as instruções para o professor abordem questões de pré-leitura que buscam estabelecer relações de conhecimentos prévios que abarcam apenas o tema, mas não o gênero (como, na p. 349, “Incentive-os a compartilhar o que sabem sobre os temas grafite e pichação” e “Pergunte também se eles já leram algo a respeito do assunto”), o “Manual” apresenta vantagens ao indicar o uso de *hiperlinks* e sua rápida atualização.

Porém, destaca, também, à p. 350, a diferença de confiabilidade entre as enciclopédias digitais colaborativas e as publicadas em papel, solidificando um estereótipo pejorativo da colaboração *online*: “como desvantagem, lembrar que algumas enciclopédias virtuais, como a Wikipédia, por exemplo, são colaborativas, e, portanto, menos confiáveis que as impressas.” (grifo nosso).

Apesar dessa abordagem, o “Manual” destaca bem uma desvantagem que as enciclopédias virtuais podem apresentar: em relação ao acesso. O livro apresenta de forma bastante crítica e bem fundamentada essa questão: “Outra desvantagem evidenciada é que uma enciclopédia *online* nem sempre tem seu acesso livre e gratuito” e “Uma enciclopédia deve ser de leitura acessível, pois a intenção é trazer conhecimento ao público em geral” (p. 350). Quanto à proposta desse segmento, ainda encontra-se a mesma problemática: propõe-se a elaboração de um “Verbetes Digital” ainda que não o tenha trabalhado em circulação no âmbito digital, o que faz com que o aluno não tenha adquirido experiência no manuseio digital em plataformas de enciclopédias virtuais, as quais, obviamente, distinguem-se das impressas.

Ainda que haja essa desvantagem, destacamos a boa proposta de elaboração dos verbetes virtuais no “Manual do Professor”, cujo objetivo é a publicação em uma enciclopédia colaborativa. De fato, o livro é lacunar quando destaca o grau de impessoalidade que esses verbetes precisam ter, já que nem sempre devemos cristalizar a esse ponto o gênero em estudo. Há enciclopédias virtuais que não obedecem ao grau de formalidade de algumas enciclopédias impressas.

O livro aborda, ainda, uma questão importante quando trata da noção de enciclopédia: a desambiguação⁴². Para isso, o “Manual” a exemplifica com a Wikipédia, enciclopédia livre: “Na Wikipédia, quando se faz a busca por um termo que possa ter mais de uma entrada – exemplo: São Paulo (estado), São Paulo (cidade), São Paulo (time de futebol), São Paulo (santo da igreja católica) –, aparece uma página de desambiguação, em que o usuário tem de selecionar qual o termo de seu interesse na pesquisa.” (p. 351).

Essa noção, no entanto, também precisa ser prática, pois o “Manual” propõe, sobre a seção “Avaliação e reescrita do texto”, que os verbetes produzidos sejam publicados em um *blog* sob o título de “Enciclopédia virtual do 8º ano”. A coleção, desse modo, acerta em algumas considerações sobre a escrita colaborativa, mas não apresenta propostas de produção digital eficazes, apresentando os gêneros de forma cristalizada, prevalecendo-se a lógica do papel sobre o digital.

3.3.3 Coleção “Geração Alpha” (2018)

Procedemos, agora, com a análise da obra “Coleção Geração Alpha”, para o nono ano, tendo-se em vista o acompanhamento dos alunos participantes da aplicação didática com REA, em 2019 — estudantes do oitavo ano. Além de a coleção ter, como referência, novas orientações da BNCC (2018), houve, também, nova escolha didática de coleções em língua materna, aprovadas pelo PNLD 2020 para o próximo triênio. Desse modo, foi relevante considerar o novo guia didático vigente em relação à inserção das novas tecnologias digitais e, ainda, se o uso dos Recursos Educacionais Abertos ou da cultura livre foi assimilado pelas novas coleções aprovadas.

Segundo Amiel (2018, p. 254): [...] O Edital para o PNLD de 2019 trouxe pela primeira vez na história uma cláusula que determina o uso de licença *Creative Commons* Atribuição Não Comercial (CC-BY-NC) para o material digital complementar que integra o livro do professor. Propostas similares foram incorporadas ao edital de 2020, incluindo a demanda por licenças livres em 75% do material audiovisual (agora obrigatório) apresentado.

Incluir “demandas por licenças livres” evidencia o lugar e a materialidade do Livro Didático e, quando associada ao material audiovisual, parece ir em direção a avanços quanto à

⁴² Artigos com títulos homônimos, ou que contenham informações referentes a termos de nomes iguais, sendo, por isso, que o Wikipédia insere páginas de desambiguação, a fim de acrescentar um *hiperlink* que redireciona a páginas de complementação.

complementaridade e à articulação dos tópicos didáticos das atividades.

Utilizar a tecnologia aberta e essas licenças livres pode permitir que o livro seja (re)significado à medida que se problematizam planos didáticos e atividades que se encerram em si mesmas. Promover exercícios abertos dá ao professor e ao aluno posição central no sentido de (re)significar também o seu lugar. Atividades que promovam essa concepção permitem que o próprio estudante e os professores as complementem, adaptando-as às suas necessidades específicas. Além disso, refletir sobre o lugar da tecnologia livre em relação ao Livro Didático e seu potencial como prática aberta dirige-se à ruptura de uma tradição escolar já consolidada, cuja dependência do livro parece ser eco de uma cultura baseada nos manuais de línguas. Por isso, a necessidade de análise de novas obras é necessária para que interpretemos como essas tecnologias digitais vêm sendo incorporadas e para qual tipo de avanço estamos caminhando.

Segundo o “Guia do PNLD” (2020), o livro em análise se divide em 4 volumes – 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental –, sendo produzido enquanto Livro do Estudante e Manual do Professor (contendo Manual do Professor Digital cuja composição traz, ainda, o Material Audiovisual, abordando, especificamente gêneros digitais.). O livro se divide em 8 unidades, subdividindo-se em dois capítulos por seção, e mais um segmento denominado “Interação”.

As unidades são organizadas por gêneros discursivos e os capítulos por tópicos temáticos. O livro segue a seguinte estruturação: Unidade 1: “Conto Psicológico e Conto Social” (Capítulo 1 “Mergulho Interior” e Capítulo 2 “Um por todos...”); Unidade 2: “Crônica e Vlog de Opinião” (Capítulo 1 “Diálogo com o Leitor” e Capítulo 2 “Rede de Opiniões”); Unidade 3: “Crônica Esportiva e Reportagem” (Capítulo 1 “Universo Esportivo” e Capítulo 2 “Escola em Transformação”); Unidade 4: “Reportagem de Divulgação Científica e Infográfico”(Capítulo 1 “Ciência ao Alcance de Todos” e Capítulo 2 “Uma Imagem, Muitos Sentidos”); Unidade 5 “Roteiro de Tv e Roteiro de Cinema” (Capítulo 1: “Para a Telinha” e Capítulo 2: “Para a Telona”); Unidade 6 “Artigo de Opinião e Lei” (Capítulo 1: “Argumentos que geram reflexão” e Capítulo 2: “Palavras que viram Lei”); Unidade 7 “Resenha Crítica” (Capítulo 1: “Palavras do Crítico” e Capítulo 2: “Formando Opinião”); Unidade 8 “Anúncio Publicitário e Anúncio de Propaganda” (Capítulo 1: “A Alma do Negócio” e Capítulo 2: “A Propagação de uma Ideia”); “Interação”, subdividindo-se em “Canal de Vídeos” e “Cineclube”.

Segundo a descrição do Livro Didático, no “Manual do Professor”, a obra vai ao encontro dos princípios da “Base Nacional Comum Curricular”. Quanto às dez competências gerais, interessa-nos àquela que diz respeito à inserção tecnológica, inserida como: “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” (p. VIII).

Na mesma página, a obra ainda aborda que: “[...] Em consonância com a BNCC, a proposta de ensino desta coleção possui foco no desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender e aprender a conviver, de modo que o aluno tenha discernimento para lidar com a disponibilidade cada vez maior de informações, atue com ética e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplique conhecimentos para resolver problemas, tenha autonomia para tomar decisões e, principalmente, valorize e respeite as diferenças e as diversidades” e que aja “pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões e, principalmente, valorize e respeite as diferenças e as diversidades.”

Dentre a descrição das Unidades (p. XI), quanto às “Competências Gerais da Educação Básica no 9º ano”, a competência 5, cujo foco é o uso das tecnologias digitais, é abordada pela Unidade 2, “Esta unidade possibilita aos alunos utilizar linguagem verbal, corporal, visual, sonora e digital, pois além de produzirem uma crônica, eles elaboram um *vlog* de opinião para se expressar e partilhar informações, experiências e sentimentos. A competência 5 é mobilizada quando os alunos entram em contato com um *vlog* de opinião, compreendendo e utilizando tecnologias digitais da informação e comunicação de forma crítica e significativa para se comunicar e acessar informações.”, e pela Unidade 5. “Já a competência 5 é acionada quando os alunos são convidados a ler e produzir roteiros para audiovisuais, possibilitando a compreensão e utilização das tecnologias de comunicação de forma significativa para se comunicar”.

Segundo a descrição (p. XI), a competência 5 é tratada, ainda, na Unidade 6 quando, segundo a obra, incentiva-se “[...] a reflexão crítica em relação às *fake news*, mobilizando assim a competência 5, pois levam os alunos à compreensão das tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, reflexiva e ética.”, bem como na Unidade 7, em relação ao tratamento da resenha crítica. Na Unidade 8, a competência 5 “é acionada quando, por meio da leitura e elaboração dos anúncios, os alunos são levados a compreender e utilizar as tecnologias digitais de comunicação de forma crítica, reflexiva e ética para se comunicar, acessar e disseminar informações.”. Finalmente, a competência 5 é tratada na seção “Interação – Canal de vídeos”, quando “[...] ao criarem o canal de vídeos, os alunos compreendem, utilizam e criam tecnologias digitais de informação e comunicação de forma significativa, reflexiva e ética.”.

Em relação à competência, nota-se a associação das tecnologias digitais a uma ideia de autoria, que perpassa a lógica dos Recursos Educacionais Abertos como instrumentos que criam vínculos de criação. Dentre essas atividades, a obra, conforme explicita, dá enfoque à produção textual e ao tratamento de gêneros discursivos digitais, tais como *vlogs*, *blogs* e roteiros de TV. A obra, ainda, responde a novas demandas, estipuladas também pelo “Programa Nacional do Livro Didático” (2020) quanto à inserção das atividades digitais nos Livros Didáticos.

O livro em análise já se insere em uma nova proposta de tratamento da tecnologia como projeto didático a longo prazo, diferentemente da antiga proposta do PNLD (2017), tendo-se em vista nossa análise comparativa da coleção “Para Viver Juntos” (2015), para o triênio 2017-2018-2019. Procedendo com a análise das competências específicas em relação ao componente curricular de língua materna, o livro aponta para o tratamento da linguagem considerando sua importância na constituição de um sujeito sócio-histórico. Considera de responsabilidade do estudante reconhecer tal relevância, tendo-se em vista o desenvolvimento de uma competência que se dirige ao entendimento do funcionamento da língua e de seus contextos de uso.

Dentre as competências específicas de Língua Portuguesa, tratadas pela BNCC (2018), abordadas pelo Manual (p. XII-XIII), destacamos aquelas que envolvem o tratamento das tecnologias digitais, enumeradas, respectivamente, como “3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e compartilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo”, “6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais” — no caso do da *web* — e, especificamente, mencionando-se o termo “digital”, a competência “10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e **ferramentas digitais** para **expandir** as formas de produzir sentido (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.” (Grifo nosso).

É visível, pela própria referenciação do material à BNCC (2018), a preocupação em fomentar projetos nos quais se destaca a autoria. Nesse sentido, documentos como a BNCC (2018) parecem já considerar a relevância de se tratar a autonomia que envolve o uso das tecnologias que circulam entre os sujeitos, como, por exemplo, o uso de redes interativas de participação assíncrona.

Como o uso dos Recursos Educacionais Abertos envolve a difusão de materiais de pesquisa, ensino, extensão sob domínio público ou inseridos sob uma licença aberta (permitindo

o uso, o reuso, o remix e a adaptação), o seu tratamento incide, diretamente, naquilo que compreendemos como conhecimento e acessibilidade. Se o que eu quero e preciso no Livro Didático não é assumido por ele, qual a saída? Como poder complementar a busca por informações ou enxergá-las sob o ponto de vista de uma realidade se não há um material que possa ser (re)visto sob uma perspectiva particular? Logo, de certa forma, a coleção “Geração Alpha” (2018) parece considerar essa relevância de projetos autorais e de adaptação quando menciona, parafraseando a BNCC (2018), “ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentido”.

Buscando mais referências ao universo digital, encontrou-se, na seção de descrição da modalidade oral, uma menção às TDICs quando se explica sobre o enfoque da oralidade, isolada de outros eixos. Para isso, e citando a BNCC (2018, p. 76-77), o livro evidencia que a oralidade é tratada a partir da compreensão das “[...] práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções [...], dentre outras.”.

A citação evidencia um avanço no sentido de considerar a oralidade também associada ao digital, junto ao reconhecimento de plataformas *online* de vídeos, tais como o *Youtube*, e de novos gêneros que se dirigem à noção de *continuum* entre a modalidade escrita e falada, manifestados no cotidiano do aluno — *vlogs*, *swatches*, *facetimes*, *igtvs*, *discord*, *story*, *status*, *snaps*, *boomerangs*, *tiktoks*, *lives* e *fleets* ou *fleeting thoughts* (gênero recente do *Twitter* à semelhança dos *stories* e *status*, pertencentes, respectivamente, ao *WhatsApp* e ao *Instagram*) etc.

Partindo para a análise das atividades específicas e para aquelas que inserem o contexto digital, deparamo-nos com o Capítulo 2, “Rede de Opiniões”, que se enquadra na Unidade 2, tratando dos *vlogs* de opinião. No texto transcrito, do “Manual do Professor”, na proposta de produção textual (p. 68-69), a coleção cita, como objetivo, dentre múltiplas competências específicas, o desenvolvimento da CELP06 “A produção do *vlog* de opinião busca levar os alunos a analisar informações, argumentos e opiniões sobre um padrão social para que se posicionem de forma ética e crítica” e da CELP10 “A proposta de produção mobiliza práticas da cultura digital e possibilita aos alunos que utilizem o *vlog* de opinião para expandir as formas de produzir sentidos, refletir sobre o mundo e realizar projetos autorais”.

Vale frisar que a proposta de circulação do gênero sugere tanto circulação no site da escola, quanto em alguma plataforma de compartilhamento de vídeos. Ainda que haja,

posteriormente, ao final da obra, instruções de como proceder com essa criação, poderíamos refletir sobre os processos e ferramentas de edição, problematizando o manuseio do professor. Desse modo, para a proposta de uma oficina de produção, o texto, na seção final, traz instruções de criação, mas não se preocupa com os instrumentos e recursos de edição, por exemplo.

Ainda refletindo sobre esse lugar da edição, a coleção não aborda outros tipos de ferramentas, como, por exemplo, softwares livres, programas de computador de *download* gratuito e de livre acesso, e que poderiam auxiliar no contexto da escola pública, justamente porque não responde a um mercado com fins capitalistas. Se se reflete que, nas escolas municipais, pelo motivo supracitado e pela “leveza” do programa, adota-se o Linux, sistema operacional que vai ao encontro da cultura aberta, é relevante questionar essa acessibilidade, do ponto de vista do que é público.

O livro, na seção “Interação”, quando trata do projeto “Canal de Vídeos”, ainda que seja uma proposta muito positiva quanto à inserção das tecnologias a partir da noção de uma “Pedagogia de Projetos” (LEFFA, 2012)⁴³, cita o uso de programas, mas não exemplifica, ainda, quais seriam esses recursos:

atualmente, há **diversos editores** de vídeo disponíveis e **muitos** deles são mais simples do que a grande maioria imagina. É claro que também há funções profissionais e complexas, mas o importante é focar no que vocês conseguem fazer agora. Com uma pesquisa rápida na internet, vocês conseguem encontrar ‘softwares’ de edição de vídeos gratuitos de com desempenho e de fácil manejo! (LEFFA, 2012, p. 295).

e “Depois de gravados, oriente os alunos a realizar a **edição** dos vídeos, levando em consideração as discussões feitas anteriormente. Caso julgue necessário, pesquise junto com eles os ‘softwares’ de edição disponíveis, e ajude-os a escolher um” (grifo nosso).

A última citação, que trata mais de uma investigação autônoma, pode ser problemática, porque parece direcionar a responsabilidade de orientação em relação ao uso de softwares aos professores mediante pesquisa. É necessário questionar se haveria, de fato, domínio sob esse tópico, porque se trata de uma investigação, que envolve *download* de programas e aplicativos.

Não que apontemos para o despreparo do professor, no entanto não se pode generalizar o entendimento universal do que seriam os softwares, por exemplo. Até mesmo o processo de *download* é complexo, tendo em vista a confiabilidade de sites, memória do equipamento e algumas barreiras das próprias instituições quanto a baixar programas da Internet.

⁴³ Leffa (2012), em “O ensino de línguas: passado, presente e futuro”, teoriza sobre novas formas de aprender com base na transdisciplinaridade em diversas mídias, apontando para o apelo motivacional em propostas pautadas nos recursos da internet, na priorização do trabalho em grupo e na integração entre distintas áreas.

De observar, também, que nem todos os alunos possuem um computador privado e, muito menos, Banda Larga, que deveria ser amplificada a todos os contextos educacionais, conforme proposto pelo Plano Nacional de Banda Larga no Brasil (PNBL)⁴⁴, visando garantir “[...] a conexão em alta velocidade para todos os cidadãos em qualquer lugar do país.” (SANTANA, ROSSINI, PRETTO, 2012, p. 11).

Por conseguinte, seria interessante, pelo menos, a menção ou a sugestão de *links* de *download* de softwares e, obviamente, quais programas seriam esses. Pensar nessas propostas é relevante à medida que o livro menciona que a atividade iria ao encontro da habilidade “EF69LP08”. “Nesta seção, os alunos são incentivados a revisar e editar textos de vídeos produzidos por eles, tendo em vista à sua adequação ao contexto de produção, à mídia em questão às características do gênero, à relação entre as diferentes semioses, à formatação e ao uso das ferramentas de edição”. (p. 295).

Deve-se observar, no entanto, que o “Manual do Professor”, por exemplo, oferece alguns estudos na área de vídeos, mas, novamente, não se menciona nenhuma investigação ou abordagem teórica dos softwares ou das ferramentas de edição, que poderiam ser enumeradas, visando sempre a gratuidade do acesso. Desse modo, não é seguro afirmar com veemência se, de fato, o Livro Didático “incentiva”, significativamente, essa formação editorial, como trata a “EF69LP08”⁴⁵.

No Capítulo 2, “Rede de Opiniões” (p.58), após a leitura e o estudo dos contextos de produção, na seção “Agora é com Você!” — que aborda produções textuais — propõe-se a gravação de *vlogs* de opiniões e posterior publicação em um canal de vídeos. A atividade aborda questões de planejamento e elaboração, bem como circulação, ainda que as perguntas de “avaliação”, associadas a um possível entendimento de reescrita, sejam abordadas de forma abrangente, sem um tratamento complexo e detalhado da revisão. É necessário refletir que as produções que envolvem a cultura digital precisam ser levadas com a mesma seriedade que as atividades mais tradicionais. Isso porque essas ações não deixam de ser práticas que precisam ser assumidas com um caráter didático, tentando aproximar-se, mais significativamente, da autenticidade que envolve essa circulação em rede.

⁴⁴Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/par/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/15808-programa-banda-larga-nas-escolas>. Acesso em: 25 out. 2020.

⁴⁵ A primeira sílaba (EF) refere-se ao Ensino Fundamental, seguida pela sílaba que contempla o ano (ou a sequência de anos: na citada, sexto ao nono ano) para a qual a habilidade se especifica. Posteriormente, indica-se o componente curricular, no caso, Língua Portuguesa, e, finalmente, há a apresentação do número da habilidade (09).

Concluímos, dessa forma, e levando-se em conta a associação entre a seção “Interação” como um projeto maior e que complementa a produção escrita da Unidade 2, especificamente o Capítulo 2, *vlog* de opinião (que circula em plataformas de vídeos), que a obra traz uma proposta interessante, tratando do roteiro, da pesquisa de *vlogs* de opinião, da revisão de *vlogs* já existentes, dentre outros. Porém, ao sugerir obras que abordam os recursos audiovisuais, o processo de edição não é tratado de forma consistente.

O texto do “Livro do Aluno”, por sua vez, na seção em análise, trata dos Recursos Educacionais Abertos quando qualifica quais seriam os recursos mais acessíveis para a edição do material (p. 295): “[...] encontrar **‘softwares’ de edição de vídeos gratuitos**” (grifo nosso). Essa perspectiva vai ao encontro do que se compreende como cultura aberta na escola e REA, defendidos pela UNESCO (2000) com base em seu potencial de democratização do ensino.

As tecnologias digitais, no livro em análise, também são abordadas no Capítulo 1 “Argumentos que geram reflexão” (p. 190), pertencente à Unidade 6, “Artigo de Opinião e Lei”. Nessa seção, tratam-se das *fake news*. O surgimento desse gênero, popularizado nas redes sociais, sendo, ainda, um tópico recente, é considerado, no livro, a partir também de ferramentas de curadoria — em consonância com a BNCC (2018) e com as novas proposições da SMED (2020), para o contexto da pandemia. Quando se reproduz qualquer conteúdo, estamos referindo-nos, também, a um modo de autoria, porque, ainda que se trate de uma mesma informação compartilhada, altera-se o público-alvo, o canal comunicativo, o tipo de contexto, entre outros.

No *Twitter*, por exemplo, há a opção de “retweeter”, inserindo um comentário. Essa prática se associa também a um tipo recorrente de produção, já que faz o leitor concordar, discordar ou complementar uma opinião sobre um assunto qualquer, tratando de fato, de formas de lidar com determinada fonte. Logo, por mais que não tenha sido lhe atribuída a origem da notícia, o usuário também é responsável por ela se a reproduz. Esse processo torna-se problemático se for considerado o fenômeno dos *boots* na disseminação dessas informações: até que ponto é ou não é autoral, ou se envolve ou não senso crítico e ações de réplica?

Dessa forma, tendo-se em vista a proliferação desse gênero, principalmente, em relação às redes sociais, o livro inova ao tratá-la. A obra sugere, ainda, que o professor acesse a coluna de opinião pelo computador, ingressando no “Observatório da Imprensa” e discuta sobre o fenômeno do ponto de vista axiológico. Por isso, o livro destaca a competência “CELP07”: “A leitura proposta nesta seção procura fazer com que os alunos reconheçam o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias” (p. 190). Ainda que não se trate, especificamente, de uma abordagem digital, parece ser uma competência imprescindível

na internet quando, principalmente, reflete-se sobre o seu lugar como um complexo de informações, do “jogo da verdade”, de opiniões, de “saberes”, falsos ou não etc.

Como expresso, no box de orientação, no Manual do professor, seria interessante que a discussão envolvesse a internet e o próprio site de onde a notícia foi veiculada, já que “[...] o *Observatório da Imprensa* é um veículo *online* que aborda assuntos relacionados aos meios de comunicação, principalmente à crítica à mídia. Assim, funciona como um fórum de debates sobre os meios de comunicação social de massa.” (p. 190). Dessa forma, o livro se preocupa com a criticidade do aluno, também, ao associar a viralização das *fake news* ao período eleitoral, estudando a capacidade de identificar esse gênero e de questionar qualquer tipo de informação virtual em termos de sua veracidade.

Segundo coluna do jornal, “Exame”, “Afimal, o que acontece com quem publica (e divulga) *fake news*?”⁴⁶, não há uma lei específica, até então, que trate desse tipo de informação de maneira punitiva, sendo, dessa forma, trabalho do usuário posicionar-se criticamente sobre elas. Há muitos projetos em tramitação, mas não há nenhum que garanta o seu efetivo combate. Inclusive, nas próprias redes sociais, há políticas das próprias plataformas que permitem a denúncia de algum tipo de conteúdo ofensivo, que viole as regras desses fóruns, ainda que não seja possível sua exclusão. Caso isso seja necessário, será possível apenas sua remoção por meio de um pedido jurídico.

Logo, o aluno precisa estar ciente desse viés ideológico, como parte de seu papel de cidadão, visto o grau de responsabilização que envolve a reprodução de informação. Já, na seção “Uma coisa puxa a outra”, à p. 196-197, o livro aborda, em “Como identificar *fake news*?”, dois tipos de infográficos, a saber, “Como não cair nos boatos de internet?” e “Aprenda a identificar uma notícia falsa”. O texto traz um novo tipo de gênero que surge em contraposição à difusão das *fake news*: as *slow news*, “[...] isto é, uma forma de fazer jornalismo não imediatista e preocupada com a credibilidade das informações apresentadas” (p. 196).

Esse modo de tratamento da informação é relevante a fim de identificar, também, os gêneros como ações que surgem pela necessidade dos falantes. Ter essa noção na Internet, de saber suspeitar de certos tipos de notícias, deixa evidente a autonomia do usuário em identificar o que é inverossímil. Se refletimos em outros tipos de gêneros que tendem às manchetes sensacionalistas, como os *clickbaits*, tratar as *fakes news* também seria parte de uma habilidade que transcende essas últimas, fazendo-nos questionar quando o tipo de notificação é suspeito.

Seria interessante, além disso, que a obra indicasse o tratamento didático de estratégias

⁴⁶ Disponível em: <https://exame.com/brasil/afinal-o-que-acontece-com-quem-publica-e-divulga-fake-news/>. Acesso em: 05 mai. 2021.

para “barrar” a veiculação dessas informações por caixas de avisos automáticos, desenvolvendo a noção de *firewall* (espécie de “parede” que visa garantir a segurança contra vírus e spams), bem como a noção de personificação de navegadores e bloqueio de sites suspeitos, além de extensões que impedem a ocorrência de anúncios e de golpes. No entanto, o livro não menciona esses meios, deixando apenas a cargo intuitivo sua identificação.

A obra aponta, ainda, para as habilidades que são tratadas nessas propostas de compreensão leitora, tais como a “EF09LP01”: “A seção procura fornecer estratégias sobre como reconhecer ‘*fakes news*’ para levar os alunos a analisar esse fenômeno nas redes sociais” (p.197). A seção “Uma coisa puxa outra” possibilita, ainda, que os alunos analisem as formas de composição de dois infográficos, criticamente. Com base nessa perspectiva, também pode-se afirmar que a descrição se aproxima da competência EF89LP03: “Analisar práticas e textos pertencentes aos gêneros da cultura digital envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética das redes”.

A proposta é bem fundamentada, uma vez que apresenta, na seção “Investigar”: “Verdadeiro ou Falso? Vamos checar?” (p. 220-221), a problemática da veracidade de informações que circulam na rede. Essa abordagem é interessante porque diz respeito à “pesquisa-ação”, um procedimento de investigação que envolve “coleta de dados”. Tendo, como produto, um “guia” sobre informações de como identificar notícias falsas. A obra traz, ainda, como complemento, o artigo de opinião *online*, “A abordagem europeia contra a desinformação” (p. 222). Evidencia-se o caráter global e de incidência mundial que envolve a questão.

O livro parece preocupar-se, de forma significativa, com a utilização da Internet, de forma ética e responsável, referindo-se também ao lugar de propagadores de opinião. Ainda que não aborde, mais uma vez, processos significativos de reescrita, o texto sugere a publicação dos guias em *blog*. No entanto, de forma similar à edição de *vlogs*, não oferece subsídios ao professor para a criação do mesmo.

O termo digital se reincide, no capítulo 2 da Unidade 7, “Formando Opinião” (p. 240), trazendo, transcrito um *post* do site AdoroCinema. O gênero tratado, na seção específica, é a resenha crítica, sendo, por isso, relevante identificar, com os alunos, os elementos composicionais do gênero, tais como as “estrelas”, que evidenciam a nota do filme pelo público.

Em “Agora é com você” (p. 250-251), a proposta é que os alunos desenvolvam uma “resenha em vídeo”, sendo, interessante, assim como o *vlog* de opinião, associá-la à seção “Interação”, com a criação de um canal de vídeos. Novamente, a criação exigiria um detalhe mais descritivo sobre o processo de edição. Na caixa de texto “Múltiplas linguagens” (p. 251),

por exemplo, os autores citam vídeos de *Youtubers*, cujo tratamento em sala tende a exercer interesse nos estudantes.

Essa proposta reconhece as práticas *online* de leitura e escrita como legítimas e de abordagem pedagógica. Como forma de publicação, o texto ainda propõe, em “Circulação”, a divulgação do vídeo no site da escola ou nas redes sociais. O livro também aborda o movimento de co-autoria ao mencionar a maneira adequada e respeitosa de realizar comentários que realmente agregarão quanto à publicação do gênero. Sobre esse aspecto, podemos considerar que aquele que comenta modifica o enunciado original, exercendo um tipo de compartilhamento diante das informações com as quais interage.

Refletir sobre esse lugar de coautoria, principalmente, em plataformas de escrita coletiva (e, aqui, também, incluem-se as redes de interação interpessoal) diz respeito à noção de se colocar, criticamente, frente ao texto e à tendência da atividade em grupo —característica predominante nos REA.

Segundo descrição do livro, à p. 250, as competências específicas que se destacam nessa proposta de elaboração da “Resenha crítica audiovisual” é a “CELP03”, “na seção, ‘Agora é com você!’, os alunos serão levados a produzir um texto multissemiótico (resenha crítica em vídeo), de modo a se expressar e partilhar informações, experiências ideias e sentimentos, e a continuar aprendendo” e a “CELP10”, “Nesta seção, os alunos mobilizarão práticas de cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas de digitais, a fim de expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção, aprender a refletir sobre o mundo e realizar diferentes **projetos autorais**”. (Grifo nosso).

Em relação à primeira, devemos pontuar que todo texto é multissemiótico: além de tal característica não se reservar ao meio digital (diferentes fontes relacionam-se a diferentes modos tipográficos, diferentes estilos e significações), é importante refletir que novos letramentos, por exemplo, não dizem respeito às novas tecnologias digitais ou multissemioses, mas às novas formas de aprender que pressupõem novas formas de se lidar com a informação, inclusive, digitalmente.

Nesse sentido, a descrição acerta, ainda, ao trazer essa preocupação quanto ao desenvolvimento autoral e ao compartilhamento de informações. Essas qualidades se apresentam, de maneira significativa, na cultura aberta e no desenvolvimento de licenças livres, já que a autoria é direito inviolável. Voltando-se às maneiras de edição, o livro destaca a seguinte habilidade: EF69LP12: “[...] O objetivo desta seção é orientar os alunos a desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, edição e avaliação de textos multissemióticos” (p. 251).

Como constatado, a obra não pressupõe um tratamento efetivo de edição de vídeos, deixando a cargo do professor e do aluno sua seleção. Se refletimos sobre um certo tipo de domínio em relação a esses instrumentos, a proposta se torna problemática. “Por fim, editem usando um programa de vídeo...” (p. 251), já que, mais uma vez, não oferece exemplos desses softwares ou onde encontrá-los.

A obra, ainda, trata da *Web 2.0*, quando menciona que se “[...] amplia a possibilidade de circulação desses textos e ‘funde’ os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor” (p.251), indo ao encontro da noção dos REA, principalmente quando destacam o movimento multidirecional de autoria. Logo, conclui-se que a cultura digital, pautada nos princípios de colaboração e de (re)produção, começa a ingressar na escola e nos Livro Didáticos.

Referem-se a novas habilidades exigidas pelo meio digital, competências essas que desenvolvem o “trabalho em equipe” e, concomitantemente, a “autonomia”, uma nova tendência multiletrada⁴⁷, mercadológica e revolucionada pela era tecnológica digital (pós terceira Revolução Industrial) e pelo contexto *cybernético*.

A unidade 8, especificamente a seção “Uma Coisa Puxa Outra” (262-263), no capítulo 1, traz a sugestão de atividade no laboratório de informática a fim de discutir “jogos de integração”. No entanto, nessa etapa, a obra trata apenas de pesquisa e consulta, sem expor um uso efetivo de alguns recursos didáticos digitais para a produção de texto.

A obra sugere que o aluno ingresse, digitalmente, em um livro “Jogos do povo indígena”. E, no mesmo capítulo, no tópico “Agora é com você!” (p. 270-271), há uma proposta de produção, em consonância com o gênero trabalhado na unidade específica, a saber, “Anúncio publicitário”. O livro sugere, como objetivo, que os estudantes divulguem um aplicativo que auxilie na prática de exercícios físicos.

Quando o livro traz essa proposta, considera e didatiza os aplicativos de celular, o que também expressa a relevância em considerar esses *apps* no contexto do usuário, exercendo um papel de quase “extensor” cognitivo de nossas atividades. São populares apps de produtividade física e de saúde como os de *water reminder*, *training* e *running club*. A significância desses *apps* afeta a forma como lidamos com o mundo e as nossas experiências diárias. No entanto, a

⁴⁷ “A pedagogy of multiliteracies also opens access to powerful learning to a broader spread of learners in a world where diversity is becoming all the more critical. The old learning of the command society could at least try to get away. However, as soon as agency is rebalanced and we have to take learner subjectivities into account, we encounter a panoply of human differences that we simply cannot ignore any longer—material (class, locale), corporeal (race, gender, sexuality, dis/ability) and circumstantial (culture, religion, life experience, interest, affinity). In fact, not dealing with difference means exclusion of those who do not fit the norm. [...] A pedagogy of multiliteracies allows alternative starting points for learning (what the learner perceives to be worth learning, what engages the particularities of their identity). It allows for alternative forms of engagement, such as the varied experiences that need to be brought to bear on the learning” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 187-188).

proposta de circulação desses aplicativos nos pareceu confusa, já que o livro sugere um mural para publicação de cartazes com os anúncios sobre esses *apps*. Por ser um conteúdo digital, seria mais coerente que esses anúncios fossem difundidos digitalmente, por *WhatsApp* ou nas redes sociais. Seria uma forma interessante de estudo dos *hiperlinks* e de páginas de redirecionamento direto, já que, normalmente, o foco desses *apps* é o número de acessos e *downloads*.

De fato, o livro também trata da elaboração de um conteúdo digital com os anúncios, mas sugere editores de texto, como o formato *pdf*, com a sugestão de ampliação em *blogs* ou sites. No entanto, pensamos que há arquivos nessa formatação que possuem limites de megabytes. Por isso, seria interessante a circulação em outros formatos, como imagem, uma vez que permite uma pré-visualização mais efetiva e rápida, essencial quando se pensa nos modos de persuasão e nas estratégias de *marketing* que pressupõem os anúncios publicitários.

Em relação a essa atividade, é relevante, ainda, frisar que o texto destaca a seguinte competência da Base Nacional Curricular Comum: “CELP03: A produção de um anúncio publicitário, proposta nesta seção, estimula a expressão, o compartilhamento de informações, experiências, favorecendo o aprendizado” (p. 270).

Além disso, na página mencionada, pressupõem as seguintes habilidades quanto ao meio digital: “EF89LP11: Esta seção propicia a produção, a revisão, a edição de um anúncio publicitário que será publicado em cartaz e na internet, a partir da definição do público-alvo e das estratégias de persuasão e convencimento estabelecidas” e “EF69LP06: Ao longo desta seção, os alunos são orientados a produzir e a publicar um anúncio publicitário, tanto em forma de cartaz como em arquivo digital a ser divulgado para a turma e para os professores.”.

Ressalta-se o mesmo tipo de problemática envolvendo a edição dos *vlogs* de opinião: os programas de edição e a variabilidade do uso de softwares. Quando refletimos sobre a “Propaganda” (num sentido amplo da palavra, para além do gênero) e de estratégias de *marketing*, todos os recursos e modos são, conjuntamente, tratados como uma coleção de potencial midiático. Melhor dizendo, nenhuma escolha semiótica é aleatória, mas parte de intenções comunicativas, desde a seleção tipográfica, até a eleição cromática.

O impacto das novas tecnologias diz respeito aos potenciais de expressão, sendo necessário que o estudante compreenda e saiba utilizar os recursos possíveis da linguagem digital a fim de atender os fins comunicativos que pretende. Tratar as multimodalidades não significa considerá-las exclusivamente vinculadas ao surgimento da Internet, mas evienciar como os recursos digitais potencializam ou alteram as formas como lidamos com essa

linguagem e com os modos de expressão⁴⁸. Por isso, os recursos de edição são importantes, já que se referem às potencialidades de expressão do texto.

Essa preocupação parece ser tratada em outras atividades do livro, como quando, no capítulo 2, no Manual do Professor (no tópico “Anúncio em movimento”, p. 275), menciona-se a necessidade do desenvolvimento de habilidades que referem-se ao tratamento do texto em diversas mídias e da análise interpretativa de diversos modos: “EF90LP07: A partir da atividade 11⁴⁹, os alunos são instigados a analisar, em peças de propagandas veiculadas em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à montagem feita e aos efeitos sonoros” (p.275).

Como proposta, vale mencionar que a obra deixa, de certa forma, aberta o tipo de circulação, ainda que sugestione, explicitamente, o mural. Em relação à avaliação e ao processo de reescrita, em forma de questionamentos, o texto didático não satisfaz a necessidade de revisão do gênero, uma vez que foca em poucos aspectos formais e estabilidade do gênero, sem subdividir as propostas de reescrita (como elementos ortográficos, gramaticais, de circulação, específicos quanto ao contexto de produção etc.). Se se reflete que a escrita é (re)escrita, esse tópico pode parecer problemático, até porque o conteúdo que circula digitalmente também precisa obedecer a determinadas regras de circulação.

Na seção “Agora é com Você!” (p. 284), há a proposta de elaboração de peças de uma campanha de propaganda. O livro aborda a relevância multimodal dos elementos composicionais do gênero ao apresentar um infográfico do processo de criação de uma campanha, subdividindo a seção “Criação” em “Tipografia”, “Cor” e “Imagem”. A obra sugere, como orientação ao professor, em relação ao “Material Audiovisual”, a visualização e a aplicação desses elementos em diversas campanhas publicitárias. Além disso, propõe uma caixa de texto a fim de discorrer sobre o campo “Mídia”, e, como último processo de criação, sugere a circulação: menciona-se a televisão, locais de afixação de cartazes e *outdoors*.

Ainda que cite os veículos de comunicação, não há menção ao “digital”. Há, de fato, na seção “Circulação” (p. 287), a sugestão de publicação “em redes sociais”, no entanto, não se cita quais, apenas “a rede social da escola ou dos alunos, com a aprovação dos responsáveis”.

⁴⁸ “O poder semiótico (KRESS, 2005) das pessoas se amplia, portanto, quando elas sabem que têm variados recursos para expressar algo. Seja com palavras ou imagens, som ou gesto; seja com cores ou vocabulário, elas precisam ganhar intimidade com as linguagens disponíveis, com e sem computadores e editores de texto e imagem” (RIBEIRO, 2016, p. 115).

⁴⁹ A atividade 11, da página 275, propõe a análise de “peças” de campanhas publicitárias ou propagandas compostas por diversas imagens, a fim de se comparar os elementos composicionais e os diversos tipos de ideias em anúncios impressos, em contraposição ao formato audiovisual. Além disso, pressupõe-se o estudo dos modos expressivos utilizados na confecção do anúncio em movimentos, tais como o som, a trilha sonora, texto verbal etc.).

Quando se reflete sobre a produção de “Peças de uma campanha publicitária”, envolvendo a confecção de cartazes, banners e propaganda em vídeo, sugerem-se muitas informações pouco descritivas, em um curto espaço. Sabe-se que o tratamento desses gêneros envolve um processo com etapas extensas de produção. Não há uma orientação satisfatória para a propaganda em vídeo, por exemplo, e nem a abordagem dos programas de edição, dos instrumentos de gravação, dos elementos composicionais do gênero, dentre outros.

O professor precisa de um trabalho paralelo para o tratamento desse gênero, mas não recebe propostas, nem sugestões de aplicação. Talvez, fosse interessante a observação de uma prática mais detalhada da propaganda em vídeo com circulação digital, considerando o compromisso com as habilidades da Base, transcritas no livro: “EF69LP07: Os alunos também são incentivados a **produzir** textos em diferentes formatos (cartaz, ‘banner’ para redes sociais e **vídeo**), considerando a adequação ao contexto de produção e circulação – os enunciadores envolvidos, o objetivo, o gênero, o suporte, a circulação –, a modalidade multisemiótica, a construção da textualidade relacionada às propagandas textuais e ao gênero. Eles também utilizam estratégias de planejamento, elaboração, revisão, **edição e ‘redesign’**” (p. 286, grifo nosso). Apesar da habilidade mencionada, por meio da aplicação didática, nota-se que não há esse “incentivo” à produção desses gêneros, justamente pela ausência de um tratamento mais detalhado dos seus elementos composicionais.

Já na seção “Interação” (p. 291), há a proposta de um projeto com duração de quatro meses e que tem como finalidade a criação de um canal de vídeos. Segundo a descrição da coleção, na página citada, dentre os objetivos desse projeto, destaca-se desde a criação e edição de materiais audiovisuais, até o manejo de ferramentas de edição, compartilhamento e sua formatação: “A criação do canal permitirá aos alunos que mostrem à comunidade escola a sua visão de mundo, aquilo que pensam sobre o presente e o que esperam do futuro. Essa oportunidade de visibilidade poderá engajá-los na **participação** da atividade; por isso, aproveite esse momento para desenvolver neles a habilidade de criar, editar e revisar conteúdos, **tomando decisões em conjunto, valorizando o trabalho coletivo**. Aproveite para enfatizar a importância de, durante a produção do canal, **todos participarem de modo colaborativo e organizado**.” (grifo nosso) e “Os canais de vídeos se tornaram uma **forma acessível de disseminação de conteúdo...**” (grifo nosso). Nesse caso, observamos, pelas expressões em negrito, várias menções à própria lógica dos REA e de novas propostas de aprendizado com base nas competências exigidas para a era tecnológica, o que já representa uma mudança no tratamento dos recursos tecnológicos digitais e de seu estudo em sala.

Entre as etapas de produção desse canal, interpretamos que a proposta atende,

satisfatoriamente, à maioria dos processos de estudos prévios à produção, como, por exemplo, levantamento de opiniões sobre os canais de vídeos que os alunos acessam, destacando a significatividade da atividade, análise de vídeos, definição de uma linha editorial, bem como a exposição de critérios de produção (como éticos, técnicos e estéticos).

A obra, em geral, preocupa-se com os procedimentos éticos, principalmente os que tangem à privacidade e à segurança, relevantes no processo de uso consciente da Internet. A obra disponibiliza uma seção denominada “Compartilhamento”, na qual os professores podem encontrar orientações a respeito dela. Contudo, como descrito na etapa inicial do projeto, parece restar ao professor toda a tarefa de desenvolver a edição - “[...] aproveite esse momento para **desenvolver neles** a habilidade de criar, editar e revisar conteúdos” (p. 291, grifo nosso); “Caso julgue necessário, **pesquise** junto com eles os *softwares* de edição disponíveis, e **ajude-os a escolher** um” (p. 295, grifo nosso). Se o professor, de alguma forma, não possui um conhecimento prévio desses programas, de dispositivos possíveis de gravação e armazenamento ou de aplicativos de vídeos, como ele poderia realizar esse desenvolvimento e desenvolver “nos alunos” a habilidade de criar e editar conteúdo?

Considera-se que a tarefa de edição não é simples: há procedimentos de inserção de imagens, de efeitos de transição, de duplicação, de filtragem de cores, de inclusão textual, de seleção de fontes, de velocidade, de importação de vídeos, de *cutting* de áudio (que, por vezes, precisa ser tratado separadamente em programas paralelos e com recursos de *download* mp3, sendo necessária também a discussão de direitos autorais de áudios)⁵⁰ etc. Logo, seria relevante o tratamento desses recursos na seção, com a proposta de oficinas ou de trabalho interdisciplinar.

Por mais que compreendamos que o livro já cumpre o papel de inserir essas tecnologias, e que seu tratamento pormenor seja extensivo, se ele propõe, dentre as habilidades a serem desenvolvidas, o manejo de edição e revisão de conteúdo midiático, é relevante que se trate dessa etapa ou que forneça instrumentos mais claros para ampliação.

Em linhas gerais, a obra atende bem à inserção dos dispositivos digitais e traz muito da lógica colaborativa, que se dirige às iniciativas recentes de se refletir sobre o lugar dos Recursos Educacionais Abertos, de forma didatizada, ainda que não os mencione explicitamente. O livro se preocupa com o caráter ético e consciente do uso da internet e demonstra algo inovador, a proposta de um projeto com foco no digital: a criação de um canal de vídeos produzido de forma

⁵⁰ O Instagram, por exemplo, barra e alerta a reprodução de áudios sem permissão e vários canais no *Youtube* receberam *strike* (espécie de alerta quanto à apropriação da autoria de terceiros. Caso haja, várias reincidências, procede-se com a exclusão do canal).

coletiva.

Há a migração para a centralidade quando se busca o desenvolvimento de projetos a longo prazo que trazem propostas digitais. Além disso, instiga a criação de um projeto envolvendo um “Cineclube” (p. 297). De fato, percebemos iniciativas e novos esforços em incluir as práticas diárias dos estudantes e que envolvem o uso tecnológico digital. Há propostas, principalmente, de produção, na seção “Agora é com você!”, envolvendo atividades digitais e, na seção de leitura, quando traz novos gêneros que surgem das novas tendências tecnológicas, como *fake news* e *slow news*.

Há, entretanto, ainda, a necessidade de um debruçamento mais detalhado, principalmente, no que tange à proposta de edição, de formatação, de circulação e de revisão (reescrita). As perguntas de avaliação são poucas, mas, se compararmos às outras propostas de produção textual que não envolvem a tecnologia, parece ser uma característica da própria coleção.

O livro, desse modo, apresenta alguns passos importantes do processo de didatização tecnológica, mas, obviamente, esse trabalho não pode ser isolado e nem restrito às propostas didáticas: é importante que a escola assuma as novas propostas da BNCC (2018), inserindo, como puder, o digital em uma proposta colaborativa, gratuita, coletiva, autoral e acessível. Considerando o fato de que a educação é um bem público, que é ou deveria ser garantido constitucionalmente, qualidades que, novamente, reincidentem a lógica dos REA, a pergunta que se incide é até que ponto o livro, com um recurso fechado, responde adequadamente às questões locais e se, de fato, essas propostas são realizáveis nos contextos em que são inseridas. Se se reflete sobre a própria inserção da Banda Larga no Brasil, pensamos que ainda nos faltam articulações mais efetivas, inclusive, governamentais.

3.4 Aplicação do projeto didático: “Tornando-se pesquisadores: a introdução à pesquisa no Ensino Público municipal pelos Reas

“Passarinhos
soltos a voar dispostos
a achar um ninho
nem que seja no peito um do outro”
Emicida feat. Wanessa da Mata

Como já tratado anteriormente, por meio da análise de como o Livro Didático de Língua Portuguesa assimila a difusão dos novos gêneros digitais, notamos uma abordagem instrumental da tecnologia, de maneira descontextualizada e artificial, por meio da adoção de textos não autênticos e que não consideravam todo o universo multissemiótico e multimodal em que tais produções estavam inseridas. Dessa forma, por meio de uma tentativa infrutífera de atuação com as atividades que trabalhavam a questão tecnológica por meio de um lugar exógeno, bem como devido à insuficiência de exercícios com esses instrumentos ou que abordassem uma necessidade local, procedeu-se com a aplicação desse projeto didático a fim de complementar o que propunha o Livro Didático acerca de um ponto de vista da tecnologia livre.

O projeto didático teve, como ação final, a participação dos alunos em um Congresso da UFMG, assíncrono e que teve como suporte um software livre dinâmico, o ambiente virtual pelo qual se deram as interações dos estudantes com outros participantes, dentre os quais, cientistas, alunos de mestrado, doutorado, técnicos, professores etc. Quando refletimos sobre o predomínio da incidência científica como noção formal, com certificação e projetos com orientadores, em relação à educação básica, voltamo-nos aos centros federais, a colégios técnicos ou de aplicação. Não é uma política central, muito menos majoritária, a noção de desenvolvimento de pesquisa científica no ensino básico municipal e estadual, ainda que algumas habilidades propostas pela Matriz Curricular da SMED (2020) abordem os gêneros científicos. Para além de uma atuação por meio da compreensão leitora, conhecem-se os domínios discursivos e as agências de letramento pela prática constante e crítica.

Consideramos que questões sociais devem ser debatidas por serem representativas da escola na qual o projeto foi aplicado. Localizada em zona de risco com alto grau de criminalidade, a escola atua também mediando vivências que exigem abordagens mais prementes que a conteudista. Pensando na desistência, na evasão escolar, no baixo número

registrado de alunos que migram para as instituições técnicas (posteriormente ao nono ano), no desconhecimento do poder da Universidade, de como essa instituição que deveria ser social se distancia, na ausência de equidade, o projeto didático e científico teve como objetivo evidenciar como os REA podem ressignificar a noção de tecnologia e de Livro Didático, permitindo a iniciação à ciência, acessível, na qual a distância virtual, em um aspecto paradoxal, aproxima o ensino, a pesquisa e a extensão, numa noção de universidade inclusiva.

O projeto didático foi aplicado no oitavo ano do Ensino Fundamental (para estudantes na faixa etária de treze a quinze anos), da Escola Municipal Ignácio de Andrade Melo (regional Pampulha), que, segundo informações da Direção da instituição, possui em torno de 611 estudantes, sendo 113 da Educação de Jovens e Adultos (do turno noturno). A maioria do público atendido que, antigamente vivia nas moradias do aglomerado do São José, atualmente, reside nos prédios que foram construídos pelo programa “Aceleração do Conhecimento”, permeada pelo projeto “Vila Viva”, da Prefeitura de Belo Horizonte – Minas Gerais.

A ocupação da comunidade São José, na região Noroeste de Minas Gerais, iniciada na década de 60, dividiu-se em vilas — de baixo, do meio e de cima — cujos moradores pertencem, em sua maioria, segundo dados da plataforma *online*, “Favela é isso aí”⁵¹, a classes profissionais como empregadas domésticas, pedreiros e serventes: “De acordo com levantamentos da Companhia Urbanizadora de Belo Horizonte (Urbel), 67,3% do total de residentes possui renda inferior a um salário mínimo e apenas 2% ganha acima de três salários mínimos”. Com problemas devido a enchentes, à ausência de saneamento básico e a moradias com risco de desabamento, a prefeitura de Belo Horizonte, iniciou o projeto “Vila Viva”, em 2005 (atuando, primeiramente, no Aglomerado da Serra, região centro-sul de Belo Horizonte) e em 2009, no São José, quando uma parcela significativa de habitantes da região já haviam sido removidos ou indenizados, a fim de que as obras fossem realizadas.

Em parceria com a URBEL (Companhia Urbanizadora e de Habitação de Belo Horizonte), empresa pública responsável pela implementação da “Política Municipal de Habitação Popular”, com início em 1983, as ações do “Vila Viva” foram influenciadas pelo “Plano Global Específico” (PGE). Pautaram-se em documentos de planejamento, (Sudecap), com recursos da federação, do Banco Nacional de Desenvolvimento Social (BNDES) e da Caixa Econômica Federal. Dentre as doze comunidades atendidas, contemplam-se aglomerados como o Morro das Pedras (oeste), São Tomás (norte), Taquaril (leste), Vila das Antenas (Barreiro), São José (noroeste), entre outros.

⁵¹ Disponível em: <https://www.favelaeissoai.com.br/comunidades/vila-sao-jose/>. Acesso em: 22 dez. 2020.

Uma grande porcentagem dessa parcela preferiu transladar-se para os prédios construídos, tendo-se em vista a construção do Residencial São José, com o objetivo de verticalizar o centro comunitário para os apartamentos, os quais podiam oferecer uma alternativa de residência para quem não optou pelo pagamento da indenização. Ainda que o projeto tenha ampliado a perspectiva dos moradores em relação a uma garantia de moradia digna, ainda há construções irregulares e parte da favela persiste no agrupamento de barracos e cortiços. Salienta-se que, como objetivo ainda a ser desenvolvido pela prefeitura, inclui-se o prolongamento das avenidas Pedro II e Tancredo Neves. Conforme entrevistas do “Banco de Memória” *online* das favelas de Belo Horizonte, reclama-se da “falta de instituições que amparem esses moradores no desenvolvimento de atividades culturais, esportivas e também de geração de renda”. Evidencia-se a necessidade de práticas que visem a objetivos educativos para além de respostas formais, como projetos sociais de acesso isonômico a produtos culturais e como trabalhos interdisciplinares com participação da comunidade.

Os Recursos Educacionais Abertos, como já tratado, contrastam com a noção do Livro Didático, justamente por partir de uma concepção da cultura aberta, esgueirando-se da noção de um “produto fechado”, melhor dizendo, inadaptável, que caracteriza a maioria das obras utilizadas didaticamente. Essa reflexão é pertinente, uma vez que, para a aplicação desse projeto didático, iniciamos pelo estudo dos gêneros digitais, a partir dos Livros Didáticos adotados, como o *e-mail* e o suporte *blog*. No entanto, observamos, principalmente, em relação ao primeiro, o uso de textos artificiais, com uma estética que não condizia com as atuais plataformas de envio de *e-mails*. Em relação ao último, notamos, também, que o entendimento do *blog* não se dirigia aos diários virtuais pessoais, mas como colunas e artigos de opinião dispostos em endereços eletrônicos direcionados às notícias. Dessa forma, as atividades não condiziam com as práticas experimentáveis, de fato. E, por conseguinte, foram necessárias ações complementares, já que o livro em seu formato, fechado, não permitia uma (re) configuração. A maioria das referências virtuais, como já destacado, quando acessadas, (re) direcionava para *links* inexistentes (“404 error”) ou não disponibilizavam o endereço de forma completa, impossibilitando o encontro do hipertexto específico.

3.4.1 “Menina de Ouro”: oficina de confecção de cartas e produção do *podcast* “O poder de desafiar o não”

Após a aplicação do filme “Menina de Ouro” (2005), do diretor Clint Eastwood, as atividades de interpretação foram realizadas, primeiramente, de forma compartilhada a fim de

envolver os estudantes nas discussões coletivas sobre a apreensão global da obra, bem como sobre as sensações vivenciadas por cada um em contato com o texto, reforçando sempre o lugar do leitor e produtor. Essa etapa ocorreu através de rodas de escuta e diálogo. Discutimos diversas situações vivenciadas pela personagem principal, Maggie e por outros secundários, tais como a marginalidade, a desigualdade de gênero, a meritocracia e o *bullying*. A primeira ação foi a confecção de uma “carta” (cujos destinatários eram os próprios personagens da obra cinematográfica – escolhidos pelos alunos) e, posteriormente, focamos na produção de um *podcast* (cuja estrutura, domínio, circulação e função social fora estudado previamente), evidenciando a falácia da dicotomia entre oralidade e escrita: o gênero, por exemplo, exige um roteiro escrito.

Como consta, nos créditos, a produção foi subdivida por áreas, a partir de grupos de trabalho que atuaram, por exemplo, na sonoplastia, no roteiro e na produção artística. Vale destacar que o tema do *podcast* (postado no *Instagram*, no perfil @sala.da801, com autorização prévia) foi escolhido pelos alunos, intitulando-se “O poder de desafiar o Não”, tendo-se em vista as adversidades pelas quais passavam a protagonista, Maggie.

Posteriormente às discussões de alguns temas gerais e a sua associação com um outro projeto escolar que visava à mediação de conflitos, a saber, a “Justiça Restaurativa”, procedeu-se com a produção de cartas. Em seu tratamento, o aluno deveria escolher um personagem específico que seria seu destinatário e com o qual se assemelhasse de alguma forma. Após alguns estudos de diferenciação de gêneros, presentes no *blog* criado para a turma⁵², procedeu-se com o processo de retextualização da carta em gêneros como o *e-mail*, o *tweet* e o *WhatsApp*. Finalmente, após esse estudo, relacionou-se o tema com a música “Passarinhos”, do cantor Emicida feat. Wanessa da Mata.

⁵² *Blog*: <https://tornandosepesquisadores.home.blog>. Acesso em: 08 nov. 2019. Criado em agosto de 2019.

Figura 21: carta produzida por uma aluna, da Escola Municipal Ignácio de Andrade Melo

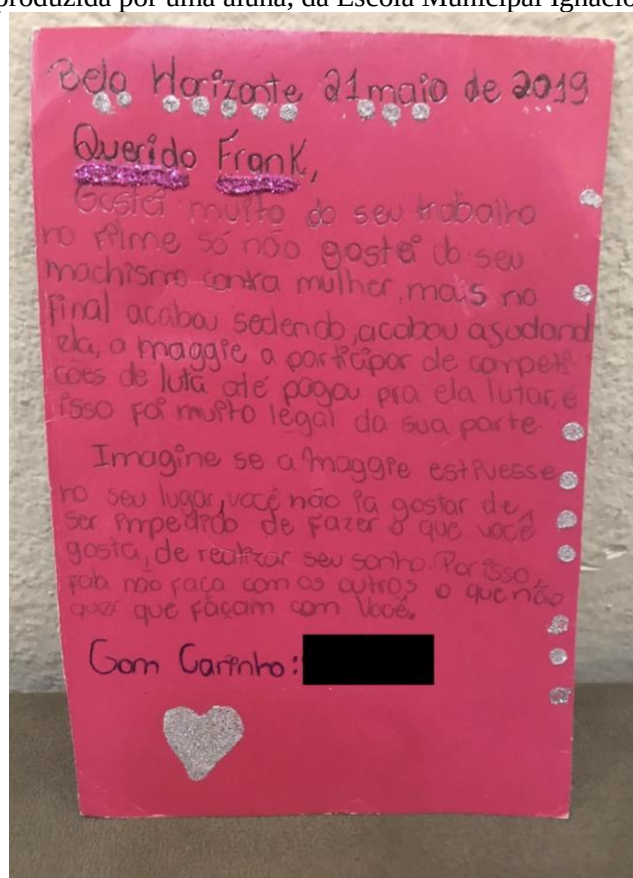


Figura 22: roteiro do *podcast* produzido pelos alunos da sala 801, da Escola Municipal Ignácio de Andrade Melo

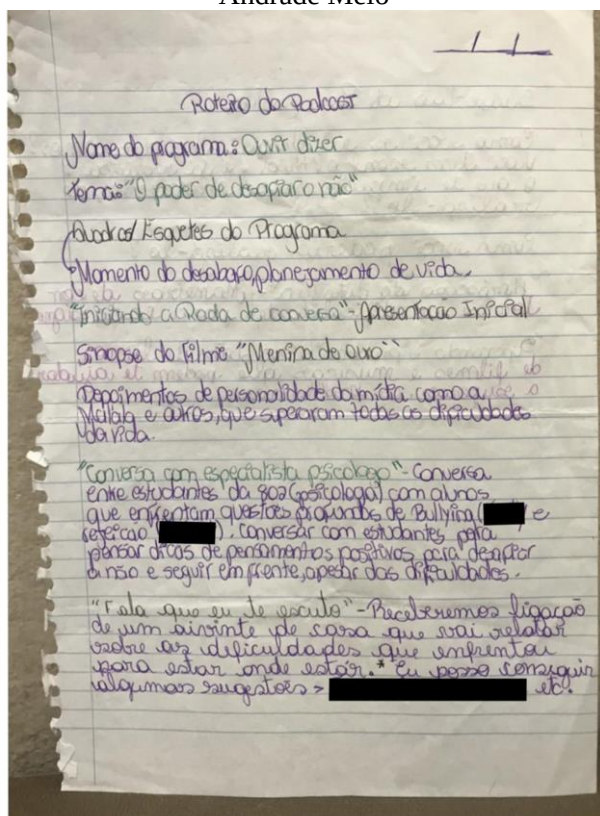


Figura 23: capa do *podcast* produzido pelos alunos da sala 801, da Escola Municipal Ignácio de Andrade Melo



A edição do gênero-suporte em destaque foi realizada através de alguns aplicativos abertos, tais como o *Audacity* e o *Gimp*.

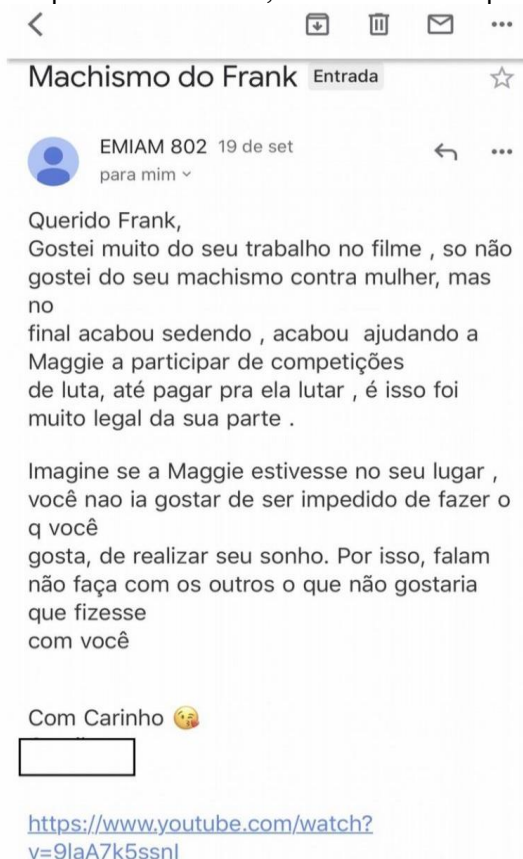
3.4.2 Os movimentos de retextualizações: a produção de gêneros digitais, o *e-mail*, o *tweet* e a conversa de *WhatsApp*

Depois da atividade de produção da carta, procedemos com o processo de retextualização desse gênero. Antes de cada ação social, estudamos a variabilidade do gênero em estudos dirigidos e observação, bem como no manuseio das redes pelas quais circulam. Os estudantes tiveram que, autonomamente, adaptar sua produção a fim de responder, adequadamente, ao suporte. Nesse sentido, observou-se maior dificuldade em relação ao *Twitter*, tendo-se em vista a limitação de caracteres e ao fato de a maioria nunca ter manuseado tal rede social, já que, geralmente, estão mais acostumados a lidar com o *Facebook* e, principalmente, o *Instagram* e o *WhatsApp*.

Muitos se interessaram pelas atividades, justamente por poderem interagir com pessoas com as quais compartilhavam admiração e apreço. Sentiram-se, ainda, intrigados quanto ao tratamento das *hashtags* e o que tal expressão significava, bem como sua relação com uma manifestação recorrente da rede, o *Trending Topics*, ou “Assuntos mais comentados do

momento”. Perceberam, portanto, uma outra forma de se manterem atualizados, para além dos jornais ou plataformas de notícias os quais podem não ser tão atrativos para os jovens. Vale destacar, também, que todo o trabalho foi supervisionado pela professora e pela auxiliar da Escola Integrada, a fim de interagirem com responsabilização. Além disso, todas as atividades foram dispostas num *blog* (aberto – *Wordpress*), supracitado.

Figura 24: *e-mail* produzido por uma estudante, da Escola Municipal Ignácio de Andrade Melo



É interessante notar que, no *e-mail*, houve a seção “assunto”, preenchida com “Machismo do Frank” e parece ter havido uma ressonância do gênero “Carta”, com a introdução do vocativo e da despedida. Ainda que haja algumas coloquialidades e abreviações, o corpo textual parece ser mais formal do que o *tweet*, por exemplo. No *e-mail*, a aluna inseriu um *hiperlink* e um *emotion*. Já, no *tweet*, em imagens abaixo, ainda que haja resquícios do tom formal da carta, como uma despedida, percebeu-se a ausência de muitos sinais de pontuação e pausa, além do uso das *hashtags* (“#naoomachismo”).

Nota-se, ainda, mais abreviações, parecendo justificável tal escolha, tendo-se em vista a limitação de caracteres. Vale frisar que foram expostos, aos alunos, modelos de cartas

informais, como as que os próprios estudantes produziam a seus colegas, sempre com enfoque à variabilidade do gênero. Já na *conversa* de *WhatsApp*, observou-se o uso de *gifs* e das *stickers* (figurinhas). Alguns alunos utilizaram, ainda, memes e *emotions* para (re) configurar a primeira produção. Observou-se, também, traços mais coloquiais, ainda que essa aluna, especificamente, não tenha usado tantas gírias ou expressões da fala — diferentemente de outros alunos da classe.

Figura 25: *tweet* produzido por uma estudante, da Escola Municipal Ignácio de Andrade Melo

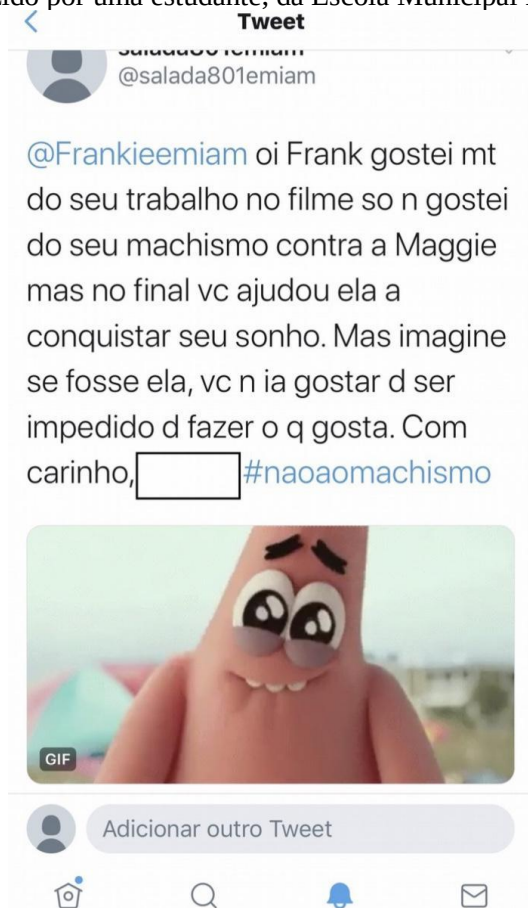


Figura 26: conversa de *Whatsapp*, produzida por uma estudante da Escola Municipal Ignácio de Andrade Melo



3.5 Tornando-se pesquisadores: a produção de artigos científicos e a atuação no Congresso UEADSL 2019/2 (“Universidade EAD e Software Livre”)

Inserido nesse contexto, trabalhou-se a produção de artigos científicos pelos próprios alunos. Antes de qualquer ação, promoveu-se uma “roda de escuta”, na qual compartilharam-se impressões sobre os sonhos que se relacionavam à faculdade ou quanto a projetos promovidos pela Universidade e aplicados na Escola. Percebeu-se, de certa forma, uma sensação de desistência, de desmotivação e de descrença quanto ao ingresso na Universidade Pública. Alguns destacaram os colégios técnicos federais (já que, no ano posterior, a turma do oitavo ano ali poderia tentar ingressar) e a forma como as redes municipais e estaduais eram excluídas do processo de investigação científica. Isso porque, na semana anterior à aplicação desse movimento de escuta, os alunos foram convidados para visitar a Mostra do Cefet MG, tendo contato com muitos projetos científicos, que envolviam mecanismos robotizados, eletrônica e astronomia — algo, segundo eles, muito distante de suas realidades.

Como também havia a experiência da turma do nono ano em relação a exames de seleção, quando, efetivamente, apenas três alunos de um total de cinquenta realizaram as provas, a descrença quanto ao ingresso numa escola técnica federal reverberava. A produção dos artigos foi extenuante, já que nunca tinham experimentado esse tipo de gênero, o que demandou, naturalmente, inúmeros processos de revisão. Neste processo, o laboratório de informática da escola foi cedido apenas no primeiro horário, tendo-se em vista o uso destinado à Escola Integrada.

Houve o apoio da coordenação e da direção quanto ao reajuste dos horários, afetando, obviamente, o quadro de outros professores que foram favoráveis à aplicação do projeto. A participação no Congresso – *online*, cuja interação ocorria pelo mecanismo de comentários – foi muito satisfatória e os estudantes se sentiram orgulhosos e capazes. Como houve subprodutos, tais como *folders* e *banners*, reprodução do projeto em rádio e emissão de certificados de menção honrosa, ocorreu manifestação em toda a escola, culminando na participação na Mostra Cultural. Evidenciou-se, assim, a democratização da pesquisa e da educação, para além do nível federal, parecendo dizer de um lugar que, antes não pertencido, ocupou-se, num sentido de (re) definição do sujeito aluno, em redes de criação.

Figura 27: seção do evento na qual foram dispostos os artigos científicos produzidos pelos alunos



Figura 28: comentário de uma primeira ouvinte sobre o projeto realizado pelos estudantes

Re: Os Recursos Educacionais Abertos e o gênero discursivo "carta" no terceiro ciclo de formação humana - Autor:

por - quinta, 14 nov 2019, 00:51

, boa noite!! Parabéns pelo trabalho, incrível!!! Como mencionas: "era o que a gente queria mesmo, porque a gente mexia escondido", rsrs! Somos felizes pela oportunidade que vocês tiveram, pois assim estão aqui hoje e nós fomos (somos) privilegiados em conhecer o projeto, obrigada!

Muito bom te ter aqui, espero que seja a primeira de tantas outras participações! O palco Feira de Saberes está lindo, pois temos os trabalhos que estão sendo realizados nas escolas públicas! Eu acredito e defendo a escola pública, nasci e cresci na periferia sempre estudando na escola pública e estou aqui hoje, na universidade pública!! Muito bom conversar contigo, ! Sou grata por essa oportunidade de estar aqui contigo, sempre!

Forte abraço!

[Link direto](#)

[Mostrar principal](#)

[Responder](#)

Figura 29: comentário de uma segunda ouvinte sobre o projeto realizado pelos estudantes



Você acessou como visitante ([Acessar](#))

Re: Os recursos educacionais abertos e o gênero discursivo "carta": a retextualização digital para o segundo ciclo de formação humana

por - quinta, 14 nov 2019, 11:38

Olá,

Gostei muito do trabalho que vocês estão divulgando aqui.

Durante a leitura me lembrei do projeto do grande educador Anísio Teixeira que acreditava na educação superior integrada ao ensino fundamental e médio, como degraus de uma mesma escada e por isso atribuía a cada nível sua devida importância. Trabalhar a pesquisa acadêmica antes do ingresso na academia é garantir o sucesso do indivíduo lá dentro num futuro consequente e também a qualidade da academia e dos estudos que lhe são inerentes.

Parabéns pelo trabalho!

Figura 30: comentário de um aluno sobre o projeto realizado pelos estudantes

 **Re: As plataformas digitais e os recursos educacionais abertos: a retextualização no terceiro ciclo - Autor:**

por - quarta, 13 nov 2019, 07:47

Obrigado, ! Eu edito muitos projetos, desde áudio, video, fotos, atualmente, minha especialização é em jogos, mas no passado eu já editei varias coisas.

Alguns dos programas que uso e o PhotoShop, Sony Vegas Pro 11, Photo Scape, Paint.net, entre outros.

O processo de edição e simples, porém não e fácil, depende de bastante criatividade para ficar um conteúdo bom, não e apenas juntar arquivos e colocar musicas.

Penso em trabalhar com isso no futuro, acho que ter conhecimento disso desde cedo vai me ajudar bastante no futuro.

[Link direto](#) | [Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Figura 31: comentário de um aluno sobre sua participação e sobre suas impressões do projeto

 *Texto livre*  Você acessou como visitante ([Acessar](#))

 **Re: Os Recursos Educacionais Abertos e o gênero discursivo "carta" no segundo ciclo de formação humana -**

quarta, 13 nov 2019, 07:37

Era o que a gente queria mesmo, porque a gente mexia escondido. Ai, agora podemos aprender pela tecnologia e podemos mostrar também o que a gente pode fazer com tudo isso. Eu acredito que a gente pode ser bem melhor do que as pessoas pensam, porque as pessoas não acreditam nos pobres.

[Link direto](#) | [Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Re: Os Recursos Educacionais Abertos e o gênero discursivo "carta" no segundo ciclo de formação humana -

quinta, 14 nov 2019, 00:51

boa noite!! Parabéns pelo trabalho, incrível!!!! Como mencionas: "era o que a gente queria mesmo, porque a gente mexia escondido", rsrs! Somos felizes pela

Figura 32: participação dos estudantes, com o projeto, na “Mostra Cultural” da escola



Figura 33: aluno recebendo os certificados de participação e de menção honrosa

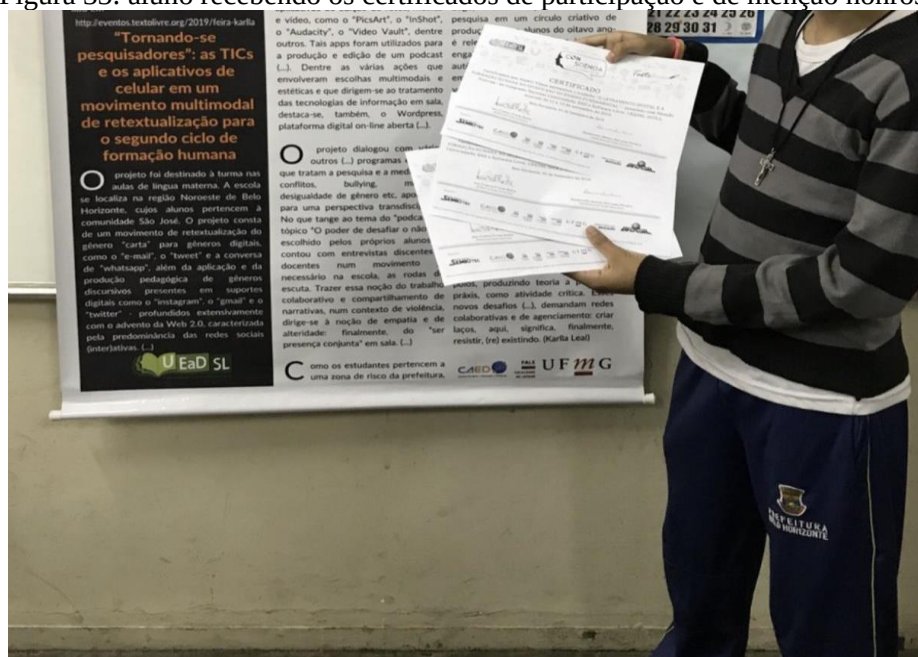
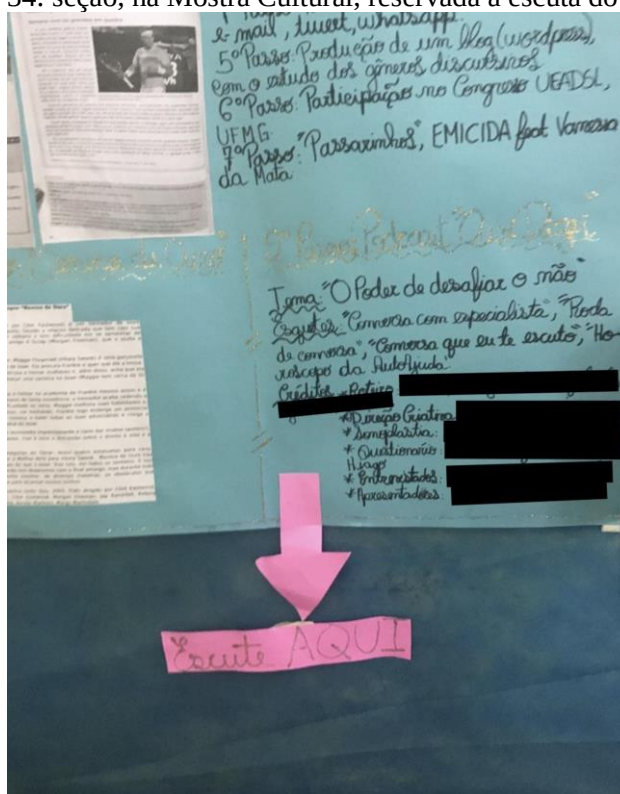


Figura 34: seção, na Mostra Cultural, reservada à escuta do *podcast*



Para a realização desse trabalho, contamos com muitas plataformas digitais e redes, desde o *Wordpress*, *WhatsApp*, *Twitter* e *Gmail* até aplicativos e programas de edição de fotos e vídeos, tais como o *Inshot*, *Audacity*, *Splice*, *Picsart*, *Video vault* e *Perfect365* (para tratamento do *podcast*). Em relação ao tratamento do gênero discursivo, utilizamos o “wordpress” como um diário, um portfólio para acompanhar o andamento da aplicação. Em relação ao tópico temático, introduzimos um diálogo entre o filme “Menina de Ouro” e projetos já tratados na escola, como o “NEPSO” e a “Justiça Restaurativa”, programas que tratam a mediação de conflitos, bullying, misoginia, desigualdade de gênero, dentre outros.

Considerando o contexto de risco da escola na qual se aplicou o projeto, abordar a significatividade da arte como resistência nos pareceu fundamental por valorizar o conhecimento prévio dos alunos e demonstrar que o trabalho da escola pode relacionar-se às vivências experimentadas.

Observamos que os alunos apresentaram algumas dificuldades quanto ao manejo de redes sociais, sendo, para muitos, um primeiro contato com os recursos disponíveis em diferentes plataformas digitais, o que corroborou a necessidade da abordagem escolar. Apenas o acesso e a manipulação não garantem o letramento ou o senso crítico mediante a práticas de leitura e de escrita que circulam pelo digital. Desse modo, contamos com um trabalho extensivo

de explicação desses recursos e de que modo as novas tecnologias da informação (re) significavam as práticas de escrita. No *Twitter*, por exemplo, discutimos sobre o uso das *hashtags* e de que maneira os *trending topics* contribuía para o alcance da informação, bem como quais públicos eram mais recorrentes nas redes. O uso de 140 caracteres, bem como ferramentas multimodais (*emojis*, memes, *gifs* etc.), foi discutido, assim como de que modo os recursos se alteraram e de que maneira as redes que usamos (*Gmail*, *WhatsApp*, *Facebook* etc.) definiam o tipo de modalidade.

A produção do *podcast*, por exemplo, foi um trabalho coletivo de produção artística e de compartilhamento de narrativas e memórias, contando com uma rede de criação e de difusão de experiências, nos quais compartilhamos as vivências, relacionando-as sempre com os produtos tratados em sala no caso, (o filme). Logo, tal objeto artístico permeou a formação humana que sobrepassava a simples fruição estética, incidindo numa palavra interiormente persuasiva sob aquela autoritária. Em nenhum momento, apresentamos uma visão superior sobre o entendimento daquilo que foi tratado, mas buscamos valorizar de que modo os alunos poderiam colaborar.

Os estudantes já vinham de um contexto da rede pública, pertencente à regional Pampulha, moradores de uma comunidade, mas pela estigmatização, pareciam carregar uma baixa estima sobre a produção de conhecimento. Se viam de maneira negativa, sentindo-se menos do que eram. Desse modo, não houve o “errado”, mas sim a valorização de uma (contra) cultura pré-existente e que, ainda que inserida à margem, contribuiu significativamente para os produtos finais. Observou-se, por fim, o engajamento dos alunos, a sensação de orgulho de sua capacidade, bem como o desenvolvimento concomitante da autonomia e do trabalho em equipe, num sentido de responsabilização individual para a construção de um conjunto, coletivo, no qual se resiste, (re) existindo-se.

Tendo-se em vista à localização da instituição escolar pública, em uma zona de risco da prefeitura, diversos projetos caminhavam em direção ao tratamento de questões complexas que permeavam a realidade discente, tais como ações de justiça restaurativa⁵³, projetos como o NEPSO⁵⁴ (cujo tema direcionou-se ao bullying e seus efeitos), dentre outros. A iniciação à pesquisa, por meio da participação de estudantes do oitavo ano da rede pública, em um evento aberto – acessível democraticamente – (UEADSL 2019.2), um alcance possível por parte das minorias ao universo acadêmico. Defendemos, portanto, nesse sentido, a relevância dos

⁵³ Introduz uma nova abordagem dos conflitos escolares, a partir do diálogo, sem julgamentos, e de “círculos” de escuta.

⁵⁴ Projeto “Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião”, que introduz a “pesquisa de opinião” na Escola.

Recursos Educacionais Abertos como objetos que puderam permitir uma possível bidirecionalidade entre Universidade e Escola.

Dessa forma, tratar as TDICs como objetos centrais, mais do que ferramentas periféricas, propiciou um movimento formativo significativo, no qual o intercâmbio de experiências em plataformas e em eventos *online* ampliou o entendimento de didatização digital. O objetivo desse trabalho pedagógico não foi, desse modo, contrastar a cultura digital com a cultura escrita, mas compreender de que modo as novas tecnologias (re) significaram as práticas que envolviam o tratamento do texto. A leitura, no complexo *online*, volta-se para o movimento de seleção textual, na qual as disposições espaciais também se dirigem à constituição de uma significação personalizada, perpassada pela hipertextualidade e pelo movimento de abas e do *mouse (pad)*.

A escrita, por sua vez, dirige-se, gradualmente, a uma configuração colaborativa, como, por exemplo, sites de perguntas e respostas, de pesquisa (como o Wikipédia). Tange-se a uma conduta mais ativa, perpassada pelas redes sociais (*Facebook, Twitter, Instagram, Snapchat, Tumblr, Pinterest* etc.), nas quais o mecanismo de comentários (re) significa, ainda, a compreensão de leitor, autor e texto. Nesse sentido, emerge-se o movimento de coautoria, pertinente para a produção de Recursos Educacionais Abertos, isto é, materiais de pesquisa, de ensino e de extensão adaptáveis e condizentes com uma efetiva noção local de escola.

3.6 Considerações sobre os resultados da aplicação didática

O que se pretendeu, a realizar esse trabalho escolar (com ecos científicos), foi problematizar, nas aulas de Língua Portuguesa, qual o lugar da tecnologia quanto à (re) significação do ensino-aprendizagem, em especial, no referido componente curricular, naquilo que envolvia o texto multimodal e como adaptá-la como prática pedagógica. Desse modo, compreendemos que tratar os Recursos Educacionais Abertos apontaram para além da estigmatização da tecnologia como distração ou objeto proibido em sala, dirigindo-se para o entendimento dos novos recursos digitais como contributivos para as práticas pedagógicas. Tendo-se em vista as redes sociais e os aplicativos de conversas privadas, pode-se afirmar que o texto acompanhou as vivências sociais.

Ferraz (2008) admite que o sendo um modo monolítico, não compactua com as novas práticas de leitura e escrita, as quais assumem um movimento mais imagético, conveniente à rede virtual. A multimodalidade, dessa forma, como aponta Ribeiro (2016), associa-se às modulações e a seus efeitos diversos. Assim, para a aplicação e segmentação desse trabalho,

contamos com a produção através de módulos, proposta por Dolz (2004). Quanto à relevância tecnológica, apoiamo-nos em Santana (2012), quem, tratando de iniciativas como os softwares livres e como as produções em *Creative Commons*, argumenta que a escola é um mecanismo cultural e multidualético, frente à emergência digital, necessitando assimilar e integrar, por conseguinte, os dispositivos digitais nessas práticas.

Isto é, a escola não é a única instância educativa, existindo várias comunidades de aprendizagem e de compartilhamento de leituras. Segundo Lerner (2002), o desafio educativo fundamental é:

[...] fazer da escola um âmbito onde a leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, ou seja, um lugar onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos. (LERNER, 2002, p.18).

Levando-se em conta como o trabalho proposto expandiu-se, associando a programas como o NEPSO, a Justiça Restaurativa, sendo introduzido no cronograma de apresentação da Mostra Cultural⁵⁵, consideramos que a interdisciplinaridade foi âmbito de dialogicidade entre os componentes curriculares, objetivando uma direção convergente (SANTOMÉ, 1998) e a transversalidade como “uma perspectiva integrada”.

Permeia-se uma parte diversificada do currículo, pelo movimento coletivo que se concretizou no digital. Dessa forma, propor o diálogo entre diversos movimentos de produção colaborativa e didática, em um evento *online* e assíncrono, caminhou frente a congruência entre práticas escolares, a movimentos praxiológicos (de experiência), entre práticas investigativas, universitárias: propicia-se, finalmente, uma introdução à pesquisa e à ciência como progresso e como prática ética e responsiva.

Abordaremos, no capítulo 4, a seguir, a Semiótica de Greimas: Teorização e Análise de Corpora.

⁵⁵ Evento cultural, difundido na prefeitura, no qual apresentam-se trabalhos literários realizados nas aulas de Língua Portuguesa, com foco em leituras e conexões. Em 2019, o tema era “autores brasileiros”.

CAPÍTULO 4 – A SEMIÓTICA DE GREIMAS: TEORIZAÇÃO E ANÁLISE DE CORPORA

A Semiótica Francesa, conforme estudos de Fiorin (2002), trata-se, sobretudo, de um projeto em constante (re)formulação, originada pela necessidade científica de tratar a significação (efeitos de sentido do discurso) por meio da língua e da significação do texto⁵⁶ como produto das diferenças. Desse modo, o sentido se daria a partir das posições relativas das unidades no interior do sistema.

A Semântica ultrapassa o plano do conteúdo e chega à concepção de uma coleção total de significação, em como o texto diz, o que há de imanente em agenciar o sentido, num discurso com uma especificidade de estruturação, expondo as noções hjelmslevianas de sistematicidade desde o entendimento pré-estudo gerativista hierárquico do vocabulário. A ideia de acontecimento incide no tratamento da complexidade do texto. Destaca-se o postulado da imanência, exclusão do extra-linguístico (e que, conforme Hjelmslev, opõe-se à manifestação), com enfoque no discurso, ainda que não se proponha uma teoria do enunciado, mas o entendimento do enunciado e da enunciação numa abordagem mais ampla, instaurada num projeto teórico. Nessa perspectiva, Fiorin (2002) destaca três características da Semântica Linguística: é uma teoria geral dos textos, gerativa e sintagmática.

Geral, sem prevalência de um tipo textual, de uma manifestação específica — em diferentes planos de expressão, por vezes concomitantes — e gerativa, porque trata a produção de texto como um processo. Em níveis de abstração e complexidade, compreende-se o estudo do Percorso Gerativo de Sentido (modelo hierárquico), já previsto pela Semântica Estrutural:

[...] concebido sob a forma de investimentos de conteúdos progressivos, dispostos em patamares sucessivos, indo dos investimentos mais abstratos aos mais concretos e figurativos, de tal modo que cada um dos patamares pudesse receber uma representação metalingüística explícita. (GREIMAS E COURTÉS, 1979, p. 327 *apud* FIORIN, 2007, p. 72).

Finalmente, é sintagmática, porque se interessa pela construção do discurso.

A teoria semiótica, contemplando os problemas da semântica, pauta-se no estudo de estruturas com uma articulação interna e autônoma. Hjelmslev, segundo Greimas, propõe o

⁵⁶ Pode-se compreender “texto”, segundo o “Dicionário de Semiótica” (2008), tomando o conceito de Kristeva, como “produtividade”, que contempla tanto as operações de produção, quanto às transformações textuais. Diana Barros, em “Teoria Semiótica do Texto” (2005), aborda duas definições de “texto”: como objeto de significação, pautando-se na análise interna ou da estrutura textual, e objeto de comunicação, referindo-se a interação de sujeitos e à circulação cultural, considerando o movimento externo de compreender o texto a partir do contexto sócio-histórico.

estudo de uma hierarquia que organiza um complexo de relações, cuja semiose é resultante da reunião entre o plano da expressão e do conteúdo. A teoria semiótica é entendida, desse modo, como uma teoria da significação, em que importa o estudo das diferenças e das relações produzidas, tendo como base o Percurso Gerativo: “Para explicar 'o que o texto diz' e 'como o diz', a semiótica trata, assim, de examinar os procedimentos da organização textual e, ao mesmo tempo, os mecanismos enunciativos de produção e recepção do texto” (BARROS, 2005, p. 12).

Diferentemente do tratamento da frase, concebe-se o discurso como um todo significativo. Nesse sentido, para a análise interna do texto, recorre-se ao estudo dos níveis de construção da significação como um procedimento de desvelamento de camadas superpostas.

Greimas aponta para a metáfora de uma "massa folhada" (2008, p. 127). Oliveira e Leite (2010), por sua vez, explicam, desse modo, as metáforas saussurianas da “folha de papel” e do “jogo de xadrez”: se se toca no significado, toca-se no significante e se movimenta-se uma peça, altera-se a relação.

Há, no estudo do sentido, a relação e pressuposição bidirecional entre o significante (expressão) e significado (conteúdo); refere-se, portanto, a uma reunião no ato de linguagem. O significante, com eco nos estudos saussurianos, a "imagem acústica", ou, ainda em Hjelmslev, plano da expressão, remete, junto ao plano do conteúdo, à folha de papel, frente, significante, verso, significado (em Saussure): sua soma constitui o signo, que porta a significação, esta, em Greimas, sentido articulado. Ressalta-se que o estudo da significação se aporta à diferença:

[...] o termo significação para aquilo que nos parece essencial, ou seja, para a 'diferença' — para a produção e para a apreensão dos desvios — que define, segundo Saussure, a própria natureza da linguagem. (GREIMAS e COURTÉS, 2008, p. 419)

Desse modo, a significação é possível por meio de diversas disposições discursivas que, como reiterado pela própria adjetivação última, se dá no e pelo discurso.

4.1 Percurso gerativo de sentido

A semiótica trata o discurso a partir de níveis de significação, do abstrato ao mais concreto, do simples ao mais complexo, que, ainda que passíveis de análises individuais, numa relação, constroem o sentido global de um texto. Desse modo, há o nível fundamental, narrativo e discursivo. O primeiro abarca categorias de base, trabalhadas em oposições qualificadas de forma positiva, euforicamente ou negativa, disforicamente, levando-se em conta, ainda, não um

juízo de valor prévio explicado numa esfera extralinguística, mas a imanência do texto, isto é, o que as construções sintagmáticas textuais determinam.

O princípio de imanência, explicado por Hjelmslev, com referência aos estudos saussurianos de autonomia da língua, considera a forma como base e como objeto de estudo linguístico. Responsável pela coerência e homogeneidade da descrição, não considera os fatores extra-linguísticos como contributivos para o significado, já que prejudicariam essa regularidade. Aderindo-se à essa noção, Greimas ainda apresenta a dicotomização entre imanência e manifestação, sendo a primeira da ordem do “ser”, e a segunda do “parecer”, isto é, aquilo que se anuncia.

Barros (2005) explica o percurso gerativo (plano do conteúdo), como três etapas, com uma gramática independente, ainda que o sentido seja construído na relação: o nível fundamental pauta-se em uma categorização, oposição semântica mínima, o segundo trata das estruturas narrativas, da organização narrativa, a partir de um sujeito, e o último, do discurso, quando o sujeito da enunciação deixa tanto marcas da instância de enunciação, quanto de construções figurativas e temáticas.

Em "Teoria Semiótica do Texto" (2008), explica que o nível fundamental refere-se ao estágio inicial do percurso, uma oposição mínima semântica que desenvolve um discurso e que refere-se ao que é elementar. Com base no que estuda Saussure sobre a língua que se constrói na diferença, essa relação opositiva trata-se, também, de uma organização fundamental. No nível narrativo, por sua vez, existe o “fazer transformador de um sujeito que age sobre o mundo através de objetos de valores”. Do ponto de vista sintático, há a construção de enunciados de estado e do fazer. A primeira se dirige à relação entre sujeito e objeto⁵⁷. A última, na semântica narrativa, pode referir-se a objetos modais – que dizem respeito à competência do sujeito - (da ordem do querer, dever, saber e poder fazer) ou objetos de valor. Entre sujeito e objeto, pode haver conjunção ou disjunção. Enquanto a competência se relaciona a valores modais (numa relação transitiva, entre atores diferentes), a performance refere-se à apropriação de valores descritivos (relação reflexiva, de um mesmo ator).

Essas transformações se articulam num Programa narrativo (PN), no qual um enunciado de fazer interfere num enunciado de estado. Consiste em uma transformação, um novo estado,

⁵⁷ As relações que se estabelecem entre sujeitos e objetos podem ser modificáveis por movimentos modais: na modificação do predicado, há alterações modais que podem suceder em relação ao enunciado de estado e ao de fazer (o que diz, ainda, da competência modal). Como explica Barros (2005), a semiótica prevê as seguintes modalidades essenciais, o querer, o dever, o poder e o saber. Na modalização do fazer, há o “fazer” do destinador, que subjugua valores modais para que o destinatário também faça (“fazer”), ou há o “ser-fazer”, que diz respeito à competência do sujeito. No ser, pautam-se a modalização da verificação (tratada nesse texto) e de outras categorias modais: “querer”, “dever”, “poder” e “saber”.

um fazer de um sujeito que afeta o outro. Barros (2005, p. 24) define, portanto, o Programa Narrativo como: "[...] um enunciado de fazer que rege um enunciado de estado. Integra, portanto, estados e transformações". Nessas instâncias de mudanças que pautam a relação sujeito-objeto, considera-se a natureza da junção (se conjunção ou disjunção) no que tange a esse investimento, os valores modais e os sujeitos (se em vários atores ou em sincretismo). Matematicamente, propõem-se as fórmulas:

Figura 35: fórmula do Programa Narrativo em Greimas e Courtés (2008)

$$PN = F[S_1 \rightarrow (S_2 \cap O_v)]$$

$$PN = F[S_1 \rightarrow (S_2 \cup O_v)]$$

onde: **F** = função

S₁ = sujeito de fazer

S₂ = sujeito de estado

O = objeto (suscetível de receber um investimento semântico sob a forma de *v*: valor)

[] = enunciado de fazer

() = enunciado de estado

→ = função fazer (resultante da conversão * da transformação *)

∩ ∪ = junção (conjunção ou disjunção) que indica o estado final, a consequência do fazer.

Fonte: GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de Semiótica*. Tradução: Alceu Dias Lima *et al.* São Paulo: Cultrix, 2008, p. 353.

Vale frisar que, embora os enunciados — do estado e do fazer — e a passagem entre os enunciados (de estado) possam construir narrativas simples, o texto, conjunto de narrativas mínimas, no entanto, é uma narrativa complexa. Como modelo de estruturação da narrativa, há a manipulação (ação de um sujeito sobre o outro, influenciando a um querer, dever fazer), a competência (quando se assume esse querer, dever/fazer em direção a uma transformação), performance (ação que se relaciona à concretização da transformação) e sanção (reconhecimento da transformação). Quanto a esses processos transformacionais, que regem a relação sujeito-objeto de valor, bem como os laços entre sujeitos e seus conflitos humanos, Barros (2005) destaca dois tipos de percurso, para além daquele do percurso do sujeito, o do destinador-manipulador e do destinador julgador:

- no percurso do destinador-manipulador, a manipulação faz parte do processo em que há atribuição de competência modal para um sujeito que busca adquirir os objetos-valor, a partir das doações do destinador, levando esse destinatário a "querer-fazer", "dever-fazer", "saber-fazer" ou "poder-fazer". Nessa correlação, em contrato, o destinador manipula e persuade, centrando-se em "fazer-crer" (fazer persuasivo), que, em contrapartida, dirige-se ao fazer interpretativo do destinatário, ao "crer", fazendo-o acreditar em um pacto. Provoca-se por: i) sedução; ii) provocação, iii) tentação e iv) intimidação. Barros (2005) explica esse "jogo de manipulação" com um exemplo a partir da relação mãe e filho, quando a mãe busca persuadir por sedução ("Você é tão inteligente, tão educado, você vai estudar para me deixar feliz, não vai?"), por provocação ("Se tirar nota boa na prova, realmente você vai me provar de que é mais inteligente do que eu pensava"), por tentação ("Filho, se você ler o livro que a professora pediu, mamãe vai comprar aquele jogo que você queria") e por intimidação ("Se você não passar de ano, a gente vai te mudar de escola!"). A provocação e a intimidação (negativas para o destinatário) e a sedução e a tentação (positivas para o destinatário), quanto à competência do destinador-manipulador, concernem à ordem do saber ou poder. Quanto à competência e à alteração modal do sujeito manipulado, referem-se aos movimentos do "dever-fazer" (provocação e intimidação) e do "querer-fazer" (sedução e tentação).
- O percurso do destinador-julgador, por sua vez, diz respeito à sanção do sujeito, movimento de encerramento do discurso. Barros (2005) explica que a sanção interpretativa (cognitiva) refere-se à análise do que resultou das ações das performances dos sujeitos: o julgamento ocorre por meio da revisão dos estados veridictórios (verdade, falsidade, mentira, segredo), se há "crer" ou não. A sanção pragmática, retribuição, pauta-se no reconhecimento do sujeito sob os valores assumidos, quem pode receber julgamentos positivos e retribuições, recompensas (que se trata também do funcionamento do contrato). Negativamente, esse sujeito julgado pode, ainda, receber, em consequência, punições.

Barros (2005) aponta que é nas estruturas discursivas, por nela estarem mais evidentes as pistas da enunciação, que se torna mais visível a relação enunciador-enunciatário. Dentre esses vestígios, cabe reconstruir as condições de produção, a fim de compreender quais efeitos de sentidos demandam os dispositivos veridictórios: logo, mais que interessar o que o texto diz, cabe ressaltar como e o porquê. Não se discute, desse modo, do que é real ou não, mas do que parece verdadeiro ou não, ou do que é interpretável pelo enunciatário que também é um produtor do discurso e quem define se é ou não é um "dizer verdadeiro". Para isso, o enunciador recorre a distintos modos de persuadir, os quais corroboram que toda significação é intencional.

Nesse estágio, quanto à sintaxe discursiva, estuda-se o movimento de marcação enunciativa, "enunciação enunciada", ou enunciva, "enunciado enunciado", (com a especificação ou não de sujeito, tempo e espaço — os últimos demarcados pelo primeiro). Em "Teoria Semiótica do Texto" (2008), explica-se, ainda, que o nível discursivo é aquele mais próximo da manifestação.

É nele que as estruturas narrativas são transformadas em discursivas, quando o sujeito da enunciação marca sua existência. Projeta-se externamente ou retorna à instância da enunciação ao discursivizar a pessoa, o tempo, o espaço e quando transfigura e tematiza o discurso. Vale frisar que os actantes e a categoria espaço-temporal não são confundíveis ao

aqui e agora do presente da enunciação. Esse movimento se dá, portanto, sob as operações discursivas de debreagem ou embreagem.

Enquanto a primeira designa a “expulsão fora da instância da enunciação da pessoa, do espaço e do tempo do enunciado” (FIORIN, 1995, p.3), a embreagem diz respeito ao “efeito de retorno à enunciação, produzido pela neutralização das categorias de pessoa e/ou espaço e/ou tempo, assim como pela denegação da instância do enunciado” (FIORIN, 1995, p. 29). Na semântica discursiva, há, ainda, o fenômeno de figurativização e tematização, cujas ocorrências, quando reiteradas, concretizam o texto, isotopicamente, e constroem o efeito de verdade dos enunciados, num movimento de manipulação do enunciatário a aceitar um contrato (fiduciário). Nesse sentido, denomina-se coerência textual a construção de percursos temáticos e ou figurativos em um discurso.

No “Dicionário de Semiótica” (2008), indica-se que a maioria dos textos literários e históricos se configuram como discursos de figurativização. Para conceituar o processo de figurativizar o enunciado, exemplifica-se um sujeito disjuncto do objeto, alvo, revestido de um valor. Quando há investimento semântico, o discurso se figurativiza. Os percursos figurativos criam as isotopias figurativas, recorrentes no discurso. Logo, pode haver inúmeras figuras relativas a um tema, como "pureza", podendo ser reconhecível nas figuras "véu", "oração", "criança", "lírio" etc.

A Semiótica propõe uma construção do sentido considerando a totalidade do texto e a partir de três níveis, fundamental, narrativo e discursivo. O Percurso Gerativo do Sentido, como nos traz Fiorin (2007), tange à análise do plano do conteúdo, que é manifestado pela expressão cuja análise se faz por outras correntes da semiótica que não a discursiva.

No “Dicionário de Semiótica”, o percurso é explicado em relação ao processo de produção, no qual: “[...] os componentes que intervêm nesse processo se articulam uns com os outros de acordo com um "percurso" que vai do mais simples ao mais complexo, do mais abstrato ao mais complexo” (GREIMAS e COURTÉS, 2008, p. 206).

Logo, o Percurso Gerativo de Sentido comportará, assim, duas instâncias semânticas, no nível semiótico ou narrativo: a de uma semântica fundamental, dotada de uma representação lógica abstrata, e a de uma semântica narrativa, cujos investimentos se inscrevem nos moldes da sintaxe narrativa de superfície. Em síntese, retomando Barros (2005), a noção de espetáculo é mencionada para compreender a sintaxe narrativa, na qual se instauram atores, papéis e onde há uma simulação narrativa. Esta se pauta, ainda, na transformação de estados, em que se há uma busca por objetos de valor, em ações de sujeitos sobre sujeitos e de sujeitos sobre o mundo.

O Nível Fundamental, mais abstrato, das estruturas elementares da significação, pauta-

se numa categoria semântica capaz de ordenar um microuniverso discursivo. Em oposições, as categorias e os valores circundantes se atualizam no nível narrativo, onde atualizam-se esses valores: na "Teoria Semiótica do Texto"(2008), destaca-se, nesse estágio, o movimento de sujeitos em torno de objetos-valores (investidos semanticamente) que retomam a oposição semântica fundamental do percurso. A transição entre a camada fundamental e narrativa qualifica-se justamente por essa atualização que diz respeito à junção dos valores possíveis aos sujeitos da sintaxe da narrativa de superfície. O Nível Discursivo passa, a nível sintático, pela discursivização actorial, temporal e espacial. Quanto aos aspectos semânticos, refere-se às noções de tematização e figuratização. Nesse âmbito, ainda, complementa-se o entendimento da iconização, enquanto figuras que são revestidas por referências ilusórias da "realidade". É importante frisar que o termo "gerativo", que poderia ser passível de comparação com a Teoria Gerativa de Chomsky, não se refere ao nível da frase, mas a um discurso que se produz em níveis de significação, relacionais. Antes, é uma Teoria da Significação que se pauta nas diferenças. Nesses lugares articulatórios significativos, destacam-se: i) as estruturas sêmo-narrativas e ii) discursivas.

Figura 36: esquematização dos níveis e subníveis do percurso gerativo de sentido

PERCURSO GERATIVO			
	componente sintático		componente semântico
Estruturas sêmo-narrativas	nível profundo	SINTAXE FUNDAMENTAL	SEMÂNTICA FUNDAMENTAL
	nível de superfície	SINTAXE NARRATIVA DE SUPERFÍCIE	SEMÂNTICA NARRATIVA
Estruturas discursivas	SINTAXE DISCURSIVA Discursivização actorialização / temporalização / espacialização		SEMÂNTICA DISCURSIVA Tematização Figurativização

→ **Discurso, Narratividade.**

Como demonstrado na tabela síntese, as primeiras camadas, mais abstratas, comporta dois segmentos, profundo e de superfície⁵⁸, que quanto ao componente sintático, referem-se, respectivamente, à sintaxe fundamental⁵⁹ e à narrativa de superfície⁶⁰. No campo semântico, e de forma respectiva, instaura-se a semântica fundamental e a narrativa. As estruturas discursivas, as quais dizem respeito ao texto-enunciado e à instância enunciativa, mais superficiais, são responsáveis pela: i) discursivização; ii) tematização; iii) figuratização, quando insere as estruturas mais abstratas na instância de enunciação, discursivizando-as.

Desse modo, a sintaxe discursiva dá conta da primeira (i), quando discursiviza actancialmente, temporalmente e espacialmente, enquanto a semântica discursiva, por sua vez, engloba as duas últimas categorizações, tratando a tematização e a figurativização.

4.2 A Sintaxe discursiva: as operações de debreagem e embreagem

A instauração das categorias de pessoa, tempo e espaço se dá pela debreagem e embreagem, representação actancial, espacial e temporal. Quando projetadas externamente, há as debreagens de pessoa (actancial), de espaço (espacial) e de tempo (temporal): pode-se anunciar, portanto, um eu x não-eu (ele), um aqui x não-aqui (lá) e um agora x não-agora (então). Logo, opera-se a disjunção e a projeção da instância de enunciação, no momento da discursivização. A debreagem enunciativa instala, no enunciado, o “eu”, “aqui” e “agora” enquanto a enunciva instaura o “ele”, “algures” e “então”. Logo, a sintaxe discursiva refere-se ao processo de discursivização, em operações de embreagem e debreagem.

Greimas e Courtés (2008, p. 95) definem debreagem, também, como a:

[...] operação pela qual a instância de enunciação disjunge e projeta fora de si, no ato de linguagem e com vistas à manifestação, certos termos ligados à sua estrutura de base, para assim constituir os elementos que servem de função do enunciado-discurso.

Desse modo, tem-se o enunciado e, de forma implícita, a instância de enunciação, ao referenciar o "eu-aqui-agora". Cria-se a representação do sujeito, do tempo e do espaço não reais, mas discursivos. A enunciação, enquanto instância de mediação entre língua e discurso, explora

⁵⁸ A superfície e a profundidade referem-se aos avanços do Percurso Gerativo que superpõe níveis de produção e construção do enunciado-discurso.

⁵⁹ Essa instância se dirige a um nível profundo, anterior à sintaxe narrativa de superfície. Trata-se de operações que estabelecem relações.

⁶⁰ Tratando-se de uma instância do Percurso Gerativo, segundo Greimas, refere-se a procedimentos dos enunciados (de estado e de fazer) e de uma articulação "fazer-ser". Da sintaxe fundamental à narrativa, é lugar das relações e das operações transformativas.

essas categorias, disjungindo do sujeito, tempo e lugar da enunciação, projetando, respectivamente um "eu-não eu" (debreagem actancial), um "agora-não agora" (debreagem temporal) e um "aqui-não aqui". (debreagem espacial).

Quando há a debreagem actancial, a enunciatividade instaura o eu enunciador, enquanto a enuncividade, o ele. Quanto ao espaço, a enuncividade é compreendida não por um aqui, mas por uma lá, referenciado no texto. A debreagem actancial enuncia instaura um não-eu, um "ele", no texto, e a enunciativa, um "eu". Na debreagem temporal enunciativa, Fiorin (2006) explicita que o tempo se ordena juntamente ao agora da enunciação, podendo ser entendido, ainda, a partir da definição tipológica (concomitância/não concomitância e anterioridade/posterioridade), como conjunto, somando-se o presente, pretérito e futuro. A debreagem espacial expulsa, da instância da enunciação, esse "não-aqui", num espaço de "alhores" (enuncivo), e o "aqui" (enunciativo). Greimas e Courtés (2008) consideram as categorias tipológicas em eixos referenciais, "alhores-aqui", como faixas de especificação, e zonas como "horizontalidade", "verticalidade" e "prospectividade" (tendo, como referência, um "espaço zero" que aponta para as posições "adiante/atrás"). Consideram-se, ainda, outras noções para além da dimensão⁶¹, como as oposições "englobante/englobado" (volume) e "circudante/circundado" (superfície).

A debreagem temporal é entendida, no "Dicionário de Semiótica" (2008), como um processo que projeta fora da instância o termo "não-agora": institui-se o tempo de "agora" e, objetivamente, o tempo de "então". Há, portanto, dois "tempos-zero", o "então" (enuncivo) e o "agora" (enunciativo). Enquanto o "agora" se refere ao tempo da narrativa, o "então" se bifurca, não em passado-presente-futuro, justamente por não se tratar de tempos lógicos ou temporais, mas relativos a outros modificadores do discurso, em anterioridade-posterioridade. Nesse sentido, é passível de aplicação a oposição "concomitância/não concomitância", segmentando-se o último eixo em "anterioridade/posterioridade". Logo, constrói-se, à moda de um simulacro, em projeção, a instância de enunciação. Destaca-se, ainda, que, pode-se proceder com o movimento contrário, de retorno à instância, quando embrea-se.

Figura 37: segmentação do eixo temporal em concomitância e não concomitância



⁶¹ A dimensionalidade é, portanto, modelo da articulação entre esses três eixos, permitindo a constituição de um quadro categórico que permite localizar o espaço.

Fonte: GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de Semiótica*. Tradução: Alceu Dias Lima *et al.* São Paulo: Cultrix, 2008, p. 266.

Desse modo, segundo Greimas e Courtés (2008), reconhecem-se, respectivamente, as formas da enunciação enunciada e do enunciado objetivado. Teoricamente, o movimento de debreagem actancial pode proceder-se em vários graus, compreendendo debreagens internas, como na estruturação de diálogos.

Vale frisar que os entendimentos se dão no texto. Logo, se há a expressão de momento que não tem a ver com o agora, há a debreagem enunciva. Em conformidade com Barros (2005), há efeitos de sentido nessas expressões, de forma que a maneira como o “ego-hin-nunc” se manifesta relaciona-se à “enunciação enunciada” (enunciativa) ou ao “enunciado enunciado” (enunciva). São responsáveis também pela caracterização de discursos: no campo jornalístico, por exemplo, há textos que podem demarcar dizeres científicos, do fato, como a notícia, ou da réplica em primeira pessoa, como o “artigo de opinião”. Não obstante, vale frisar, que os gêneros, como ações sociais que funcionam enquanto texto de sujeitos que enunciam com finalidades comunicativas, não se cristalizam sob uma forma ou um efeito único, mas são complexificados em inúmeras manifestações, para além de um objetivo ou de uma consequência significativa apenas. Há, ainda, debreagens internas, as quais, normalmente, não ultrapassam o terceiro grau. É comum efetivá-las com o discurso direto, debreando-se em segundo grau e delegando o dizer a sujeitos de interlocução – interlocutor e interlocutário.

Enquanto a debreagem referencia, a embreagem desreferencia: “Negar o enunciado estabelecido é voltar à instância que o precede e é pressuposta por ele” (FIORIN, 2007, p. 85). Como explica o teórico, sobre a embreagem actancial, quando se opta pela terceira pessoa no lugar da segunda, seria um dizer não com o interlocutário, mas sobre. É recorrente a instauração de um “eu”, procedendo-se com uma debreagem, para posterior embreagem, quando se neutraliza a oposição eu/ele em benefício de um.

A embreagem espacial neutraliza a categoria de espaço. Quando se compreende o conceito de embreagem, retornamos para os estudos dêiticos de Jakobson cujo tratamento do *shifter*, ou *embrayeur* é oposto, nas noções gerativas, com *débrayeur*. De fato, Greimas e Courtés (2008) apontam que os dêiticos, indicadores, referem-se à instância da enunciação, na ordem do “eu-aqui-agora”, englobando, nesse sentido, não apenas referenciais pronominais, como “eu-tu”, mas também advérbios, locuções adverbiais, demonstrativos e outros usos que permitem referenciar o discurso. Essas operações de embreagem e debreagem permitem atenuar a distância entre a enunciação, enquanto instância, e o discurso enunciado.

A embreagem temporal, por sua vez, neutraliza a categoria de tempo, quando se torna

instância outra por anulação de uma primeira. Se enuncia, o termo embreante é enuncivo, mesmo que o debreante seja enunciativo. Quando desrefere-se um “tu”, por meio do “ele”, emprega-se a embreagem enunciva, por exemplo.

Diana Luz Pessoa de Barros, em “Teoria Semiótica do Texto” (2005), quando discute a “Sintaxe Narrativa”, trata essa complexidade da estruturação discursiva em relação aos efeitos de sentido de determinadas projeções enunciativas pelo sujeito da enunciação. Como já reiterado, toda escolha é motivada tendo, por fim, finalidades comunicativas que podem ou não gerar concordância, com o enunciatário, sobre o que é dito. Trata-se do “como” se produz o discurso, dos modos de enunciar. As demarcações escolhidas, referentes à pessoa, ao tempo, ao espaço e às figuras abrangem a relação entre sujeito da enunciação e discurso-enunciado (o qual, por sua vez, vincula enunciador e enunciatário).

Barros (2005) aponta as projeções da enunciação como intencionadas pelo sujeito que faz escolhas linguísticas, pretendendo efeitos de sentido. A semiótica, nesse nível, ocupa-se, portanto, de analisar diferentes recursos sintáticos e os procedimentos discursivos. Os últimos, ainda, a partir de diversas conjecturas, como a expressão de pressupostos e subentendidos, interessam-se pela veridicção, ilusória, criando efeitos como de proximidade ou distanciamento, de objetividade, de impessoalidade, de subjetividade etc.: “A enunciação projeta, para fora de si, os actantes e as coordenadas espaço-temporais do discurso, que não se confundem com o sujeito, o espaço e o tempo da enunciação.” (BARROS, 2005, p. 54)

Na debreagem enunciva, por exemplo, o uso de terceira pessoa, bem como do “então” e do “lá”, tem, como efeito, tornar o discurso objetivo, criando uma ilusão de distanciamento, enquanto a enunciativa, marcação em primeira pessoa, do “aqui” e do “agora”, produz um efeito de subjetividade, aproximando, de modo simulacro, enunciador e enunciatário. No entanto, conforme Ducrot *apud* Barros (2005, p. 56), locutor e enunciador não se coincidem. Muitos instrumentos de veiculação de informação, por exemplo, tendem a separar o porta-voz daquele que produz o discurso, o que pode, ainda, intencionalmente, representar a busca pela ausência de responsabilidade sobre aquilo que é dito.

Na narração, por sua vez, oferece-se ao narrador o que é dito. E, ainda, o narrador pode ceder o “poder dizer” para a interlocução, quando se instaura o discurso direto e a debreagem interna. Estudar esses movimentos é considerar as relações que se estabelecem entre papéis discursivos e narrativos, uma vez que o uso de diálogos internos, simulando uma conversa real, produz efeitos de realidade ou de referente (BARROS, 2005). Estes estão relacionados com o movimento interpretativo enunciatário. Não há, desse modo, discursos verdadeiros, mas há o que é veridictório: “Pelo contrato, o enunciador determina como o enunciatário deve

interpretar o discurso, deve ler ‘a verdade’. O enunciador constrói no discurso todo um dispositivo veridictório, espalha marcas que devem ser encontradas e interpretadas pelo enunciatário.” (BARROS, 2005, p. 61).

Noronha, em “A viagem de um leitor: uma investigação semiótica sobre o processo de leitura” (2006), discorre sobre os mecanismos de projeção no discurso, do sujeito, do tempo e do espaço: a debreagem assume a marcação desses simulacros, quando enunciativa (“enunciação enunciada”), ligando-se, pela metáfora por equivalência, à noção de enunciação, enquanto a enunciva (“enunciado enunciado”), relaciona-se, pela metonímia⁶² (“parte/todo”), com a enunciação. A embreagem, conforme supracitado, como retorno da enunciação, é compreendida como um movimento de concomitância fingida com a instância de enunciação.

Os mecanismos de embreagem e debreagem apresentam, desse modo, a enunciação como lugar de produção, na qual são operados distintos indicadores e unidades que se rearrajam no discurso.

[...] é a projeção (através dos procedimentos aqui reunidos sob o nome de debreagem), para fora dessa instância, tantos dos actantes do enunciado quanto das coordenadas espaço-temporais, que constitui o sujeito da enunciação por tudo aquilo que ele não é; é a rejeição (através dos procedimentos denominados embreagem) das mesmas categorias, destinada a recobrir o lugar imaginário da enunciação, que confere ao sujeito o estatuto ilusório do ser. (GREIMAS e COURTÉS, 2008, p. 147).

Tendo como base essas operações, Barros (2005, p. 54-60) segmenta os efeitos de sentido resultantes, como, por exemplo, a “ilusão da verdade”:

- efeito de proximidade ou de distanciamento da enunciação: quando se instauram mecanismos que produzem a ilusão de objetividade, distanciamento, a partir da expressão em terceira pessoa, num tempo do “então” e num espaço “lá”. O discurso jornalístico, por exemplo, busca instaurar formas enuncivas, a fim de distanciar-se ou de trazer vozes exteriores (constituindo-se com o saber de várias fontes). Traz efeito de imparcialidade, assim, ao assumir tanto um valor de verdade objetiva quanto ao rechaçar a sua responsabilidade quanto à posse da palavra. Por outro lado, as operações enunciativas produzem efeito de proximidade e subjetividade.
- Efeito de realidade ou de referente: consta em iludir, em referenciar o discurso a partir do que, de fato, sucedeu, por meio de ancoragem, iconizações (semântica) ou de debreagens internas (sintaxe). As últimas criam “[...] a ilusão de situação ‘real’ de diálogo” (cf. BARROS, 2005, p. 58), enquanto a ancoragem se pauta em referenciar o discurso a partir do que é reconhecível pelo leitor. Além disso, disseminam-se traços que retomam estímulos sensoriais, iconizando, como se pertencessem, de fato, à realidade, ainda que por imitação. Logo, a marcação com datas específicas, nomeações a monumentos históricos, com localizações geográficas, epítetos que remontam personalidades, mesmo, inventadas, seguem uma lógica pautada na

⁶² A figura “metonímia”, no “Dicionário de Semiótica” (2008), é conceituada como fenômeno de substituição de uma unidade por outra, mantendo uma relação como “parte-todo”, por exemplo.

referenciação do mundo (como a nomeação do que é fictício). Busca-se, logo, trazer marcas da verossimilhança que, de fato, assume como possível o que não é verossímil pelo pacto com o leitor. (BARROS, 2005).

Utilizam-se meios para a persuasão, podendo implicitar ou explicitar informações em múltiplas vozes⁶³, visando a uma manipulação. O uso de pressuposição, por exemplo, pode fazer fluir o discurso, o que incapacita o enunciatário de questionar o que é dito, justamente pelo fluxo de leitura, que o aprisiona.

No entanto, se o processo de construção discursiva considera generalizações sócio-culturais sobre a verdade, bem como a representação prévia de um enunciatário, a apreciação de quem lê também não é arbitrária: a leitura dos vestígios discursivos do enunciado sucede num universo de crenças sociais, e de um mundo referente que é criado na narrativa, principalmente nos movimentos de ancoragem. O inverossímil é naturalmente vivido pela experiência de leitura, ainda pela retomada de ilustrações figurativas representativas, processo complexo que, como um pacto da ficção, estipulado, sugere o reconhecimento dos mundos possíveis da literatura:

quando entramos no bosque da ficção, temos de assinar um acordo ficcional com o autor e estar dispostos a aceitar, por exemplo, que lobo fala; mas, quando o lobo come Chapeuzinho Vermelho, pensamos que ela morreu (e essa convicção é vital para o extraordinário prazer que o leitor experimenta com sua ressurreição). Imaginamos o lobo peludo e com orelhas pontudas, mais ou menos como os lobos que encontramos nos bosques de verdade, e achamos muito natural que Chapeuzinho Vermelho se comporte como uma menina e sua mãe como uma adulta preocupada e responsável. Por quê? Porque isso é o que acontece no mundo de nossa experiência (ECO, 1994, p. 83 *apud* GALLAS; BERNED, 2019, p. 275).

A Semiótica, portanto, ocupa-se de explicar as motivações por trás das linhas e das escolhas enunciativas: não basta explicar o efeito, mas precisa-se ater, ainda, ao procedimento. Por isso, a estrutura do sentido e sua organização importam, pois ajudam a compreender os efeitos de sentido, assumidos pelo enunciador que constrói, em dialogicidade com o enunciatário, o discurso.

4.3 Verificação e os efeitos de verdade, do “Dizer Verdadeiro”

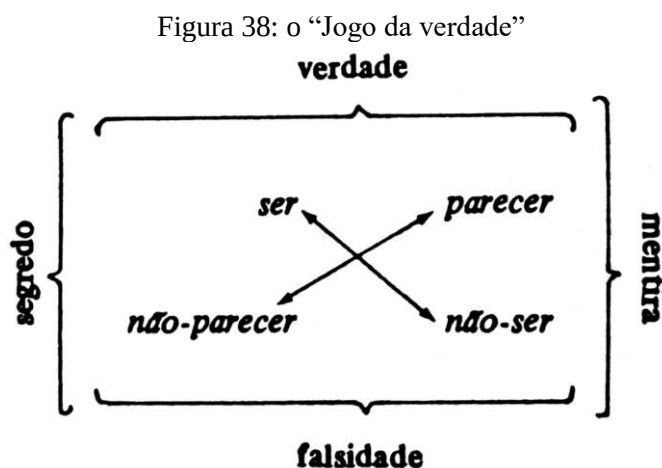
Pautando-se na noção saussuriana que, na língua, importa a diferença, reconhecem-se

⁶³ Gêneros, como a autobiografia, assume a primeira pessoa, por um viés subjetivo e parcial, e, obviamente, de aproximação. Muitos romances, por exemplo, sobrepõem visões do que sucede, o que diz também de assumir diferentes vozes e interpretações, relativizáveis pela narrativa. Isso ocorre, também, nas delegações aos narradores que podem debrear interlocutores e apresentar mais palavras ao enunciatário, podendo ampliar, ainda, as possibilidades interpretativas.

novas relações no quadrado, aplicáveis em discursos atuais, como aqueles circundantes à esfera digital. Dentre esses novos complementos, explica-se a relação da veridicção. As operações veridictórias, pautando-se na noção de imanência do texto e na autonomia da linguagem, conforme Greimas, referem-se, portanto, não mais à verdade, mas ao dizer-verdadeiro. Essa noção, tendo-se em vista o processo de produção e dos efeitos de sentido, compreende a recuperação de marcas que desvelam a mentira, a verdade, a falsidade e o segredo de um discurso-enunciado. Não importa apenas o "fazer-crer", mas também o "crer-verdadeiro", assumido pelo enunciatário. A postulação de um contrato de veridicção se pauta, portanto, na relação e no envolvimento de dois articuladores na construção da significação:

“[...] todo discurso cria, à medida de seu desenvolvimento, seu próprio referente interno, e que a problemática da realidade deve ser substituída pela da veridicção, do dizer-verdadeiro, peculiar a cada discurso” (GREIMAS e COURTÉS, 2008, p. 362).

A produção da verdade perpassa, assim, o fazer-persuasivo, na movimentação de um sujeito que enuncia e que, mais que produzir discursos verdadeiros, busca criar um efeito de verdade, na instância do "fazer-parecer". Na categoria da veridicção, vale frisar as modalidades que pautam o predicado “ser” em relação ao “parecer” e que se referem às dimensões do "jogo da verdade" (cf. GREIMAS e COURTÉS, 2008):



Fonte: GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. Dicionário de Semiótica. Tradução: Alceu Dias Lima *et al.* São Paulo: Cultrix, 2008, p. 488.

Nessa projeção, entendemos que: o segredo é, mas não parece; a mentira parece e não é; a verdade parece e é, enquanto a falsidade não parece e não é. Esses fenômenos podem ser estudados a partir do que se entende por contrato fiduciário, que leva o leitor a assumir aquilo como a demonstração da “verdade”.

Desse modo, entende-se que o contrato fiduciário⁶⁴:

[...] põe em jogo um fazer persuasivo de parte do destinador e, em contrapartida, a adesão do destinatário: dessa maneira, se o objeto do fazer persuasivo é a veridicção (o dizer-verdadeiro) do enunciador, o contra-objeto, cuja obtenção é esperada, consiste em um crer-verdadeiro que o enunciatário atribui ao estatuto do discurso-enunciado (GREIMAS e COURTÉS, 2008, p. 184).

A presença de procedimentos que retomam esse “fazer persuasivo”, na noção do que “parece” verdadeiro no discurso, do nível da percepção, por exemplo, podendo relacionar-se à contratação da verossimilhança, mesmo que justifique o inverossímil, logicamente impossível, com traços e com a imitação daquilo que o leitor conhece:

[...] aprenderemos sempre com o “mundo vivido”, através de nossa sensibilidade e nossa percepção, que permitem que nos alimentemos dessas espantosas qualidades do real que nos cerca: sons, cores, sabores, texturas e odores, numa miríade de impressões que o corpo ordena, na construção do sentido primeiro. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p.14).

4.4 Análise siscursoiva de *corpus*: a participação em Congresso UEADSL 2019.2 à luz da semiótica francesa

Antes de prosseguirmos com a análise semiótica, é necessário destacar, como já mencionado, que o presente trabalho de mestrado foi vinculado a um projeto didático, realizado em 2019 e aplicado na Escola Municipal Ignácio de Andrade Melo, para alunos do oitavo ano (Ensino Fundamental II). Esse conjunto de ações objetivou um tratamento mais efetivo com os novos gêneros digitais e com a tipologia científica, já que o livro adotado em 2019, último ano do triênio abarcado pela obra “Para Viver Juntos” (2015), parecia não responder às nossas necessidades de ensino-aprendizagem e ao surgimento de novas práticas linguísticas em meio *online*. Como corroborado pela análise quantitativa, muitos *links* desviavam para endereços não encontrados, principalmente àqueles que propunham um tratamento da tecnologia digital. Nesse sentido, impedia-nos de excedermos os limites físicos do livro, complementando, ampliando ou adaptando-nos às novas exigências, como as prescritas pela BNCC (2018), já vigente em 2019.

Um projeto didático envolvendo o manejo de Recursos Educacionais Abertos foi desenvolvido, tendo como base, o estudo de gêneros digitais (*e-mail*, *tweet*, conversa de

⁶⁴ O “contrato fiduciário” pode receber outras denominações, como “contrato de veridicção”, de um “dizer verdadeiro” — convenção fiduciária entre enunciador e enunciatário a partir de um “fazer crer”, “crer” ou a partir de uma certeza imediata.

WhatsApp e podcast) e movimentos de retextualização. Diversos REA foram utilizados e produzidos nesse processo. Um exemplo foram as oficinas de edição com o uso dos softwares livres. Além disso, previamente à proposta didática, alguns estudantes do oitavo ano haviam frequentado excursões a Colégios Técnicos, promovidas para os alunos do nono ano, pré-ingressantes ao Ensino Médio. Houve uma curiosidade científica, motivada pela aproximação aos projetos de investigação realizados nesses centros federais, muitos dos quais fazendo uso de dispositivos digitais. No entanto, o Livro Didático não os abordava em toda sua complexidade, exigindo-nos criar nossas próprias articulações didáticas sobre os gêneros digitais e suas plataformas. Desse modo, esse complexo de ações resultou na participação dos estudantes no Congresso “Congresso Nacional Universidade EAD e Software Livre”, UEADSL 2019/2.

Com o apoio do grupo Texto Livre (UFMG), propusemos, aos estudantes, a produção de artigos científicos para apresentação no Congresso supracitado. Como foi em âmbito *online*, além de não gerar custos de locomoção (como excursões, lanches, transporte etc.), típicos de eventos presenciais, tratou-se de um projeto de iniciação à Ciência, na Educação Básica. O caráter sincrônico da plataforma, também um REA, permitiu que os pais, responsáveis, comunidade escolar e extra-escolar pudessem aceder ao evento. Além disso, possibilitou o acompanhamento mais particular dos alunos, o estudo dos gêneros científicos e de seu domínio discursivo, além de contornar questões pessoais como timidez, estigma e baixa autoestima.

Nesse sentido, dentre as produções resultantes dessa aplicação pedagógica, procedeu-se, tendo em vista o interesse semiótico, com a análise dos comentários de participação dos alunos nesse Congresso *online*, UEADSL 2019/2. Esse produto serviu de *corpus* para o estudo analítico com base na teoria semiótica greimasiana. Dessa forma, considera-se que essa investigação se pauta nos conceitos da “pesquisa primária”, que, segundo Brown e Rodgers (2002), dirige-se para um estudo em “dados originais”, em que há coleta inédita de *corpus*.

Para isso, foram analisadas essas produções escritas de interação discente com outros participantes do evento científico, considerando, ainda, o contexto situado em que ocorreu tal manifestação. Cada dupla ou trio de alunos produziu um artigo científico sobre as ações de retextualização e sobre a produção de gêneros digitais, apresentando-o no Fórum “Feira de Saberes”. Nesse espaço do Congresso, havia tópicos destinados para cada apresentação.

Como foram muitos alunos, cada grupo foi responsável pelo seu artigo. No entanto, devido à extensão deste trabalho, foram escolhidos apenas alguns, os quais julgamos ser suficientes para o nosso intuito de demonstrar como os alunos veem a si mesmos enquanto alunos da escola pública.

Figura 39: exemplo de um dos tópicos do Fórum “Feira de Saberes”, no Congresso UEADSL 2019.2, no qual foram dispostos os artigos dos alunos para apresentação e discussão com ouvintes e coordenadores de mesa

Congresso Nacional Universidade EAD e Software Livre 2019.2 (concluído)

[Página inicial](#) / [Cursos](#) / [UEADSL](#) / [Anteriores](#) / [UEADSL2019.2](#) / [É aqui que tudo aconteceu!](#) / [FEIRA DE SABERES](#)
/ [A retextualização como um movimento multimodal fundamentada nas TICs: sua manifestação na escola pública do ensino fundamental - Autoras:](#)



FEIRA DE SABERES

A retextualização como um movimento multimodal fundamentada nas TICs: sua manifestação na escola pública do ensino fundamental - Autoras:

◀ [O LÉXICO DOS FALANTES DE MINAS NOVAS, BAIXA QUENTE E NAGÔ - Autora:](#)
[O letramento digital e a formação humana no oitavo ano do ensino fundamental - Autores:](#) ▶

Mostrar respostas aninhadas



A retextualização como um movimento multimodal fundamentada nas TICs: sua manifestação na escola pública do ensino fundamental - Autoras:
por [Comissão Organizadora B.](#) - sábado, 9 nov 2019, 18:36

Tratamento do gênero discursivo “carta” e sua retextualização em gêneros discursivos digitais em Língua Portuguesa para o segundo ciclo de formação humana, especificamente, o oitavo ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Ignácio de Andrade Melo. Buscou-se desenvolver o letramento digital, com base no tratamento do gênero discursivo “carta” reentendida em novas ações digitais multimodais e multissemióticas com fulcro à significação do lugar do estudante enquanto leitor, co-autor e usuário virtual, no qual o movimento de produção perpassa um movimento colaborativo e livre, em direção a uma construção coletiva do conhecimento.

Autoras

Mesa

Sobre o projeto: [Apresenta%C3%A7%C3%A3o-do-projeto-de-ensino-profa-KarllaLeal.ogg](#)

Sobre o projeto (para surdo ouvir): [clique aqui](#)

(Editado por [Ana Cristina Fricke Matte](#) - domingo, 10 nov 2019, 12:43)
(Editado por . - segunda, 11 nov 2019, 08:50)


[.pdf](#)

[Link direto](#) | [Responder](#)

Fonte: disponível em: <http://ueadsl.textolivre.pro.br>. Acesso em: 22 de novembro de 2019.

Em cada tópico, os participantes do Congresso, bem como os coordenadores de mesa,

poderiam aceder ao artigo, anexado em pdf, na mensagem de apresentação, e comentá-lo por meio de um mecanismo de mensagem com as opções “Link direto” e “Responder”. A última possibilitava um diálogo virtual com os comunicadores, que poderiam contestar a pergunta, dúvida ou comentário desse ouvinte pela mesma ferramenta. Por isso, em nossa análise, dispusemos não apenas o comentário do aluno, mas também o quê e para quem respondiam.

Vale destacar que essa análise importa, porque trata da efetividade dos Recursos Educacionais Abertos: a sequência didática de ações e os produtos dela resultantes são REA, bem como a plataforma científica e nosso próprio *corpus*. Os Recursos Educacionais Abertos (tanto os estáticos, como softwares de produção e edição, quanto os dinâmicos, portais de compartilhamento de experiências) tomaram esse lugar de adaptação às necessidades locais e de um tratamento mais proativo, complexo e de agência que (re)significa o Livro Didático. Impacta um coletivo, estendendo-se não apenas à comunidade escolar, erguendo, inclusive, a ponte com a própria Universidade e com a comunidade externa.

Além de as produções dos alunos terem se convertido em materiais abertos, disponíveis de forma pública, as múltiplas ações desenvolvidas também foram produzidas e disponibilizadas por esse viés, como os certificados de Menção Honrosa aos estudantes, a publicação da iniciativa no livro “Universidade, EAD, Software Livre: o Fenômeno UEADSL⁶⁵” e o “Jornal do Texto Livre”, cujo banner foi exposto na Comunidade São José. Vale destacar que a participação dos alunos em Congresso não se restringiu à apresentação ou ao diálogo com os demais participantes no campo do seu trabalho, mas também se colocaram como ouvintes, em interação com outros projetos desenvolvidos e expostos na plataforma.

Finalmente, atentamos que a descrição detalhada do projeto didático, que serviu de coleta de *corpus* para análise semiótica da participação ativa dos estudantes em plataforma livre, encontra-se no final desta dissertação, em anexo.

Para a análise semiótica nesse contexto educativo, contamos com os estudos de Greimas, Courtés, Barros, Fiorin e Noronha sobre o Percurso Gerativo de Sentido, por meio do tratamento da superposição de sequências de aprofundamento de níveis semióticos de sentido que, em coleção, apontam para a construção de uma significação total. Tendo-se em vista, ainda, o estruturalismo saussuriano e os ecos dessa linha na Semiótica, considerando a autonomia de cada etapa do percurso, apontamos algumas percepções analíticas, a fim de reconstruir a instância enunciativa. Estudamos as operações de debreagem enunciativa e

⁶⁵ MATTE, A. C. F.; ANDRADE, F. (Org.). *Universidade, EAD, Software Livre. O fenômeno UEADSL*. 1. ed. Belo Horizonte: Texto Livre, 2020. v. 1. 266p. Disponível em: <https://nasnuv.com.br/produto/universidade-ead-e-software-livre/>. Acesso em: 24 jul. 2021.

enunciativa (actancial, temporal e espacial), a nível sintático, e as construções temáticas e percursos figurativos no campo da semântica, perpassando pela oposição semântica fundamental.

Em relação às projeções, nas estruturas discursivas, conforme construído teoricamente na unidade anterior dessa escrita, consideramos os efeitos de expulsão, para fora, das marcas da instância de enunciação (debreagem), quanto aos traços referenciais de pessoa, tempo e de espaço. Se se instaura o “eu”, “aqui” e “agora”, referimo-nos à “enunciação enunciada”, viés enunciativo, porém, quando se apresentam o “ele”, “algures” e “então”, referimo-nos ao “enunciado enunciado”, enuncivo. Por isso, conforme os vestígios dessa relação língua-discurso, mediada pela enunciação, pressuposta, operacionalizamos a debreagem actancial, espacial e temporal. A última, conforme Greimas (2008), pode ser considerada, ainda, conforme o paradigma proposto, em concomitância x não-concomitância (esta compreendida em movimentos de anterioridade e posterioridade). Reitera-se que essas marcas, como o tempo, por exemplo, não são compreendidas a partir de uma consideração do passado/presente/futuro, mas como essas construções ocupam-se do que é linguístico, do que é instância a partir de um momento de referência ou de enunciação, do “agora”.

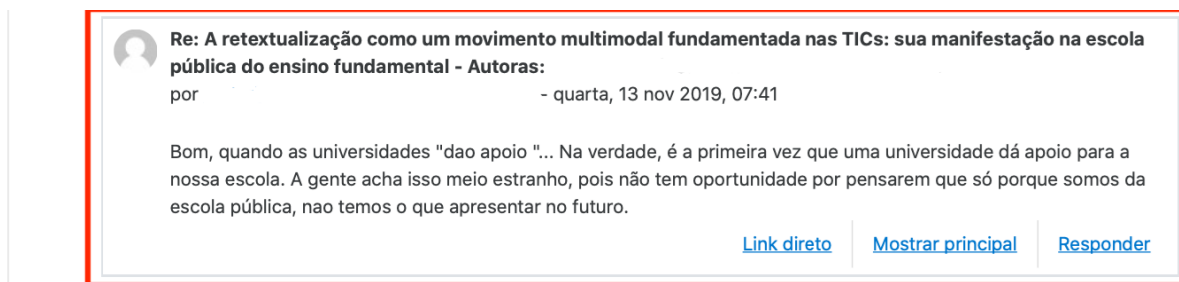
Do ponto de vista semântico, compreendemos a tematização e a figurativização como conversão dos percursos narrativos em temáticos, considerando que a narratividade não diz respeito a gêneros literários, mas a construções de um sujeito em relação a um objeto-valor. A figurativização se refere a figuras de conteúdo que vão corresponder a percursos temáticos. Quando há repetição, há construções isotópicas que mantêm permanente os efeitos de sentido, contínuos e reconhecíveis.

Esta análise permite interpretar as operações linguísticas, considerando os níveis em sua articulação, bem como os efeitos de sentido, por exemplo, quando se subjetiva ou objetiva a palavra. Auxilia, também, em compreender qual o impacto da participação ativa com os REA, enquanto objetos alternativos aos Livros Didáticos.

Tendo, por isso, como base o *corpus* da participação dos alunos na UEADSL 2019.2, destacamos o comentário para, em seguida, apresentar a nossa análise semiótica discursiva:

Comentário 1: “bom, quando as universidades “dão apoio”... Na verdade, é a primeira vez que uma universidade dá apoio para a nossa escola. A gente acha isso meio estranho, pois não tem oportunidade por pensarem que só porque somos da escola pública, não temos o que apresentar no futuro.”

Figura 40: comentário do tópico em fórum “A retextualização como um movimento multimodal fundamentada nas TICs: sua manifestação na escola pública do ensino fundamental” (comentário 1).



Fonte: Disponível em: <http://ueadsl.textolivre.pro.br>. Acesso em: 22 de novembro de 2019.

Observa-se, que, no comentário 1, junto a representação que o enunciador tem sobre a universidade, parece ter também uma construção simbólica de como essa instituição enxerga a escola da rede pública, o que é observado quando se opta pelo uso de oração temporal em “quando as universidades 'dão apoio' [às escolas públicas]”. Atualiza-se um discurso que se inicia enuncivo a partir da expressão “Na verdade”: altera-se a estratégia discursiva de enuncividade para a enunciatividade, observada no uso da primeira pessoa do plural a partir de possessivos como “nossa” (em “nossa escola”) e, logo em seguida, “a gente”.

Desse modo, o enunciador torna o discurso subjetivo ao decidir desvelar esse estranhamento perante o ineditismo de uma experiência primeira. Na expressão “Quando as universidades dão”, pode-se interpretá-la como uma situação inusual para aquela instituição. Por isso, o enunciador parece atualizá-la no sentido de que, para a sua esfera de pertencimento (“nossa escola”), é a primeira vez, o que parece provocar esse deslocamento daquele lugar de ausência de investimentos: se o apoio universitário pode ser usual a outras escolas, para a “nossa escola”, não é, “pois não tem oportunidade”. Essa construção enunciativa, da enunciação enunciada, é observável por meio de desinências com o sufixo verbal -mos (“somos”, “temos”) e pronomes pessoais.

Em relação às operações temporais, há uma debreagem de tempo também enunciativa, ao referir-se ao momento concomitante com o tempo da enunciação. Os tempos verbais estão no presente do indicativo: “dão”, “dá”, “acha”, “tem”, “somos”, “temos”, indicando um “agora” que se enuncia e que se trata, de forma recorrente, a uma experiência subjetiva.

Quanto à posição espacial, percebe-se uma mesma referenciação, de um “aqui” (debreagem enunciativa), já que o uso de possessivos e a consideração de um contexto público, em “somos da escola pública”, evidencia um lugar de pertencimento, a partir de onde se enuncia. Esse lugar aponta também para um espaço figurativizado: uma “universidade”, lá e

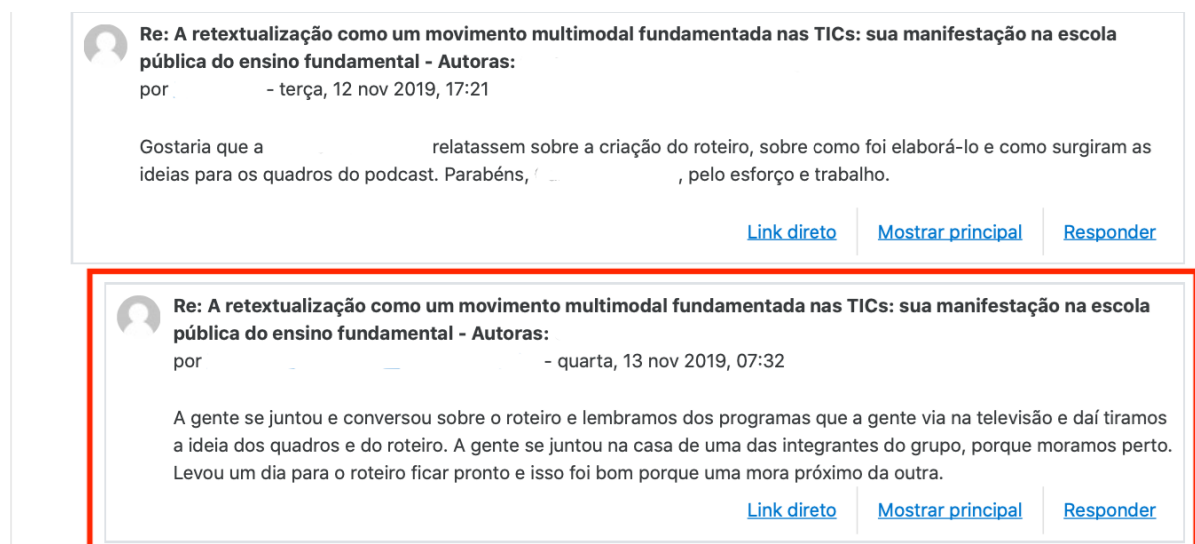
“nossa escola”, aqui, em oposição.

No comentário 1, tem-se um sujeito que entra em conjunção com um objeto de valor "apoio da universidade" pela "primeira vez". Esse percurso é também de estranhamento: o enunciador, que se coloca por meio de um "a gente", coletivo, sente-se estranho: “a gente acha isso meio estranho”. Quem enuncia parece estabelecer uma relação entre a universidade como um lugar distante e a falta de perspectiva que a própria universidade e a sociedade têm sobre o lugar ao qual pertence: a “nossa escola”, a escola pública (“por pensarem que só porque somos da escola pública, não temos o que apresentar no futuro”). A indeterminação do sujeito para o verbo “pensar” parece desvelar a consciência de um estigma que ecoa: aquele do descaso universitário e social com a escola pública. A terceira pessoa do plural promove esse distanciamento objetivo da debragem enunciativa.

Junto aos lexemas centrais nessa construção, “nossa escola”/ “escola pública” x “universidade”, destaca-se, ainda, o “apoio” (“primeiro apoio”). Como o enunciador se identifica com o “aqui”, como um sujeito da escola pública, que se opõe à universidade, carrega em suas subjetivações, os temas “não ter oportunidade”, “não ter futuro”. Ao experienciar a “primeira vez”, o lugar da inclusão, da aproximação da Universidade, há a transformação de um sujeito que até então se via sob o estigma da exclusão. Ao incluir-se, deixa a margem para aceder à centralidade, ainda que estranhe o novo lugar, até então desconhecido.

Comentário 2: “a gente se juntou e conversou sobre o roteiro e lembramos dos programas que a gente via na televisão e daí tiramos a ideia dos quadros e do roteiro. A gente se juntou na casa de uma das integrantes do grupo, porque moramos perto. Levou um dia para o roteiro ficar pronto e isso foi bom porque uma mora próxima da outra.”

Figura 41: comentário do Tópico em fórum “A retextualização como um movimento multimodal fundamentada nas TDICs: sua manifestação na escola pública do ensino fundamental” (comentário 2).



Fonte: Disponível em: <http://ueadsl.textolivre.pro.br>. Acesso em: 22 de novembro de 2019.

Tem-se aqui um enunciador que se utiliza de uma debreagem enunciativa, construído por um “nós” (“lembramos”, “tiramos”). Constrói-se uma sensação coletiva, de um grupo, mediante a realização da atividade, inclusive na menção das referências culturais televisivas comuns. Aproxima-se, ainda, da experiência que foi levada ao campo subjetivo do enunciador, construído no plural. Em descrição sobre o processo criativo feito por esse “nós”, a qualificação do tempo de elaboração como “bom” expressa um julgamento de valor: “isso foi bom”. Há menção a uma qualidade positiva, assumida como verdade.

O tempo linguístico, de situacionalidade da instância, do momento quando se enuncia, constrói-se também em debreagem enunciativa, com referência ao “agora” da enunciação. Em concomitância, o passado (“que a gente via”) constrói-se em referência a um agora do enunciador. Quanto ao espaço, opera-se a debreagem enunciativa espacial, o “aqui”. Figurativiza-se em “casa” tanto como o lugar onde se vê televisão (origem de um saber conjunto) quanto como o lugar em que esse enunciador, em referência a um “nós”, se junta para criar.

Se o comentário 1 tematiza o discurso da exclusão, o comentário 2 apresenta o tema da oportunização (pela criação coletiva), verificado por meio de construções temáticas, expressas nos termos “conversou sobre”, “a gente se juntou”, e no adjetivo “bom”, referente à colaboração do trabalho. Essa cooperação é auxiliada pela proximidade local dos membros, que não parece

ser apenas geográfica, mas também sócio-cultural.

Comentário 3: “Muito obrigado. Amei seu comentário, estou muito feliz em poder saber que tem alguém da periferia em uma universidade pública. Dá esperança. Parabéns e muito obrigado. Te achei muito fofa.”

Figura 42: comentário do Tópico em fórum “Os Recursos Educacionais Abertos e o gênero discursivo ‘carta’ no terceiro ciclo de formação humana” (comentário 3)

Re: Os Recursos Educacionais Abertos e o gênero discursivo “carta” no terceiro ciclo de formação humana - Autor:
por - quinta, 14 nov 2019, 00:51

, boa noite!! Parabéns pelo trabalho, incrível!!! Como mencionas: "era o que a gente queria mesmo, porque a gente mexia escondido", rsrs! Somos felizes pela oportunidade que vocês tiveram, pois assim estão aqui hoje e nós fomos (somos) privilegiados em conhecer o projeto, obrigada!

Muito bom te ter aqui, espero que seja a primeira de tantas outras participações! O palco Feira de Saberes está lindo, pois temos os trabalhos que estão sendo realizados nas escolas públicas! Eu acredito e defendo a escola pública, nasci e cresci na periferia sempre estudando na escola pública e estou aqui hoje, na universidade pública!! Muito bom conversar contigo, ! Sou grata por essa oportunidade de estar aqui contigo, sempre!

Forte abraço!

[Link direto](#) | [Mostrar principal](#) | [Responder](#)

 **Re: Os Recursos Educacionais Abertos e o gênero discursivo “carta” no terceiro ciclo de formação humana - Autor:**
por - quinta, 14 nov 2019, 07:25

Muito obrigado . Amei seu comentário, estou muito feliz em poder saber que tem alguém da periferia em uma universidade publica. Dá esperança. Parabéns e muito obrigado. Te achei muito fofa.

[Link direto](#) | [Mostrar principal](#) | [Responder](#)

Fonte: Disponível em: <http://ueadsl.textolivre.pro.br>. Acesso em: 22 de novembro de 2019.

Embora nosso enfoque seja analisar o comentário do aluno (comentário 3), foi importante considerar que ele responde a um anterior, que reproduzimos para que se veja essa interação. Vale frisar que o comentário 3 se refere àquele destacado em vermelho e que este é a resposta ao comentário anterior.

O enunciador do comentário 3 se defronta com os seguintes dizeres do enunciatório: “Eu acredito e defendo a escola pública, nasci e cresci na periferia sempre estudando na escola pública e estou aqui hoje, na universidade pública!”. Ainda que não seja nosso foco de análise, essa fala do enunciatório se relaciona ao comentário 3, onde o enunciador expressa sua esperança e afetividade a partir desse reconhecimento de alguém que veio da escola pública e que alcançou aquele lugar, até então, para ele, inalcançável.

A partir dessas considerações e procedendo com a análise discursiva dessas construções internas do comentário 3, actancialmente, nota-se o emprego da enunciação enunciada, na expressão em primeira pessoa (“Muito obrigado”, “Amei”, “estou”, “achei”) – quanto a pontos de vista e impressões pessoais. Nota-se, ainda, a segunda do singular (em “Muito obrigado”, com menção ao enunciatário, “seu”, “Parabéns” e “te”).

O elogio “fofa” também produz efeito de proximidade, pelo registro informal, até numa afirmação de estima – tendo-se em vista a aparente aproximação com um sujeito com o qual ele se identifica. Esse movimento, por tratar-se de um “eu” (que pressupõe o “tu”), provoca uma aproximação para com o enunciatário, já que, ambos parecem espelhar-se e mesclar-se, compartilhando de uma mesma origem.

Ao referir-se à periferia, indefine-se o “tu” (debreagem enunciativa) em um “alguém” (“tem alguém da periferia”). A expressão e a alteração desse “tu” para um “alguém” evidencia a convergência da possibilidade em certeza: que esse “eu” (da “escola pública”/ “periferia”) poder ser esse “alguém” (“da periferia na universidade”). Este “alguém” inclui o “tu” (enunciatário, que era da periferia e que está na universidade), mas pode incluir “qualquer um da periferia”, ou seja, “qualquer um de nós”.

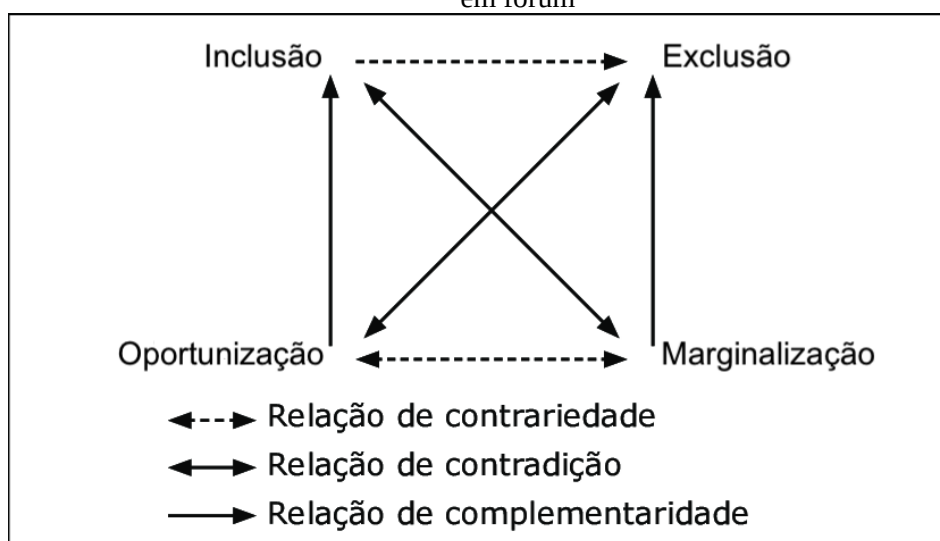
Em relação à discursivização de tempo, no comentário 3, manifesta-se a debreagem enunciativa: ainda que haja o uso de um pretérito que indica término ou conclusão de uma experiência. “Amei”, “estou muito feliz”, “em poder saber” (perífrase verbal, “ter podido saber”) são construções que manifestam uma continuidade, ininterrupção, em referência àquilo que não se encerra (“há alguém”). No entanto, quando se opta em escrever “Dá esperança”, embora pareça apontar, exclusivamente, para o presente como momento de referência, indica também o prolongamento dessa ideia: de algo que se estende a um futuro, já descrito (pela presença, na universidade, de alguém como o enunciatário).

Mais uma vez, o espaço parece se constituir por construções espaciais figurativas: “periferia” *versus* “universidade pública”, a última associada aos lexemas “esperança”, “felicidade”. A primeira é onde o enunciador se encontra, já a universidade pública é o lugar do enunciatário, ainda que este experimente e transite pelos dois polos, o que emerge a possibilidade do enunciador de também experimentá-los.

Desse modo, analisando essas escolhas discursivas do enunciador, há a esperança mediante a relação com o outro, identificada também a partir da análise semântica discursiva: “motivação/espelhamento”, de uma “anterioridade”, “atualidade” que pode tornar-se “projeção futura”. O enunciador produz essas construções a partir de opiniões valorativas sobre alguém que o representa e alimenta suas expectativas. A partir desse movimento analítico, evidencia-

se o tema da significatividade do exercício, do coletivo e da interação (que promove a consciência dessa significância). Reconhece-se a “falta de oportunidades anteriores”, caminhando em direção à oposição semântica da maioria dos comentários: o sentimento de “exclusão” *versus* “inclusão” (aqui, ainda, com a complementaridade da “oportunização” e da “agência conjunta”, pela imagem compartilhada com esse “tu”, um “eu” no futuro).

Figura 43: quadrado semiótico: oposição semântica fundamental que rege a maioria dos comentários em fórum



Fonte: elaborada pela autora (2021).

Conforme análise discursiva semiótica (tanto da semântica quanto da sintaxe), da participação dos estudantes, com a apresentação de artigos e interação com outros congressistas na plataforma livre UEADSL 2019.2, evidenciaram-se escolhas expressivas que se pautavam, majoritariamente, na construção de uma oposição semântica, fundamental, exclusão x inclusão (coletiva).

Essa consideração é importante à medida que se constroem percursos temáticos figurativizados que apontam para essa construção. Junto à relação de contrários (A - B), inclusão x exclusão, destacamos a relação entre contraditórios, (A - não-A), inclusão x marginalização, que surge também como “expulsão para a margem”, “abandono”, e (B- não-B), exclusão *versus* oportunização, além da relação entre complementares (A e não-B), inclusão e oportunização, e (B e não-A), exclusão e marginalização.

Desse modo, buscamos compreender quais efeitos de sentido emanavam das escolhas linguísticas, motivadas. Na maioria das análises, como já era de se esperar, considerando que foram textos produzidos por sujeitos em situação de diálogo e em resposta à sua participação no evento, percebemos que os comentários se constroem, majoritariamente, utilizando

estratégias discursivas enunciativas. É frequente o uso da primeira pessoa, do singular e do plural, e, ainda, da segunda pessoa do singular, em referência ao enunciatário.

O enunciador, desse modo, projeta-se, no texto, como um “eu”, que toma a palavra e que fala a partir do seu lugar, daquilo que reconhece e experimenta, e de um tempo concomitante à enunciação. Nesses discursos, além de debreagens enunciativas criarem efeitos de subjetividade, há, em termos figurativos e temáticos, isotopias da emoção, do afeto, e uma oposição semântica fundamental que constrói a base de significado da maioria dos comentários: inclusão *versus* exclusão de oportunidades.

Em referência à participação no congresso, ao projeto realizado com REA, compreender, semioticamente, uma coleção de níveis de sentido possibilita, também, identificar de quais posições subjetivas se dá a palavra, ressignificada a partir de novas práticas. Parecem mover, desse modo, o que é marginal ao centro, sem deixar de reconhecê-lo como tal.

Os efeitos de sentido detectáveis por essas construções discursivas e pela oposição semântica fundamental (inclusão *versus* exclusão), que parece reger a maioria dos comentários, reafirma o que muitos estudos trazem sobre o compromisso popular das universidades e sobre o seu distanciamento dos sujeitos das periferias. Estes, por sua vez, não parecem enxergar, na educação pública, um espaço possível para a educação superior:

a apreensão acerca do papel desempenhado pela universidade pública em nosso país, fez explicitar a dificuldade apresentada por essa instituição em se constituir como um espaço representativo para a comunidade que a cerca, especialmente aquela de baixo padrão socioeconômico. Esse distanciamento entre as camadas menos favorecidas da sociedade e o ambiente universitário se configura como um dos entraves às expectativas dos jovens oriundos dessas camadas sobre a universidade pública enquanto ambiente aberto de possibilidades de avanço nos estudos e da melhoria da qualidade de vida (SILVA, 2011, p. 173).

Essa crença do estudante da escola pública de que não pode alcançar a universidade vai em contra o conceito freireano do “ser mais”, que trata da formação contínua dos sujeitos e de que estes precisam ter oportunidades para que possam sempre se desenvolver. O aluno, de alguma forma, sabe que as universidades públicas são inalcançáveis e, por isso, não tenta sequer ingressar: o caminho para na educação básica pública, porque são muitas as objeções para se chegar à educação superior gratuita e se manter ali. Até que ponto, então, as universidades públicas estão sendo instrumentos da elite, da classe dominante?

Por isso, justifica-se nosso enfoque no estudo discursivo desses comentários em fórum, porque, construídos de forma enunciativa, deslocam o sujeito para a primeira pessoa, gerando reflexão sobre sua própria condição e sobre o papel social das instituições públicas. A própria

consciência emancipa, e, por isso, gera-se o estranhamento (como notado no comentário 1), de um lugar, normalmente, não experimentado. E esses estudantes são afetados, porque sentem de uma forma pessoal.

A crítica, ainda que trazida de forma individualizada por cada aluno, não deixa de ser coletiva e trazer uma sensação geral. Mas, é nessa colaboração que também se encontra a identificação, a amorosidade de uma ressignificação constante e, por isso, contínua, do “ser mais”: “Esta busca do ser mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos”. (FREIRE, 1987, p. 43).

A análise semiótica dessas construções discursivas aponta para essa (re)significação de um sujeito em primeira pessoa que se afeta por uma educação libertadora a partir de objetos alternativos de ensino-aprendizagem (como os REA). Essas discussões sobre a personalização das práticas escolares e de trazê-las para próximo do sujeito não se dirige apenas a uma escola do futuro, porque não vem dela apenas a responsabilização por essa ocupação, mas também problematiza a universidade que, pública, deve ser pública: um lugar dos sonhos possíveis. Apresentaremos, por fim, as considerações finais.

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo dados do Jornal da Globo, de reportagem datada em 09/02, com a pandemia, em 2020, mais de cinco milhões de estudantes ficaram sem acesso à educação, devido, principalmente, à questão que perpassa a acessibilidade. Essa conjuntura faz com que novas necessidades sejam inseridas como prementes: os dispositivos *online* e o ensino a distância. Entretanto, faltam, nesse contexto, atitudes governamentais, recursos tecnológicos e formação de recursos humanos efetivos, o que deixou mais evidente a desigualdade entre diferentes contextos educacionais. Para propor um ensino-aprendizagem efetivo com os novos dispositivos tecnológicos, é necessário compreender como os materiais didáticos e as orientações norteadoras da educação vêm assimilando esses novos dispositivos digitais, já que tratam do desenvolvimento de habilidades e competências para o uso significativo dessas novas práticas de leitura e escrita.

Há, no entanto, fragilidades na abordagem escolar tradicional que corroboram a necessidade de opções alternativas que visem atender a especificidades de ensino-aprendizagem locais. Esta pesquisa evidenciou, no que tange à análise de efeitos de sentido, o modo como objetos livres podem (re)significar a experiência pessoal de ensino-aprendizagem, alcançando outras perspectivas sobre a sala de aula.

Observou-se, por meios dos procedimentos de análise, que os Recursos Educacionais Abertos coincidem com as novas propostas e metas para a educação, por tratar de uma tendência global, pautada na colaboração e em cadeias conjuntas de criação. Como respostas para o tratamento concomitante de gêneros marginalizados e canônicos (dominantes), respondem a práticas complexas que já não se pautam nas antigas e tradicionais definições e dicotomias. A linguagem da internet problematiza um mundo para além de oposições binárias, por englobar vários discursos, vários usuários e várias redes de comunicação multidirecionais.

Didatizá-las significa trazer assimilações necessárias por se referirem ao ensino democrático e à universalização da educação, livre e acessível. A sociedade evolui drasticamente em pouco tempo e as novas práticas de escrita e leitura devem seguir esse movimento. Nesse universo que obedece a essa imediatez, os livros didáticos e materiais impressos, que se fecham em seus formatos e se opõem à granularidade, não conseguem responder a esses avanços de forma necessária e eficaz.

Nesse sentido, a lógica de distribuição nacional de Livros Didáticos, por exemplo, não contempla as necessidades de contextos específicos, problemática vigente em muitas escolas no Brasil. Há questões editoriais e de mercado que oferecem objeções a essa proposta aberta,

mas, com a pandemia e o ensino *online*, emergiram práticas de produção personalizada do próprio conteúdo, bem como a necessidade de acessibilidade à informação.

Sabemos que os materiais didáticos seguem orientações postuladas por documentos norteadores, por isso apresentamos uma análise documental dessas legislações, observando em que nível se dá a assimilação dessas novas tecnologias. Em relação aos “Programas Nacionais do Livro Didático”, referentes ao ano de 2017 e 2020, já se observam atualizações, inclusive quanto à disponibilização dos guias, pautados na mostra *online* e digital que permite que sejam mais dinâmicos e personalizados. Além disso, os Livros Didáticos procuram atender as competências e habilidades da BNCC (2020) no que tange ao tratamento de gêneros digitais como novos objetos de conhecimento a serem desenvolvidos nos seguintes.

Se considerarmos, ainda, o PNE 2014/2024, e a menção explícita aos softwares livres e aos REA (especificamente, no ponto 7.12, referente à meta 7), parecem coerentes os novos encaminhamentos dos programas quanto à utilização pedagógica desses recursos. No entanto, conforme análise e segmentação específica dos Livros Didáticos, notou-se que essa apreensão ainda não alcança alguns itens problemáticos em relação a essa possibilidade de democratização pelas tecnologias digitais, como, por exemplo, fontes dirigidas somente a assinantes, as quais excluem o direito ao acesso à informação.

As habilidades e competências analisadas para o componente curricular de Língua Portuguesa que apreendem o digital foram assimiladas pelas orientações da SMED (2020) na Matriz Curricular proposta para o período da pandemia, corroborando que as legislações vêm tentando contemplar gêneros marginalizados, da esfera digital. Há inserções de novas práticas de leitura e de escrita que emergem virtualmente e menção a complexidade de discursos da internet, como, por exemplo, o tratamento das *fake news*.

Houve adaptações relevantes em relação aos postulados da “Base Nacional Curricular Comum” do último ano, ora, subdividindo as habilidades em duas, para contemplação mais específica, ora suprimindo ou incluindo novas considerações nessas orientações. Nos documentos atuais, de fato, contemplam-se mais inserções para o tratamento do digital e para o desenvolvimento de competências, migrando, ainda, para uma esfera mais global: estudam-se lógicas pressupostas pelos REA, como noções de colaboração, de autoria, de coleção e de autonomia, sem, no entanto, mencioná-los.

A análise dos Livros Didáticos evidenciou uma grande evolução, com maiores disposições de atividades voltadas aos gêneros digitais, com ênfase em projetos semestrais que envolviam o manejo das tecnologias digitais e de novas plataformas. Se, no material de 2015, houve pouca expressividade de tratamento tecnológico, no de 2018, ocorreram proporções

similares com produções com gêneros da ordem do “impresso”.

Nas propostas digitais, mesclavam-se múltiplas destrezas, numa perspectiva transversal. A sua aplicação se pautou em propostas de circulação real, mais do que em uma cristalização de gêneros em textos artificiais ou na veiculação em meios tradicionais. Houve menções às habilidades da BNCC, bem como apêndices, com fontes complementares, a partir de recursos diversos. Verificou-se a ocorrência das novas exigências dos guias e das orientações norteadoras. Ocorreu maior assimilação de *links* com a referência original, ainda que se estreie a problemática de textos de formato fechado, não acessíveis. A análise demonstrou que no L1, 70% dos *hiperlinks* não redirecionaram para a página referenciada, apenas 25% apresentou dados necessários para a localização do texto em um contexto. Já no L2, 72% dos *hiperlinks* corresponderam à referência expressa e 27,9% não direcionaram para a fonte digital apresentada.

A proposição de práticas alternativas que se dirigem a novas atualizações, que não puderam ser abarcadas em um triênio, demonstram como Recursos Abertos e seu caráter público podem mobilizar conhecimentos coletivos, gerando avanços inéditos e atendendo a nichos mais plurais. Os materiais, por sua vez, podem retornar para o uso e a (re)atualização pelas comunidades de ensino e pesquisa.

Quando disponíveis *online* reduzem custos, incentivam a palavra autoral, novos saberes e vão de encontro a um ensino de livre acesso e que, no cerne da educação pública, voltam para ela. Segundo o Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para a educação infantil, para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, somente no ano de 2020, mais de 1 bilhão e trezentos mil reais foram gastos apenas com o valor de aquisição pelo PNLD. Como demandam-se recursos públicos para a produção e seleção desses materiais, não faz sentido que obedeçam à lógica mercantilista, que reduz o acesso. A nosso ver, a (re)significação permite que todos podem ser produtores e consumidores, participando, ativamente, da circulação do seu próprio conhecimento.

A divulgação de softwares livres e plataformas abertas, como a UEADSL, possibilitou extrapolar os Livros Didáticos e potencializar a possibilidade de escuta e de participação, levando o que é marginalizado ao centro. A evolução dos OEDs (Objetos Educacionais Digitais) em REA se pauta, principalmente, na faculdade de adaptação de (re)usos a fins diversos, (re) significando tanto os materiais quanto os sujeitos. Essa oportunização produz novas perspectivas e subjetivações, notadas pela (re)construção discursiva semiótica, do *corpus* de participação em congresso *online*. A prática didática permitiu o deslocamento de um lugar e de um pertencimento.

No que tange à aplicação do Projeto Didático, nosso intuito foi desenvolver propostas de produção do gênero discursivo “Carta” e outros gêneros digitais (*e-mail*, *tweet* e conversa de *WhatsApp*), no oitavo ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Ignácio de Andrade Melo. Propomos um movimento para além da dicotomia “autor” e “leitor” e em direção à concomitância em “coautores”, na produção de materiais didáticos. Propôs-se ampliar as atividades de produção de textos, como práticas de retextualização, construção e reconstrução de sentido, e desenvolver, pelo contato com os textos propostos, uma noção de significatividade em consonância com práticas marginalizadas. Verificaram-se distintas formas de manifestações digitais abertas como potenciais instrumentos pedagógicos complementares que, efetivamente, contribuíram para a realização da pesquisa.

No que se refere à análise semiótica, esta foi produtiva nesta pesquisa por apontar novos caminhos possíveis de associação da teoria aliada a um ato de comunicação na escola, bem como a verificação de uma nova forma de linguagem, a digital. Neste trabalho, ela foi um suporte para compreender os efeitos de sentido que apontaram as construções discursivas dos estudantes, como congressistas, na apresentação de uma comunicação. A observância dos níveis de construção de sentido pautada no Percurso Gerativo permitiu-nos, por exemplo, apontar oposições semânticas fundamentais, comuns à maioria dos comentários, e interpretar o porquê dessa construção e para que caminho ou questão social se dirigia. Certamente, a mesma perspectiva de análise não teria sido possível a partir de uma leitura intuitiva.

Salienta-se que, por meio da análise semiótica, notamos que as construções discursivas, majoritariamente, tendiam para operações de debreagem enunciativas, em que o enunciador utilizava a primeira pessoa. A interpretação dessas escolhas linguísticas, referentes às experiências com um projeto alternativo de aprendizagem com foco em REA, também foi significativa para compreender que os dizeres se referiam ao impacto desse trabalho no campo afetivo.

Desvelaram-se, também, pelo discurso semântico e pela construção de espaços figurativizados, descrenças e estigmas profundos quanto à escola pública e, principalmente, ao alcance da universidade. Exercendo o papel de professores, adotamos um olhar semiótico para a sala de aula, potencializamos o quê, quem, e os lugares que podemos alcançar, já que agimos sob aquilo que conhecemos e entendemos. A partir de novos sentidos, (re)significamos a prática. Essa pesquisa interessa e pode contribuir aos estudos semióticos, por utilizar a teoria como meio de análise e de compreensão de fenômenos educativos, reafirmando a transdisciplinaridade da semiótica ao associá-la à educação.

Como lógica pressuposta pelo próprio objeto de pesquisa, destacamos, finalmente, a

possibilidade de (re)uso e (re)análise dos corpora, a fim de inaugurar novas pesquisas dirigidas para outros recursos que assimilem um tratamento aberto. A ciência, livre e gratuita, possivelmente inserida no Ensino Fundamental, em escolas públicas não federativas, possibilita a democraticidade que permeia os REA quanto à acessibilidade de informação e à ocupação da universidade. Reforça-se, desse modo, seu caráter público, garantindo, a um sujeito, o que é seu por direito.

REFERÊNCIAS

ABDO, A. H. *Educação Aberta*, a luta pelo mais humano dos direitos- Wikiversidade. 2011. Disponível em: http://pt.Wikiversity.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_aberta_a_luta_pelo_mais_humano_dos_direitos. Acesso em: 24 ago. 2020.

ALMEIDA, G. *Aprendizagem situada e letramentos digitais no estágio supervisionado de espanhol*. 2013. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://www.poslin.letras.ufmg.br/defesas/1457D.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2018.

AMIEL, T. Educação Aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. (Orgs). *Recursos Educacionais Aberto: práticas colaborativas políticas públicas*. 1ª. Ed., Imp.- Salvador: Edufba: São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012, p. 17-33.

BAKHTIN, M. M. *Problems of Dostoevsky's poetics*. Trans. C. Emerson. Minneapolis: University of Minneapolis Press, 1984.

BARROS, D. L. P. de. *A complexidade discursiva na internet*. Cadernos de Semiótica Aplicada, v.13, n.2, 2015, p. 13-31.

BARROS, D. L. P. de. *A semiótica no Brasil e na América do Sul: rumos, papéis e desvios*. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 149-186, jan./jun. 2012.

BARROS, D. L. P. de. *Teoria Semiótica do Texto*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2002.

BARROS, D. L. P. de. *Teoria Semiótica do Texto*. São Paulo: Ática. 2005.

BENVENISTE, E. Da subjetividade na linguagem In: *Problemas de linguística geral II*. Tradução de Eduardo Guimarães et al.; revisão técnica de Eduardo Guimarães. Campinas SP: Pontes, 1974.

BENVENISTE, E. Estrutura das relações de pessoa no verbo. In: *Problemas de Linguística Geral I*. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1991.

BERTRAND, D. *Caminhos da Semiótica Literária*/trad. do grupo CASA, sob a coordenação de Ivã Carlos Lopes, Edna Maria F. S. Nascimento, Mariza Bianconcini Teixeira Mendes e Marisa Giannecchini de Souza. Bauru, SP: EDUS, 2003.

BONILLA, M. H. S. Software Livre e Educação: uma relação em construção. *Perspectiva*, v. 32, n. 1, p. 205-234, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n1p205>. Acesso em: 05 fev. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BROWN, J. D., RODGERS, T.S. *Doing second language research*. New York: Oxford Handbooks for language teachers, 2002.

CÂMARA JR., J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 2004.

CAPE TOWN. *Cape Town Open Education Declaration: Unlocking the promise of open educational resources*. 2007. [S.I: s. n.]. Disponível em: <http://www.capetowndeclaration.org/REAsd-the-declaration>. Acesso em: 20 de out. de 2020.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Lingüística Aplicada. *Linguagem & Ensino*, Vol. 8, No. 1, 2005.

Cybercultura. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=cybercultura&oldid=59637544>. Acesso em: 04 nov. 2020.

Cookie. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: *Cookie (informática) – Wikipédia, a enciclopédia livre (wikipedia.org)* . Acesso em: 04 nov. 2020.

COPE, B; KALANTZIS Kalantzis, M. Multiliteracies: New Literacies, New Learning' Pedagogies: In: *International Journal*, v. 4, n. 3, p.164 -195.

CORRÊA, G. C. G.; CAMPOS, I. C. P. de; ALMAGRO, R. C. Pesquisa-ação: uma abordagem prática de pesquisa qualitativa. *Ensaio Pedagógicos*. Sorocaba, vol.2, n.1, jan./abr. 2018, p.1-2

COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2a ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, S. R. S.; DUQUEVIZ, B. C.; PEDROZA, R. L. S. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo. Volume 19, Número 3, 2015, p. 603-610.

COUTO; L. C. O.; AREDA, L. D. de.; TRAVASSOS, L. E. P.; LAUDARES, S. Lugares e paisagens virtuais: uma aproximação conceitual e metodológica. *GEOgrafias*, Belo Horizonte. v.26, n.2, p. 103-124, 2018.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n. 11, p. 5-16, mai/jun/jul/ago 1999.

DOLZ, J. *et al. Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DUARTE JÚNIOR, J. F. *O Sentido dos Sentidos: a educação (do) sensível*. Unicamp, 2000.

DUBOC, A. P. M. O “novo” nos novos letramentos: implicações para o ensino de línguas

- estrangeiras. *Revista Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, V.18, 2011, pp. 9-28.
- DUTRA, R. L. S.; TAROUÇO, L. M. R. Recursos educacionais abertos (Open Educational Resources). *RENOTE*, v. 5, p. 1-8, 2007.
- ECO, U. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- FERRAZ, J. DE AQUINO. A multimodalidade e a formação dos sentidos em português como segunda língua. In: VIEIRA, J. A. (Org.) *et al. Olhares em Análise de Discurso Crítica*. CEPADIC: Brasília, 2008.
- FIORIN, J. L. A pessoa debruçada. *Alfa*. Volume 39. São Paulo, 1995, p. 23-44.
- FIORIN, J. L. Duas concepções de enunciação. *Estudos Semióticos* [on-line]. Volume 16, número 1. Dossiê temático “Semiótica e Psicanálise”. São Paulo, julho de 2020, p. 122-137.
- FIORIN, J. L. *Enunciação e Semiótica*. Programa de Pós Graduação em Letras – PPGL/UFSM, 2007.
- FIORIN, J. L. *Esboço da História do Desenvolvimento da Semiótica Francesa*. Cad.Est.Ling., Campinas, (42): 131-146, jan./jun. 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GALLAS, T.; BERNED. P. L. Pactos e Efeitos de literatura: o acordo ficcional em Confissões de Ralfo, de Sérgio Sant’anna. *Migulim – Revista Eletrônica do Netlli*. Ceará. v. 8, n. 3, p. 273-290, set-dez., 2019.
- GESER, G. *Open Educational Practices and Ressources: OLCOS Roadmap 2012*. Salzburg, 2007. Disponível em: http://www.olcos.org/cms/upload/docs/olcos_roadmap.pdf. Acesso em: 24 jul. 2021.
- GNU. *O que é o software livre?* Disponível em: <https://www.gnu.org/philosophy/free-sw.pt-br.html>. Acesso em: 04 nov. 2020.
- GOMES DA SILVA, D. L. *Benveniste-Saussure: para além da ordem do dois?* *ReVEL*, v. 9, n. 16, 2011, p. 86-111.
- GONSALES, P. *Coronavírus pode ser a “limonada da criatividade” para as escolas*. Disponível em: <https://educadigital.org.br/coronavirus-escolas/>. Acesso em: 05 nov. 2020.
- GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de Semiótica*. Tradução: Alceu Dias Lima *et al.* São Paulo: Cultrix, 2008.
- HILEN, J. *Open Educational Resources: Opportunities and Challenges*. OECD’s Centre for Educational Research and Innovation. Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/5/47/37351085.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.
- INUZUCA, M. A.; DUARTE, R. T. Produção de REAs apoiada por MOOC. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. (Orgs). *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas*.-1ª. ed., Imp.- Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012.

P. 193-217.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*. Vol. 20, n. 2, p. 389-411, jul/dez 2012.

LEFFA, V. J. *Nem tudo que balança cai*: Objetos de aprendizagem no ensino de línguas. *Polifonia*. Cuiabá, v. 12, n. 2, 2006, p. 15-45.

LEFFA, V. J. Uma outra aprendizagem é possível: colaboração em massa, recursos educacionais abertos e ensino de línguas. *Trab. linguist. apl.* vol.55, n. 2, p.353-377.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola*: O real o Possível e o Necessário. Porto Alegre, RS: Art. Méd., 2002.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência*: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, P. *Cybercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARTINS, L. C. B. *Implicações da organização da atividade didática com uso de tecnologias digitais na formação de conceitos em uma proposta de Ensino Híbrido* [doi:10.11606/T.47.2016.tde-19092016-102157]. São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2016. Tese de Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

MATEUS, E. Torres de babel e línguas de fogo: um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. *Rev. bras. linguist. apl.* [online]. 2009, vol.9, n.1, p.307-328.

MATTE, A. C. F. M. Uma definição informal de documentação: análise semiótica. *Revista Texto Livre*, v. 1, n. 2, p. 45-59, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16555/13320>. Acesso em: 31 mai. 2021.

MATTE, A. C. F.; ANDRADE, F. S. Universidade, EAD, Software Livre: o fenômeno UEADSL. *Coleção Texto Livre: Pensemeando o Mundo*, Tomo IV. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

MOITA LOPES, L. P. da. Contextos institucionais em Lingüística Aplicada: novos rumos. *Intercâmbio*, v. 5, p. 3-14, 1996.

MONTEIRO, A. C.; VEDOVATO, L. *Percurso Gerativo de Sentido nas aulas de leitura*. 2 Revista Trama - Volume 4 - Número 7, 1º Semestre de 2008.

NOGUEIRA, E.; MARCHETTI, G.; CLETO, M. L. *Geração alpha língua portuguesa*: 9º ano. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

NORONHA, A. C. C. *A viagem de um leitor: uma investigação semiótica sobre o processo de leitura*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) -Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São Paulo, p. 96. 2006.

NORONHA, A. C. C. Considerações semióticas sobre o uso da tecnologia digital em salas de

aula. *Estudos Semióticos*, 15(2), p. 280-291. 2019.

OLIVEIRA, E. C. S. *Desenvolvimento Local e Acesso a Informação: O Software Livre como uma Alternativa de Inclusão Digital*. Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Local, da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2005.

OLIVEIRA, K. R. de. Língua e fala no Curso de Linguística Geral: uma leitura enunciativa. *Cadernos da FUCAMP*, 2010, v.10, n.12, p.114-121.

PENTEADO, A. E. de A.; LOUSADA, E. G.; MARCHETTI, G.; STRECKER, H.; SCOPACASA, M. V. *Para viver juntos: português 8º ano*. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

PEREIRA, D. R. M., LEAL, K, MATTE, A C. F. Texto Livre: práticas de ensino-aprendizagem pelas tecnologias digitais. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, Volume 14, 2015. Art 5. p. 71 a 86.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

PRETTO, N. DE L. Cultura Digital e Educação: Redes Já! In: PRETTO, N. L.: SILVEIRA, S.A.(Orgs). *Além das redes de colaboração: Internet diversidade cultural e tecnologias do poder*. Salvador: Edufba, 2008, p. 75-83.

PRETTO, N. Redes Colaborativas, ética hacker e educação. *Educação em Revista*, v.26, n.3, p. 305-316, 2010.

RIBEIRO, A. E. *Textos multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008.

ROSSINI, C. *Green Paper: the state and challengers of oer in brazil:from REAsders towriters?* The Berkman Center for Internet & Society Research Publication series, 2010. Disponível em: <http://cyber.lawharvard.edu/publications>. Acesso em: 24 jul. 2021.

ROSSINI, C., GONZALEZ, C. REAs: o debate em política pública e as oportunidades para o mercado. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. (Orgs). *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas/-1ª. ed., Imp.-* Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012, p. 35-69.

ROSSINI, C. *Green-Paper: The state and challenges of OER in brazil: from REAders to writers?* The Berkman Center for Internet & Society Research Publication Series, 2010. Disponível em: <http://cyber.law.harvard.edu/publications>. Acesso em: 12 de outubro de 2020.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. (Orgs). *Recursos Educacionais Aberto: práticas colaborativas políticas públicas/*. 1ª. Ed., Imp. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012.

SANTANA, B. Materiais didáticos digitais e recursos educacionais abertos. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. (Orgs). *Recursos Educacionais Aberto: práticas colaborativas políticas públicas*. 1ª. Ed., Imp.- Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012, p. 133-142.

SANTOMÉ, J T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SILVA, H. M. G. da. *Os jovens provenientes do segmento popular e o desafio do acesso à universidade pública: a exclusão que antecede o vestibular*. 2011. 188 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/101517>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SILVA, R. L. *Software livre no combate à exclusão digital: por uma política voltada às bibliotecas públicas*. Disponível em: <http://WWW.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/softwarelivre/document/?view=1397tid=69>. Acesso em: 20 out. 2020.

SILVEIRA, S. A., *Software livre: a luta pela liberdade do conhecimento*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SILVEIRA, S. A.; CASSIANO, J. (orgs.). *Software livre e inclusão digital*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2003.

Sobre As Licenças. Disponível em: https://creativecommons.org/licenses/?lang=pt_BR. Acesso em: 27 mar. 2021.

RODRIGUES, J. L. Semiótica e Enunciação: considerações teóricas. *Revista Investigações*. Volume 27, número 2. Pernambuco, julho de 2014, p. 1-21.

UNESCO. *Acesso aberto para facilitar a pesquisa e a informação sobre a COVID-19*. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/communicationinformationresponse/opensolutions>. Acesso em: 05 nov. 2020.

UNESCO. *Open Educational Resources Open Content for Higher Education -Final Forum Report*. Disponível em: http://portal.unesco.org/ci/en/files/21713/11438000259OER_Forum_Final_Report.pdf/OER%2BForum%2BFinal%2BReport.pdf . Acesso em: 10 jul. 2020.

VENTORIM, S., ASTORI, F, B, da S., BITENCOURT, J. F. O desmonte das políticas de formação de professores confrontado pelas entidades acadêmico-científicas. *Jornal de Políticas Educacionais*. v. 14, n. 22. abril de 2020.

WILEY, D. *Iterating toward openness* Blog. Disponível em: <http://opencontent.org/blog/> . Acesso em: 15 mai. 2020.

WILEY, D. *The Current State of Open Educational Resources*. Disponível em: http://www.oecd.org/document/32/0,2340,en_2649_33723_36224352_1_1_1_1,00.html. Acesso em: 10 abr. 2019.

ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO

Escola Municipal Ignácio de Andrade Melo

R. Violeta de Melo, 1005 - Jardim São José, Belo Horizonte - Minas Gerais -
CEP: 30820-650
Telefone: (31) 3277-7246

A Escola Municipal Ignácio de Andrade Melo, acordado com a Direção e a Coordenação Pedagógica, posteriormente à aprovação do projeto intitulado "TORNANDO-SE PESQUISADORES: A INTRODUÇÃO À PESQUISA NO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL PELOS REAs", a ser realizada pela mestrandia e professora de Língua Portuguesa do oitavo e nono anos, Karlla Andrea Leal Cruz, sob supervisão da pesquisadora, Ana Cristina Fricke Matte, autoriza a realização do programa didático proposto, estando o mesmo em consonância com os princípios pedagógicos e éticos desta instituição.

Cláudia Maria da Silva

Assinatura da diretora
(Cláudia Maria da Silva)

Belo Horizonte, 27 de fevereiro de 2020

E. M. IGNÁCIO DE ANDRADE MELO Doc. Criação e Denominação Nº 6027/88 de 08.08.88 Autorização de Funcionamento - Ens. Fundamental Is. e ex. enio. Port. SEE/MG No 407/90 de 11/01/90 Se. e Ex. Série. Portaria S-E/MG No. 20/99 de 3/01/99 EJA - Educação de Jovens e Adultos Port. SMED 207/2010 de 22.12.2010 Rua Violeta de Melo, 1005 - São José - BH - MG CEP 30820-650 - F.: 3277-7245 / 3277-7246
