

Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”
UNIGRANRIO

Elaine Vasquez Ferreira de Araujo

O Letramento Digital e as Orientações Educacionais:
Leitura e Escrita Digital no Ensino Médio

Duque de Caxias
2019

Elaine Vasquez Ferreira de Araujo

Letramento Digital e Orientações Educacionais:
Leitura e Escrita Digital no Ensino Médio

Tese apresentada à Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, como parte dos requisitos parciais para obtenção do grau de doutor em Humanidades, Culturas e Artes.

Área de concentração:
Discursos, Controles Sociais e
Ressignificações

Orientador: Prof. Dr. Márcio Luiz Corrêa
Vilaça

Duque de Caxias

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UNIGRANRIO – NÚCLEO DE COORDENAÇÃO DE BIBLIOTECAS

A663I Araujo, Elaine Vasquez Ferreira de.
 Letramento digital e orientações educacionais: leitura e escrita digital no ensino médio / Elaine Vasquez Ferreira de Araujo. – 2019.
 286 f. ; 30 cm.

 Tese (doutorado em Humanidades, Culturas e Artes) – Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, 2019.
 “Orientador: Prof. Dr. Márcio Luiz Corrêa Vilaça”.
 Bibliografia: f. 257-272.

 1. Educação. 2. Letramento digital. 3. Inclusão social. 4. Ensino médio.
 I. Vilaça, Márcio Luiz Corrêa. II. Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”. III. Título.

CDD – 370

Este trabalho reflete a opinião do autor, e não necessariamente a da Associação Fluminense de Educação – AFE. Autorizo a difusão deste trabalho.

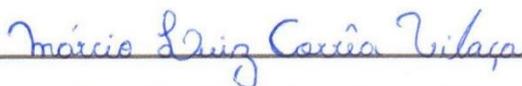
Elaine Vasquez Ferreira de Araújo

O Letramento Digital e as Orientações Educacionais: Leitura e Escrita Digital no Ensino Médio.

Exemplar apresentado para avaliação pela banca examinadora em

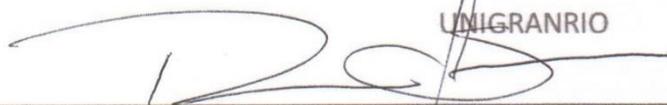
27/02/2019

Aprovado pela banca examinadora:



Prof. Dr. Marcio Luiz Correa Vilaça
Orientador

UNIGRANRIO



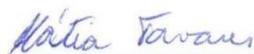
Prof. Dr. Renato da Silva
Examinador Interno

UNIGRANRIO



Prof^ª. Dr^ª. Daniele Ribeiro Fortuna
Examinador Interno

UNIGRANRIO



Prof^ª. Dr^ª. Katia Cristina do Amaral Tavares
Examinador Externo
UFRJ



Prof^ª. Dr^ª. Cintia Regina Lacerda Rabello
Examinador Externo
UFF

Dedico esta tese aos meus pais e ao meu marido que, com muito carinho e apoio, não pouparam esforços para que eu chegasse até esta etapa da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Para meus pais, meu marido, minha irmã e meus filhos, por estarem sempre ao meu lado.

Ao Prof. Dr. Márcio Luiz Corrêa Vilaça pela sua orientação prestada, por ser sempre solícito, pela atenção, pelas discussões preciosas, por sua dedicação e importantes observações para o desenvolvimento deste trabalho acadêmico.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes, por apontarem novas perspectivas em relação ao tema tratado e cujos conhecimentos me foram imprescindíveis.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro durante todo o período do doutorado.

*“A modernidade não é uma porta apenas feita pelos outros.
Nós somos também carpinteiros dessa construção
e só nos interessa entrar numa modernidade
de que sejamos também construtores.”*

(Mia Couto)

RESUMO

O presente trabalho se insere na linha de pesquisa Discursos, Controles Sociais e Ressignificações do Doutorado em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio. O objetivo geral desta pesquisa é analisar a trajetória histórica da abordagem do letramento digital nos documentos produzidos após a LDB/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) que orientam o Ensino Médio e o Ensino Superior. A pesquisa é de abordagem qualitativa, será parte bibliográfica e parte documental. Esse trabalho foi realizado em três etapas: a primeira, uma revisão da literatura, objetivou colaborar para a elaboração de um roteiro para a leitura e a análise dos documentos educacionais e responder a pergunta: “Qual o papel do letramento digital para a formação do estudante do Ensino Médio na sociedade da informação como forma de desenvolvimento para a cidadania e preparação para o mundo do trabalho?”. A segunda etapa da pesquisa tratou da seleção e leitura dos documentos educacionais, além da definição dos critérios de análise destes documentos, com o intuito de responder a pergunta “Qual a trajetória da abordagem do letramento digital em documentos que embasam orientações e políticas educacionais no Ensino Médio e na formação inicial do docente, no Ensino Superior?”. E a terceira etapa, com o intuito de analisar a trajetória histórica da abordagem do letramento digital nos documentos educacionais pesquisados, pretendeu responder às seguintes perguntas: “Quais as possíveis relações entre os discursos analisados nas orientações educacionais e os contextos de produção desses discursos?” e “Quais as possíveis conexões entre o que o Governo Federal propõe para o desenvolvimento do letramento digital em documentos que norteiam o Ensino Médio e em documentos que embasam a formação inicial do docente deste segmento, no Ensino Superior?”. Desta forma, foi possível observar qual o papel da linguagem digital e do letramento digital hoje para a sociedade e o papel das orientações educacionais – organizadas pelos Ministério da Educação (MEC) - na inclusão social do aluno, colaborando para o desenvolvimento de competências indispensáveis para o exercício de cidadania, meios para progredir em estudos superiores e no mercado de trabalho. Os resultados indicaram que há diversos documentos educacionais que já trazem discussões a respeito das práticas sociais mediadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) e da necessidade de desenvolvimento de competências para a

participação no ambiente digital. Ao observar a trajetória histórica da abordagem do letramento digital nos documentos educacionais, notou-se que, logo após a implementação da LDB em 1996, os documentos educacionais abordavam mais os impactos dos avanços das tecnologias na sociedade e as TDICs como recurso didático. A partir de 2002, quando a Internet passa a ser mais popular entre os brasileiros, as características dos textos que circulam na Internet passam a fazer parte de alguns documentos educacionais, mesmo que de forma discreta. Já a partir de 2009, é crescente o número de documentos educacionais abordando questões a respeito das características da linguagem e dos textos que circulam na Internet. Neste cenário, constatou-se que a publicação de alguns documentos educacionais investigados caminha ao lado da popularização das tecnologias digitais no país. Entretanto, observou-se que há uma certa desarmonia entre os documentos educacionais voltados para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio e os documentos educacionais voltados para a formação inicial de professores. É visível que os documentos que norteiam o Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio estão sempre um passo a frente dos documentos que norteiam a formação do docente deste segmento.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento Digital, Orientações Educacionais, Ensino Médio, Língua Portuguesa, Inoinclusão Social

ABSTRACT

This thesis is part of the research interest Speeches, Social Controls and Resignations of the Doctorate Degree in Humanities, Cultures and Arts of the University of Grande Rio. The general objective of this research is to analyze the historical trajectory of the digital literacy approach in the educational documents produced after LDB/96 (Law of Guidelines and Bases of Education), which base High School and Higher Education. The research is qualitative approach, will be bibliographical part and documentary part. This work is organized in three stages: firstly, a dialogue with literature, aiming to collaborate in the elaboration of a script for the reading and analysis of documents and aiming to answer the question: "What is the role of digital literacy in the formation of the high school student in the information society as a form of development for citizenship and preparation for the job market? ". In the second stage of the research, it concerned the selection and reading of the documents and legislation that guide the educational of High School and the definition of criteria for the analysis of these documents, in order to answer the question "What is the trajectory of the digital literacy in documents that base educational of the High School and in the initial formation of the teacher in Higher Education? ". And the third stage, that aimed at analyzing the historical trajectory of the digital literacy in the educational documents, answered the following questions: "What are the possible relations between the discourses analyzed in the educational guidelines and the contexts of the production of these discourses?" and "What are the possible connections between what the Federal Government proposes for the development of digital literacy in documents that guide the High School and in documents that support the initial formation of the teacher of this segment, in Higher Education? ". In this way, it is possible to observe the role of digital language and digital literacy today for society and the role of educational orientations - organized by the Ministry of Education (MEC) - in the social inclusion of the student, collaborating for the development of skills essential for the exercise of citizenship, means to progress in higher education and in the job market. The results indicated that there are several educational documents that already have discussions about the social practices mediated by the TDICs and the need to develop competences for participation in the digital environment. Observing the historical trajectory of the digital literacy approach in educational documents, it was observed that, shortly after the implementation of LDB in 1996, the educational documents talked

about the impacts of technological advances in society and the TDICs as a didactic resource. After 2002, when the Internet becomes more popular among Brazilians, the characteristics of the texts circulating on the Internet become part of some educational documents, even if discreetly. After 2009, there is a growing number of educational documents talking about questions about the characteristics of the language and the texts that circulate on the Internet. In this context, it was found that the publication of some educational documents investigated goes along with the popularization of digital technologies in the country. However, it was observed that there is a certain disharmony between the educational documents focused on the teaching of Portuguese Language in High School and the educational documents aimed at the initial formation of teachers. It is clear that the documents that guide Portuguese Language Teaching in High School are always one step ahead of the documents that guide the teacher training in this segment.

KEYWORDS: Digital Literacy, Educational Orientations, High School, Portuguese Language, Social Inclusion

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1 - Marcos Importantes para os avanços das TDICs	29
Quadro 2.1 - Alfabetização e Letramento	82
Quadro 3.1 - Etapas da Pesquisa	125
Quadro 3.2 - Documentos Analisados.....	129
Quadro 3.3 - Estrutura do Roteiro de Leitura e Análise	132
Quadro 4.1 - Diretrizes Curriculares Nacionais	145
Quadro 4.2 - Etapas de Elaboração da BNCC	189
Quadro 5.1 - Abordagem do Letramento Digital nos Documentos Investigados.....	195
Quadro 5.2 - Marcos da Abordagem do Letramento Digital nos Documentos	199
Quadro 5.3 - Prazos de Publicação e Implementação das DCNs e BNCC.....	245

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1 - Número de Matrículas no Ensino Médio por ano.....	51
Figura 1.2 - Práticas linguísticas em ambientes digitais	68
Figura 2.1 - Definição de Letramentos Múltiplos	88
Figura 2.2 - Letramento Digital segundo Warschauer (2006)	102
Figura 2.3 - Focos de Letramentos para Dudeney et al. (2016)	104
Figura 3.1 - Primeira Parte do Roteiro de Leitura e Análise.....	133
Figura 3.2 - Cultura Digital - Roteiro de Leitura de Análise.....	134
Figura 3.3 - Cultura Digital (2ª parte) - Roteiro de Leitura e Análise	135
Figura 3.4 - Linguagem em Contexto Digital - Roteiro de Leitura e Análise.....	136
Figura 3.5 - Gênero Digital - Roteiro de Leitura e Análise	137
Figura 3.6 - Linguagem em Contexto Digital (2ª parte) - Rot. de Leitura e Análise .	138
Figura 3.7 - Letramento Digital - Roteiro de Leitura e Análise	139
Figura 3.8 - Letramento Digital (2ª parte) - Roteiro de Leitura e Análise.....	140
Figura 3.9 - Informações Gerais - Roteiro de Leitura e Análise	141
Figura 4.1 - Linha do Tempo dos Documentos Educacionais.....	143
Figura 4.2 - Palavras que remetem às TDICs nas DCNs do Ens. Médio de 1998 ..	146
Figura 4.3 - Palavras que remetem às TDICs nas DCNs da Ed. Básica de 2010...	147
Figura 4.4 - Palavras que remetem às TDICs nas DCNs do Ens. Médio de 2012 ..	148
Figura 4.5 - Palavras que remetem às TDICs nas DCNs do Ens. Médio de 2018 ..	149
Figura 4.6 - Trajetória do Contexto Digital nas DCNEM	150
Figura 4.7 - Quantidade de Inscritos no ENEM	153
Figura 4.8 - Palavras que remetem às TDICs no edital do ENEM de 2009	156
Figura 4.9 - Trajetória do Contexto Digital no Edital do ENEM	157
Figura 4.10 - Palavras que remetem às TDICs nos PCNs de 2000.....	160
Figura 4.11 - Palavras que remetem às TDICs nos PCNs de 2002.....	163
Figura 4.12 - Trajetória do Contexto Digital nos PCN.....	164
Figura 4.13 - Palavras que remetem às TDICs nas DCNs de Letras de 2001	167
Figura 4.14 - Palavras que remetem às TDICs nas DCNs de licenciatura de 2002	170
Figura 4.15 - Palavras que remetem às TDICs nas DCNs de licenciatura de 2015	171
Figura 4.16 - Trajetória do Contexto Digital nas DCNs no curso de Licenciatura ...	172
Figura 4.17 - Palavras que remetem às TDICs no guia do PNLD de 2012.....	177

Figura 4.18 - Palavras que remetem às TDICs no guia do PNLD de 2015.....	178
Figura 4.19 - Palavras que remetem às TDICs no guia do PNLD de 2018.....	178
Figura 4.20 - Trajetória do Contexto Digital no PNLD.....	179
Figura 4.21 - Palavras que remetem às TDICs no ENADE de 2008.....	182
Figura 4.22 - Palavras que remetem às TDICs no ENADE de 2011.....	183
Figura 4.23 - Palavras que remetem às TDICs no ENADE de 2014.....	183
Figura 4.24 - Palavras que remetem às TDICs no ENADE de 2017.....	184
Figura 4.25 - Trajetória do Contexto Digital do ENADE nos cursos de Letras	184
Figura 4.26 - Palavras que remetem às TDICs nas OCEM de 2006	187
Figura 4.27 - Palavras que remetem às TDICs na BNCCEM de 2018	193
Figura 5.1 - Marcos de cada ano de lançamento dos documentos educacionais...	203
Figura 5.2 - Letramento Digital nas DCNs e na BNCC para o Ens. Médio	239
Figura 5.3 - Letramento Digital nas DCNs para o Ensino Superior.....	239

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANATEL	-	Agência Nacional de Telecomunicações
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEM	-	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CETIC.br	-	Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação
CGI.br	-	Comitê Gestor da Internet
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CNLD	-	Comissão Nacional do Livro Didático
DCN	-	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	-	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EaD	-	Educação a Distância
ENCCEJA	-	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	-	Exame Nacional do Ensino Médio
FGV	-	Fundação Getúlio Vargas
FNDE	-	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LD	-	Livro Didático
LDB	-	Leis de Diretrizes e Bases
LP	-	Língua Portuguesa
MCOM	-	Ministério das Comunicações
MEC	-	Ministério da Educação
OCEM	-	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PBLE	-	Programa Banda Larga nas Escolas
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	-	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN+	-	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PNLD	-	Programa Nacional do Livro Didático

- PNLDEM - Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio
- SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SBP - Sociedade Brasileira de Pediatria
- TIC - Tecnologia e Informação e Comunicação
- TICs - Tecnologias de Informação de Comunicação
- TDICs - Tecnologias Digitais de Informação de Comunicação
- WEB - *World Wide Web*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
1. Cultura Digital, Linguagem e Tecnologia.....	24
1.1. Sociedade da Informação, ressignificações e redes sociais.....	26
1.2. Cibercultura: transformações culturais na Sociedade da Informação.....	36
1.3. Infoinclusão social no Brasil: desafios na contemporaneidade.....	45
1.4. As implicações das TDICs na Formação Docente.....	53
1.5. Linguagem Digital: Leitura e Escrita na Internet.....	63
2. Letramento na Era Digital e no Contexto Educacional	75
2.1. Alfabetização e Letramento.....	76
2.2. Modelos de Letramento: autônomo e ideológico.....	84
2.3. Multiletramentos.....	87
2.4. Letramento Crítico	90
2.5. Letramento Digital: concepções, práticas e desafios	93
2.5.1. Letramento Digital: práticas de leitura e escrita em contexto digital	95
2.5.2. Letramento Digital: um conjunto de diferentes Letramentos.....	98
2.6. O papel da escola no desenvolvimento de atividades de Letramento Digital.....	106
3. Procedimentos Metodológicos	119
3.1. Objetivos, Metodologia e Etapas da Pesquisa	119
3.2. A Seleção dos Documentos	127
3.3. O Roteiro de Leitura e Análise das Orientações Educacionais.....	132
4. Documentos Educacionais do Ensino Médio e Ensino Superior.....	143
4.1. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	144
4.2. Edital do Exame Nacional do Ensino Médio	150
4.2.1. A implementação do ENEM	151
4.2.2. A Organização Curricular e a Seleção de Saberes do ENEM	154
4.3. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.....	157
4.4. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior	165
4.5. Plano Nacional do Livro Didático	173
4.5.1. A avaliação dos Livros Didáticos no PNLD.....	174
4.5.2. Os Critérios de Avaliação do PNLD para os Livros Didáticos de LP	176
4.6. Edital do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.....	180
4.7. Orientações Curriculares para o Ensino Médio	185
4.8. Base Nacional Comum Curricular	187

5. Análise dos Documentos Educacionais	194
5.1. A Abordagem do Letramento Digital nos Documentos Investigados.....	195
5.2. A Trajetória Histórica do Letramento Digital nos Documentos.....	202
5.3. Conexões entre os documentos do Ensino Médio e do Ensino Superior	238
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	250
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	257
DOCUMENTOS EDUCACIONAIS SELECIONADOS PARA A PESQUISA.....	273
APÊNDICE A – ROTEIRO DE LEITURA E ANÁLISE – VERSÃO 1	277
APÊNDICE B – ROTEIRO DE LEITURA E ANÁLISE – VERSÃO 2.....	281

INTRODUÇÃO

As mudanças pelas quais a sociedade vem passando por meio dos avanços tecnológicos têm sido discutidas por diversos estudiosos (CASTELLS, 2000; LEMOS, 2013; LEVY, 1999; PEREIRA, 2011; SANTAELLA, 2013; WERTHEIN, 2000). Este mundo cada vez mais competitivo e exigente faz com que as pessoas tenham a necessidade de aprender a lidar com as ferramentas tecnológicas e, cada vez mais, com o material textual disponível no ambiente digital (BELLONI, 2012, MARCUSCHI e XAVIER, 2010; ROJO, 2013; SANTOS, 2011).

Os variados textos disponíveis na Internet apresentam, além da linguagem escrita, diversas outras linguagens para a construção do sentido. Estes textos, multissemióticos, podem apresentar, por exemplo, linguagens oral e escrita, músicas, vídeos, imagens estáticas ou em movimento e outras semioses. E acabam por exigirem novas competências e habilidades de leitura e escrita para o exercício mais pleno da cidadania, em época fortemente caracterizada por práticas sociais realizadas e mediadas por tecnologias digitais (BRAGA, 2010; ROJO, 2012; XAVIER, 2010).

Ao levar em conta que as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) estão presentes nas mais diferentes situações da vida cotidiana, é fundamental que a escola prepare os seus estudantes para o exercício de cidadania na contemporaneidade, desenvolvendo competências para a realização de diferentes práticas sociais mediadas pelas TDICs e promovendo, como resultado, a inclusão social. Isto é, preparar os alunos para a cidadania, para o emprego e para uma vida social em uma sociedade cada vez mais conectada digitalmente.

O objetivo geral deste trabalho é analisar a trajetória histórica da abordagem do letramento digital nos documentos educacionais produzidos após a LDB/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) que orientam o Ensino Médio e o Ensino Superior. Desta forma, pretende-se identificar e fazer um contraponto entre as propostas do Governo Federal para a prática do letramento digital nos documentos que embasam e influenciam o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio e nos documentos que norteiam a formação inicial do docente de Língua Portuguesa deste segmento, no Ensino Superior.

Para que o objetivo geral possa ser atingido, o mesmo foi dividido em 4 outros objetivos, definidos como específicos. Os objetivos específicos desta pesquisa são: 1)

Identificar o papel do letramento digital para a formação do estudante do Ensino Médio na sociedade da informação como forma de desenvolvimento para a cidadania e preparação para o mundo do trabalho; 2) Discutir a trajetória da abordagem do letramento digital nos documentos educacionais que embasam as Políticas Educacionais no Ensino Médio e na formação inicial do docente, no Ensino Superior; 3) Estabelecer possíveis relações entre os discursos analisados nas orientações educacionais e os contextos de produção desses discursos; e 4) Analisar possíveis conexões entre o que o Governo Federal propõe para o desenvolvimento de letramento digital nos documentos que embasam o Ensino Médio e nos documentos que embasam a formação inicial do docente, no Ensino Superior.

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa, parte bibliográfica e parte documental. Um trabalho dessa natureza justifica-se pela importância dos estudos sobre as práticas de letramento digital durante a etapa do Ensino Médio, levando em consideração o contexto em que este jovem está inserido e as necessidades hoje da sociedade da informação. Considerando as exigências e desafios dos textos contemporâneos que circulam no contexto digital atualmente, é necessário que a escola prepare o aluno para a conquista e o exercício da cidadania. Afinal, a infoinclusão ainda é um desafio, entretanto ela contribui significativamente para a democratização do acesso às novas tecnologias da comunicação e a inclusão social na sociedade da informação.

Os documentos selecionados para a pesquisa são os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (PCNEM e PCNEM+), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e Ensino Médio (DCNEM), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM), a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM), o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), o Edital do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior dos Cursos de Licenciaturas (DCN) e os editais do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) para o curso de Letras.

Como estes documentos citados acima são produzidos e publicados pelo governo federal, entende-se que são documentos oficiais, que de diferentes formas e em variadas proporções influenciam práticas educacionais, materiais didáticos, sistemas de avaliações, formação docente; em outras palavras, influenciam diferentes

atores, espaços e estágios educacionais, direta e indiretamente. Concebidos a partir da LDB/96, estes documentos são, portanto, materiais oficiais de âmbito nacional que norteiam o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Médio e no Ensino Superior no Brasil, servindo de instrumento de apoio e base para as discussões pedagógicas nas instituições escolares.

Por se tratar de uma pesquisa realizada em um curso de doutorado de natureza interdisciplinar, para embasar o trabalho e buscar alicerce para os questionamentos, na etapa da elaboração do referencial teórico da pesquisa, esta complexa reflexão demanda olhares de diversas áreas como Sociologia, Educação, Tecnologia, Linguísticas e Comunicação. Dentre os autores pesquisados, destaco aqui as contribuições de Jorge Werthein, Lucia Santaella, Luiz Antonio Marcuschi, Magda Soares, Manuel Castells, Paulo Freire, Pierre Lévy, Roxane Rojo dentre outros. Este trabalho se insere na linha de pesquisa Discursos, Controles Sociais e Resignificações.

Este trabalho encontra-se dividido em cinco capítulos, além desta apresentação, das considerações finais, referências bibliográficas e apêndice.

Por meio de diálogo em perspectiva interdisciplinar, os capítulos 1 e 2 se referem aos aspectos fundamentais da sociedade da informação e suas transformações por meio dos avanços tecnológicos, além de discutir a importância da inclusão social, o conceito de letramento digital, sua importância no contexto educacional e na formação do estudante, o processo de leitura e escrita na era digital e o papel do letramento digital nas aulas de Língua Portuguesa. Estes dois capítulos apresentam uma revisão da literatura e a fundamentação teórica desta tese. Além de colaborar para a elaboração do *Roteiro de Leitura e Análise* dos documentos educacionais, os capítulos 1 e 2 buscam responder a primeira pergunta de pesquisa, referente ao primeiro objetivo específico: *1) Qual o papel do letramento digital para a formação do estudante do Ensino Médio na sociedade da informação como forma de desenvolvimento para a cidadania e preparação para o mundo do trabalho?* Deve-se destacar aqui que muitas das questões apresentadas nestes dois capítulos são retomadas durante todo o trabalho, por se tratarem dos capítulos de fundamentação teórica desta tese.

Os procedimentos metodológicos é tema do capítulo 3. Este capítulo apresenta a metodologia da pesquisa, a justificativa do presente estudo, as perguntas de

pesquisa, os objetivos, os documentos educacionais selecionados para serem analisados, os critérios utilizados na análise dos documentos, o processo de coleta de dados e as etapas de pesquisa.

Os capítulos 4 e 5 tratam da análise e discussão dos dados. Enquanto o capítulo 4 está focado na coleta de dados e na trajetória da abordagem do contexto digital nas orientações educacionais produzidas após a LDB/96, o capítulo 5 apresenta a análise da trajetória histórica do letramento digital nos documentos investigados e a conexão entre as orientações educacionais para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior dos Cursos de Licenciaturas. Estes capítulos buscam responder as demais questões de pesquisa: 2) *Qual a trajetória da abordagem do letramento digital em documentos que embasam orientações e políticas educacionais no Ensino Médio e na formação inicial do docente, no Ensino Superior?*; 3) *Quais as possíveis relações entre os discursos analisados nas orientações educacionais e os contextos de produção desses discursos?*; e 4) *Quais as possíveis conexões entre o que o Governo Federal propõe para o desenvolvimento do letramento digital em documentos que norteiam o Ensino Médio e em documentos que embasam a formação inicial do docente deste segmento, no Ensino Superior?*

Nas considerações finais deste trabalho são apresentadas as discussões sobre os resultados da pesquisa, apontando possíveis contribuições e encaminhamentos para trabalhos futuros. Os objetivos e as perguntas de pesquisa são retomados, com a finalidade de confrontá-los com os resultados obtidos.

Está incluído como apêndice o *Roteiro de Leitura e Análise* (versões 1 e 2) que foi utilizado durante a análise dos documentos educacionais selecionados. Neste roteiro constam os critérios para analisar se o documento aborda discussões e práticas que possibilitem o desenvolvimento de letramento em contexto digital e como estas práticas são apresentadas. Para a elaboração deste roteiro, foram consideradas as discussões apresentadas na fundamentação teórica deste trabalho.

Nesta tese, ao abordar o termo *políticas educacionais* para o Ensino Médio, este termo se refere aos princípios, fundamentos e procedimentos discutidos e definidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com o intuito de promover igualdade na aprendizagem, garantindo que conteúdos básicos sejam ensinados em todas as escolas. Desta forma, *políticas educacionais* aqui se referem às orientações

educacionais, diretrizes e outros documentos educacionais que direcionam o ensino em escolas públicas e privadas. O termo *competência* é trabalhado nesta tese com base na definição dada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), portanto, *competência* é a capacidade de utilizar os saberes adquiridos nas práticas do dia a dia, em diferentes situações, como social, emocional e cultural. De acordo com o documento educacional, *competências* são os conhecimentos adquiridos, as habilidades e as atitudes necessárias para a resolução de demandas do cotidiano.

Também no contexto deste trabalho, ao utilizar as palavras “*on-line*”, “rede mundial” e “Internet”, ambas se referem ao contexto em que a interação *on-line* acontece. Os termos “mídias digitais”, “ambientes digitais”, “ambientes virtuais” e “contexto digital” se referem aos contextos de produção dos discursos *on-line* e às ferramentas para a comunicação *on-line*. Assim como os termos “linguagem digital”, “texto *on-line*” e “texto digital” se referem à produção de discursos / produção textual em ambientes digitais. Quando se fala em “indivíduos” ou “sujeitos” se refere a sujeitos sociais e históricos, integrados numa forma de vida e numa cultura. É importante também frisar que o termo “prática” usado no decorrer deste trabalho não deve ser confundido com prática de sala de aula ou práticas educacionais pedagógicas. O termo “prática” aqui se relaciona diretamente com o efeito de praticar e como forma de proceder, ou seja, é a ação que acontece com a aplicação de determinados conhecimentos. Assim como “prática social” nesta tese se refere ao conjunto de atividades humanas inserido em um processo cultural e produzido historicamente.

Diante dos trabalhos pesquisados no banco de teses da CAPES e de algumas universidades, não foi encontrada nenhuma pesquisa que apresentasse uma análise da relação entre a abordagem do letramento digital nos documentos educacionais que orientam e influenciam as Políticas Educacionais no Ensino Médio com a formação do professor, o que reforça a necessidade, a pertinência e a contribuição desta pesquisa de doutorado. Espera-se que este trabalho, ao colocar em foco o papel do letramento digital na contemporaneidade, possa contribuir para o conhecimento e novas perspectivas de estudos sobre o tema. Ampliando, desta forma, os saberes sobre o letramento digital no contexto educacional.

Inicia-se na próxima página o capítulo 1. Este capítulo, de natureza teórica, apresenta alguns conceitos básicos e fundamentais sobre a sociedade da informação, cultura digital e discussões sobre as implicações das TDICs na formação do docente.

1. Cultura Digital, Linguagem e Tecnologia

Com a finalidade de iniciar a fundamentação teórica deste trabalho e trazer base conceitual para responder a primeira pergunta da pesquisa, este capítulo enfoca os conceitos e as discussões sobre sociedade da informação, cultura digital, formação docente e os diversos aspectos dos textos que circulam no meio digital.

Em suma, o objetivo deste capítulo é apresentar os conceitos e os desafios da sociedade da informação, além de discutir questões sobre cultura digital. Esta parte do trabalho coloca em destaque também o papel da elaboração, circulação e uso de textos digitais em todas as esferas da sociedade e nas práticas da vida diária. Dentro das discussões gerais sobre linguagem digital e sobre questões linguísticas específicas decorrentes do ambiente digital, é interessante trazer discussões sobre os processos de leitura e escrita na Internet, sobre a relação leitor e autor, sobre os gêneros textuais digitais e sobre o hipertexto *on-line*.

Ao focar o acesso, o uso e a apropriação das tecnologias na sociedade contemporânea e também as novas formas de circulação de textos e das novas situações de produção de discursos, este capítulo evidencia as transformações vividas nas diversas esferas de atuação, assim como nos hábitos e formas de viver das pessoas. Além de servir de base para a elaboração do *Roteiro de Leitura e Análise dos documentos educacionais*, a revisão da literatura apresentada neste capítulo colabora também para responder a pergunta da pesquisa: *Qual o papel do letramento digital para a formação do estudante do Ensino Médio na sociedade da informação como forma de desenvolvimento para a cidadania e preparação para o mundo do trabalho?*

Nesta parte do trabalho, busca-se suporte teórico para compreender como as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), especialmente com a popularização da Internet, podem contribuir para a formação do estudante do Ensino Médio para a cidadania e, conseqüentemente, sua inclusão social. Isto é, os alunos devem estar preparados para diferentes situações da vida cotidiana, para o emprego e para uma vida social em uma sociedade cada vez mais conectada digitalmente.

Logo, é fundamental pensar sobre as implicações das tecnologias digitais na formação docente e como esse professor em formação está sendo preparado para

lidar com a leitura e escrita na atualidade. Na vivência desta era digital, com constante avanço tecnológico e com o crescente uso da Internet e suas ferramentas, cada vez mais a sociedade vem se apropriando das TDICs e aprendendo a lidar com processos de leitura e escrita também nos meios digitais. Na contemporaneidade, o texto não circula apenas no meio impresso, mas também nas telas dos celulares, dos computadores, dos *notebooks*, dos *tablets* etc.

Este capítulo está dividido em cinco seções. Na primeira seção, serão discutidos aspectos fundamentais da sociedade da informação e suas transformações por meio dos avanços tecnológicos. Em seguida, a segunda seção trata os conceitos de cibercultura¹ e ciberespaço, além das mudanças culturais na sociedade da informação. Na terceira seção deste capítulo, serão apresentadas discussões sobre a importância da infoinclusão social, assim como os desafios da infoinclusão social no Brasil. A quarta seção desta parte do trabalho trata como as novas tecnologias da informação e comunicação oferecem novas possibilidades e novos encaminhamentos para a formação inicial do docente. A quinta e última seção traz uma análise sobre como a linguagem vem se modificando à medida que as tecnologias digitais fazem parte do dia a dia da sociedade contemporânea, sendo assim, são apresentadas as abordagens de leitura e escrita na era digital, além do papel do leitor e autor na construção de sentido em textos *on-line*.

Segundo os estudos de Komesu e Arroyo (2016), em 1995 o acesso à Internet era apenas de 0,4% da população mundial, porém em 2015 este número passou para mais de 40% da população, ou seja, quase a metade da população mundial já estava conectada à Internet. Nestes 20 anos, a Internet deixou de ser uma rede de informações para um número restrito de pessoas e passou a ser uma rede em grande escala que atua como mediadora da comunicação humana e produção de conhecimento. Se inicialmente o acesso à Internet estava nas universidades, escolas e nas quase extintas *LAN houses*, hoje está em qualquer lugar, por meio dos dispositivos móveis. “O que fica evidente para o estudioso da linguagem é a proliferação e a circulação de (novos) textos reconhecidos pela integração de inúmeros recursos semióticos (...) com função explícita de conectar usuários em rede” (KOMESU; ARROYO, 2016, p. 173). Neste cenário, portanto, é de fundamental importância a reflexão sobre o processo de textualização em contexto digital.

¹ Os termos *cibercultura* e *cultura digital* são usados como sinônimos neste trabalho

1.1. Sociedade da Informação, ressignificações e redes sociais

Ao falar de “sociedade da informação”, Werthein (2000) explica que, levando em consideração as transformações por meio dos avanços tecnológicos que a sociedade vem vivendo, observam-se grandes mudanças nas relações com as telecomunicações e com a própria informação. Segundo o autor, a sociedade da informação ocupa hoje o lugar da “sociedade pós-industrial”, como era chamada há algumas décadas.

Educação à distância, bibliotecas digitais, videoconferência, correio eletrônico, grupos de “bate-papo”, e também voto eletrônico, banco *on-line*, video-on-demand, comércio eletrônico, trabalho à distância, são hoje parte integrante da vida diária na maioria dos grandes centros urbanos no mundo. (WERTHEIN, 2000, p. 75)

Para Werthein (2000), portanto, a sociedade da informação se refere às transformações técnicas, administrativas e organizacionais propiciadas pelos avanços tecnológicos. Assim também entende Assmann (2000, p. 10). Ao referir-se à sociedade da informação, o autor afirma que “as tecnologias da informação e da comunicação se transformaram em elemento constituinte (e até instituinte) das nossas formas de ver e organizar o mundo”. Semelhantemente, Castells (2000, 2013) aponta que as tecnologias de informação e comunicação modelam e remodelam as práticas sociais com grande velocidade.

Segundo as definições apontadas por Santaella e Lemos (2010), a sociedade da informação é a sociedade que é organizada em rede. Ou seja, para se comunicar com pessoas, para comprar produtos, para pagar contas, para ler um livro, para comprar um ingresso de um *show* ou ainda diversas outras atividades, não é mais necessário estar presencialmente em determinados locais. Por meio desta rede mundial, ainda é possível divulgar pensamentos e opiniões de qualquer lugar do mundo para qualquer lugar do mundo. As autoras defendem que na sociedade da informação, além da globalização de atividades, há transformações na vida material, profissional e na relação com o espaço e com o tempo.

Araujo e Vilaça (2016) enfatizam que a Internet deixou de ser algo exclusivo de um computador comum (*desktop*), podendo ser acessada de inúmeros dispositivos eletrônicos. Desta forma, podemos acessar a rede mundial em diferentes espaços, como em bancos, restaurantes, bibliotecas, aeroportos, *shoppings*, praças, escolas

etc. Em virtude do que foi mencionado, as tecnologias e a Internet passam a fazer parte do cotidiano dos sujeitos que vivem na sociedade da informação. Inclusive, para Giest (2010), devido à revolução digital na sociedade contemporânea, as mídias digitais se tornaram hoje os meios principais de comunicação.

É interessante abordar aqui a definição de Internet. Por meio de estudos anteriores, Lemos (2013, p. 115) define a Internet como

um conjunto de redes planetárias de base telemática, começa a ser construída há mais de trinta anos. A origem do que conhecemos hoje como Internet surge com a rede Arpanet, criada pelo departamento de defesa dos EUA durante a Guerra Fria como solução para assegurar a manutenção das informações vitais. Hoje, a rede de redes está em processo de popularização. (...) A Internet cria, hoje, uma revolução sem precedentes na história da humanidade. Pela primeira vez o homem pode trocar informações, sob as mais diversas formas, de maneira instantânea e planetária.

Ao tratar deste tema, Smith (2009) conceitua a Internet como fonte de redes, servidores e conteúdos interligados que, com a chegada da *Web 2.0*², transformou a relação das pessoas com o mundo. Também Castells (2003, p. 7) explica que a “Internet é o tecido de nossas vidas” e destaca que a Internet é uma tecnologia da comunicação, com lógica própria e linguagem própria, que possibilita a comunicação de muitos para muitos. O autor compara a importância da Internet para a sociedade da informação com a importância da eletricidade para as décadas anteriores.

“As novas tecnologias tornam-se vetores de novas formas de agregação social” (LEMOS, 2013, p. 16). Há mudanças em todas as áreas da sociedade, seja nos âmbitos políticos, sociais, econômicos e educacionais. Werthein (2000, p. 75) aponta que “os desafios da sociedade da informação são inúmeros e incluem desde os de caráter técnico e econômico, cultural, social e legal, até os de natureza psicológica e filosófica”.

Rocha (2000), Santaella e Lemos (2010), adotando a mesma postura de Werthein, Assmann e Castells, conceituam a sociedade da informação destacando a produção de valores informacionais e uma economia baseada no conhecimento, que cresce de forma ilimitada. Seguindo este raciocínio, Rocha (2000) e Giest (2010) também chamam esta sociedade como a “sociedade do conhecimento”. Ao tratar deste tema, Pereira (2011) e Lemos (2013) evidenciam que é necessário dominarmos

² A web 2.0 não é uma criação tecnológica, mas um termo que aponta “mudança” nas formas de uso, participação, comunicação e interação na Internet.

as tecnologias, porém isso significa muito mais que saber utilizar o mouse e o teclado de um computador, por exemplo. Deve-se saber como buscar informação e saber como agir e extrair conhecimento das tecnologias. Sob o mesmo ponto de vista, Giest (2010) defende que este conhecimento necessário na contemporaneidade não é um conhecimento puro, mas um conhecimento aplicável em situações sociais reais.

Similarmente, Assmann (2000) argumenta que hoje a sociedade experimenta reconfigurações do conhecimento nunca experimentadas anteriormente. Sob a ótica do autor, a sociedade da informação se deve pela “presença cada vez mais acentuada das novas tecnologias da informação e da comunicação” (ASSMANN, 2000, p. 8).

Ao discutir sobre estas novas tecnologias, Lemos (2013) comenta que estas novas ferramentas de comunicação e informação surgiram a partir do ano de 1975, com a fusão do computador com as telecomunicações analógicas. Primo (2013), por exemplo, mostra que a relação com as mídias antes de 1980 se dava de forma muito restrita, pois os meios de comunicação eram caros e nem todos tinham acesso, como o rádio e a televisão. Hoje se observa uma potencialização no uso das TDICs, seja computador, celular, *tablets*, *notebooks* etc. E, como bem observa Pereira (2011), por muitas vezes não nos atentamos a estas mudanças a nossa volta, pois estamos mergulhados neste contexto, nesta sociedade. Afinal, “as coisas estão se modificando e não conseguimos perceber a transformação porque fazemos parte dela” (PEREIRA, 2011, p. 19).

Apenas para ter uma ideia da velocidade e surgimento de novas tecnologias a cada ano, Komesu e Arroyo (2016) recordam que a Internet foi lançada comercialmente no Brasil em 1995. Neste mesmo ano o *Yahoo* também foi lançado, uma plataforma com inúmeros serviços, desde *e-mail*, ferramentas de busca, jogos *on-line*, *chats* etc. Também em 1995, a *Apple* iniciou suas operações no Brasil e a *Microsoft* lançou o principal sistema operacional daquela época, o *Windows 95*. Naquele mesmo ano, a *Sony* apresentou a primeira versão do videogame *Play Station*.

De modo bem simples, é sintetizado no Quadro 1.1 da próxima página alguns marcos importantes para os avanços das tecnologias digitais e popularização da Internet, baseados nos estudos de Smith (2009, p. 25-32), de Komesu e Arroyo (2016) e nas informações fornecidas pelas próprias empresas pesquisadas. Esses marcos históricos, que se iniciam com o surgimento da Internet e vão até os lançamentos dos aplicativos mais populares nos últimos anos, contribuem para uma melhor

compreensão da trajetória histórica da abordagem de práticas de letramento digital nos documentos educacionais elaborados pelo MEC, que será realizada posteriormente, nos capítulos 4 e 5.

Quadro 1.1 - Marcos Importantes para os avanços das TDICs

Ano	Marco Histórico
1958	Fundação da ARPA, uma agência de projetos e pesquisas nos Estados Unidos. Dentre suas pesquisas, destacou-se o desenvolvimento de redes de computadores.
1969	Quatro computadores de universidades americanas se interligaram por meio da ARPANET, desenvolvido pela DARPA (novo nome da ARPA). Foi o início da Internet.
1972	Um dos pesquisadores da DARPA, Ray Tomlinson, inventou o correio eletrônico. Um dos principais marcos da Internet.
1973	Vinton Cerf, considerando o inventor da Internet, criou o protocolo TCP/IP, permitindo que computadores de diferentes sistemas operacionais se comuniquem entre si.
1977	A <i>Apple</i> disponibiliza para venda o <i>Apple Computer</i> , um marco considerável da história da computação.
1981	A IBM lançou o <i>Personal Computer</i> (PC). O modelo ficou popular entre as empresas e ganhou o mercado da computação. Adam Osborne lança o primeiro computador portátil.
1985	A <i>Microsoft</i> lançou o primeiro <i>Windows</i> , sistema operacional de sucesso absoluto no mundo todo e com várias atualizações nos anos seguintes.
1990	Nesta época, no Brasil, surgem os cursos técnicos de segundo grau nas áreas da informática, que passou a ser a modalidade com o maior número de alunos matriculados. Logo depois, cresceu a popularidade dos cursos livres em Processamento de Dados.
1991	Tim Berners-Lee, pesquisador do Centro Europeu de Pesquisa Nuclear, criou a WWW, ao criar a linguagem para desenvolvimento de <i>sites</i> (HTML) e o hipertexto.
1993	Foi lançado o programa de navegação na Internet, o <i>Mosaic</i> . Foi um dos marcos fundamentais para a popularização da Internet, pois possuía interface gráfica multimídia e atuava no <i>Windows</i> .
1994	O navegador <i>Netscape Navigator</i> é lançado. Seu sucesso foi tanto que no final de 94 já havia em média 10 milhões de usuários. Nesta mesma época, o <i>Yahoo</i> foi criado por Jerry Yang e David Filo, com o intuito de buscar na Internet sites interessantes. Jeff Bezos funda a <i>Amazon</i> , empresa pioneira no <i>e-commerce on-line</i> (comércio eletrônico). Os <i>notebooks</i> assumem os mesmos tamanhos adotados atualmente.

1995	<p>Lançamento do sistema operacional <i>Windows 95</i>, juntamente com o navegador Internet <i>Explorer</i>. O <i>Windows 95</i> foi pioneiro na questão de melhor usabilidade, com interfaces mais fáceis para os usuários.</p> <p>Também em 1995 entra em cena o site de busca <i>Altavista</i>, criado pela <i>Digital Equipment Corporation</i>. O site foi de grande popularidade devido à rapidez e a quantidade de informação fornecida como resultado.</p> <p>A Internet já possuía mais de 45 milhões de usuários.</p> <p>A Internet se torna de acesso público no Brasil.</p>
1996	<p>A empresa israelense <i>Mirabilis</i> lança o <i>ICQ</i>, que revoluciona a troca de mensagens instantâneas entre as pessoas e chega a ser o serviço de mensagens mais popular do mundo, com mais de 100 milhões de usuários. É superado posteriormente pelo <i>MSN</i>, da <i>Microsoft</i>.</p> <p>Criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED), do Ministério da Educação (MEC), no Brasil. Desta forma, há a formalização da EaD nas universidades. Nos dias de hoje, há mais de 1.800 cursos nesta modalidade de ensino, quase 4 milhões de alunos (VALENTE, 2000).</p> <p>É lançada a primeira loja virtual no Brasil, da empresa <i>Brasoftware</i>, que comercializa ferramentas de informação.</p>
1997	<p>A AOL lança o <i>Instant Messenger</i>, serviço de troca de mensagem que em 2005 chegou a ter 53 milhões de usuários.</p> <p>Ano de criação do <i>Weblog</i>, que posteriormente, em 1999, se chamaria apenas <i>blog</i>. Apenas em 2000 o <i>blog</i> ganhou popularidade por meio do serviço <i>Blogger</i></p> <p>É criada a tecnologia <i>Wi-Fi</i>.</p>
1998	<p>Lançamento do celular <i>Blackberry</i>. O dispositivo possuía editor de textos, agenda, acesso à Internet, troca de mensagens, troca de <i>e-mails</i> etc.</p> <p>Além disso, neste ano o <i>Google</i> é criado por Larry Page e Sergey Brin, nos Estados Unidos. Entretanto, apenas em 2000, o <i>Google</i> passou a ser um dos principais sites de busca, com versões em diversos idiomas. Hoje é uma empresa multinacional de <i>software</i> e serviços <i>on-line</i>, além do site mais visitado do mundo.</p>
1999	<p>A <i>Microsoft</i> lançou seu serviço de conversa instantânea na Internet, o <i>MSN Messenger</i>. Atingiu o sucesso nos meados do ano 2000. Em 2013, o serviço foi encerrado e incorporado ao <i>Skype</i>.</p> <p>Começava a se falar em <i>coworking</i>, um método que facilita o trabalho e encontros profissionais coordenados por computadores.</p>
2000	<p>A Internet já possuía 420 milhões de usuários.</p> <p>O acesso à Internet começa a se popularizar no Brasil, com a maximização da banda larga.</p> <p>Termos como <i>E-learning</i> e <i>Blended Learning</i> começam a ser usados. O <i>E-learning</i> se refere especificamente a modalidade de educação a distância mediada pelas tecnologias digitais (VALENTE; ESCUDEIRO, 2000). Enquanto que o <i>Blended Learning</i> se refere a educação na modalidade mista: presencial + a distância, ou seja, há a combinação da aprendizagem nos ambientes virtual e presencial (FAVA, 2014).</p> <p>A companhia <i>Trek Technology</i> lança no mercado o <i>ThumbDrive</i>, o primeiro pendrive a ser comercializado.</p> <p>A <i>cloud computing</i>, computação nas nuvens, começa a ser oferecida comercialmente.</p>

2001	<p>A <i>Wikipedia</i> é criada com o objetivo de ser uma enciclopédia de conteúdo livre e que podia ser editada por qualquer pessoa. Desde o seu lançamento, o crescimento de colaboradores é constante. Nos dias de hoje, a <i>Wikipedia</i> já conta com mais de 1 milhão de páginas em Língua Portuguesa.</p> <p>Lançamento do primeiro <i>iPod</i>, que apesar de não ser o primeiro multimídia portátil, é, sem sombra de dúvida, o mais marcante deles.</p>
2002	<p>O <i>Picasa</i> é criado com o intuito de possibilitar a edição de imagens, além de permitir a organização das fotos em álbuns. Foi comprado pelo <i>Google</i> em 2004, passando a fazer parte do <i>Orkut</i>. Em 2016, a <i>Google</i> anunciou o fim do serviço.</p> <p>Lançamento do <i>BlackBerry</i> 5810, o primeiro <i>smartphone BlackBerry</i>.</p>
2003	<p>O <i>MySpace</i> é fundado e rapidamente se torna um dos <i>sites</i> de relacionamento mais populares. Apesar de não ser muito comum no Brasil, o <i>site</i> possui milhares de membros no mundo todo.</p> <p>Também é lançada na <i>Internet</i> a rede <i>LinkedIn</i>, uma rede de relacionamentos para o mundo do trabalho. Presente em 200 países, a empresa informou que já havia chegado a mais de 500 milhões de membros no início de 2017.</p> <p>O <i>Skype</i> entrou em cena. O serviço de comunicação <i>on-line</i> por meio de vídeo, voz e mensagens de texto atualmente pertence a <i>Microsoft</i> e possui mais de 320 milhões de usuários no mundo todo.</p> <p>Começa a se falar em <i>Web 2.0</i>, como um ambiente <i>on-line</i> mais dinâmico, com diversas comunidades e serviços oferecidos.</p>
2004	<p>Em 2004 foi lançado pela <i>Google</i> o site de relacionamento <i>Orkut</i>. Extinta em 2014, essa rede social foi muito popular no Brasil.</p> <p>Nasce também em Harvard a rede social <i>Facebook</i>, criado por Mark Zuckerberg, Chris Hughes, Eduardo Saverin e Dustin Moskovit. Esta rede social tem hoje mais de 1 bilhão de usuários, sendo que 103 milhões são brasileiros. Destaque também para o <i>Facebook Messenger</i>, aplicativo para troca de mensagens e muito popular no Brasil.</p> <p>São lançados os primeiros dispositivos móveis com capacidade para conexão à <i>Internet</i> sem fio.</p>
2005	<p>É criado o mais famoso <i>site</i> de partilha de vídeos, o <i>Youtube</i>, por Steve Chen, Chad Hurley e Jawed Karim nos Estados Unidos. Hoje o <i>Youtube</i> tem mais de um bilhão de usuários.</p> <p>Lançamento do <i>Google Maps</i>. O aplicativo chegou a ser o serviço mais usado no mundo, em 2013.</p>
2006	<p>O <i>microblog Twitter</i> é lançado por Jack Dorsey, Evan Williams e Biz Stone. O principal objetivo do serviço é enviar mensagens curtas. Mas apenas em 2009 surgiram os <i>Trending Topics</i>, que mostram os assuntos mais discutidos no <i>Twitter</i> naquele momento. Possui mais de 1 milhão de usuários e os brasileiros estão como um dos principais membros do <i>microblog</i>.</p> <p>Com sede na Suécia e administrada pelo The Sunshine Press, a <i>Wikileaks</i> é fundada em 2006. A partir daí publica em sua página postagens, documentos, fotos e informações confidenciais de fontes anônimas, tanto de governos como de empresas.</p>
2007	<p>Steve Jobs apresenta o primeiro <i>iPhone</i> da Apple. Este foi o primeiro celular com ausência de teclado, usando a tecnologia <i>touchscreen</i>.</p> <p>A Amazon lança também neste ano o <i>Kindle</i>, dispositivo desenvolvido para a leitura de textos digitais. Inicialmente com tela monocromática, o <i>Kindle</i> atualmente tem praticamente as mesmas funções de um <i>tablet</i>.</p>

	<p>Neste ano a <i>Netflix</i> anuncia o serviço de <i>streaming</i> (transmissão contínua) de filmes e séries de tv nos EUA e, posteriormente, em 2010, no Canadá.</p> <p>Atualmente a <i>Netflix</i> está em praticamente todo o mundo, contando com mais de 100 milhões de assinantes.</p> <p>Começa o <i>coworking</i> no Brasil.</p>
2008	<p>É lançado o <i>Spotify</i>, serviço <i>streaming</i> de música. Além de poder ser usado em vários dispositivos, como computadores, <i>smartphones</i> e <i>tablets</i>, o serviço permite que o usuário busque músicas por gênero, artista, álbum, etc. Em 2017, já contava com 140 milhões de assinantes.</p> <p>A <i>Google</i> também lança neste ano o <i>Google Chrome</i> e também o <i>Android</i>, seu sistema operacional para celulares usados até hoje por diversas marcas e modelos, sendo concorrente direto do iOS, sistema operacional do <i>Iphone</i>.</p> <p>O número de lousas digitais interativas nas escolas do Brasil começa a aumentar.</p>
2009	<p>Foi criado o <i>WhatsApp</i>, um aplicativo de troca de mensagens instantâneas. Muito popular entre os adolescentes, o aplicativo hoje tem mais de 1 bilhão de usuários.</p> <p>É o aplicativo com o maior número de usuários no Brasil.</p> <p>Começam a aparecer várias empresas no mercado oferecendo serviços na nuvem com custos mais baixos.</p>
2010	<p>Lançamento do aplicativo <i>Instagram</i> para compartilhamento de fotos na <i>Internet</i>, criado por Kevin Systrom e Mike Krieger, nos Estados Unidos. Em 2012, a rede social foi comprada pelo <i>Facebook</i> e, em 2017, o <i>Instagram</i> já possuía 700 milhões de usuários.</p> <p>É fundado o <i>Pinterest</i>, aplicativo para compartilhamento de imagens de qualquer tipo. Tem mais de 70 milhões de usuários.</p> <p>A Apple lança o seu <i>Ipad</i>, um <i>tablet</i> que usa o mesmo sistema operacional do <i>Iphone</i>, o iOS.</p> <p>Os <i>smatphones</i> ficam cada vez mais populares no Brasil.</p>
2011	<p>O aplicativo <i>Snapchat</i> é criado por Evan Spiegel. Este aplicativo permite a comunicação por fotos e mensagens. Em 2012, se tornou muito popular entre os adolescentes e, em 2016, o <i>Snapchat</i> já contava com mais de 150 milhões de usuários.</p> <p>Lançamento do <i>Google+</i>, com a integração de diversos serviços do <i>Google</i>.</p> <p>A <i>Internet</i> já possuía 2 bilhões de usuários.</p> <p>A <i>Internet</i> móvel é crescente no Brasil</p>
2013	<p>A venda de <i>tablets</i> é intensificada no Brasil. Entretanto, desde 2015, está em declínio.</p> <p>Neste mesmo ano a Organização das Nações Unidas para a Educação pública o UNESCO Policy Guidelines for Mobile Learning, ou “Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel”. O documento tem como objetivo fornecer roteiro e discussões a respeito do uso das ferramentas tecnológicas na ampliação e enriquecimento de oportunidades educacionais para estudantes de diversos contextos (UNESCO, 2013).</p> <p>Também a Bett Educar 2013, maior evento de educação e tecnologia da América Latina, apresenta o uso do BYOD (<i>Bring Your Own Device</i>) na educação. A ideia principal é que o estudante utilize seu próprio dispositivo digital para a realização de atividades em sala de aula.</p> <p>O <i>e-commerce</i> no Brasil está em grande crescimento.</p>
2014	<p>Começa a se falar na “<i>Internet das Coisas</i>”, isto é, casas automatizadas.</p> <p>As pessoas já passam mais tempo em seus celulares que em seus computadores.</p>

	São criados inúmeros aplicativos para <i>smartphones</i> .
2015	O Centro de Estudos Brasileiros da Universidade de Columbia, com apoio do IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística) e financiamento da Qualcomm, realiza um estudo qualitativo sobre a integração das tecnologias nas redes de ensino públicas do país e lança um relatório desse estudo em agosto de 2015, na conferência Aprendizagem Móvel no Brasil. (ROSA; AZENHA, 2015). A <i>Apple</i> lança o <i>Apple Watch</i> .
2017	Crescimento no número de aplicativos de inteligência artificial. Uma maior preocupação com a Cibersegurança, ou seja, com a segurança de dados na Internet. Aumento na adoção das impressoras 3D nas empresas.
2018	Grandes investimentos na área de inteligência artificial, como em <i>softwares</i> para otimização de empresas, carros autônomos e assistentes pessoais digitais. É publicado o Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação (Lei nº 13.243/2016).

Dentre as transformações vividas pela sociedade, é importante destacar as novas formas e canais de comunicação que surgiram nas últimas décadas. A popularização de dispositivos eletrônicos que acessam a Internet (LEMOS, 2013), por exemplo, tem mudado a forma de distribuição de palavras, sons e imagens. Apenas para ilustrar, Araujo e Vilaça (2016, p. 21) comentam que “comprar pela Internet, ler um livro em um *tablet* e conversar por meio de redes sociais em um celular são hábitos comuns de quem vive na sociedade da informação”.

Entretanto, conforme alertam Rocha (2000) e Assmann (2000), o fácil acesso à informação não garante o conhecimento e o desenvolvimento, ou seja, nem toda informação é sinônimo de conhecimento. Ainda segundo as considerações de Assmann (2000), não basta o rápido e crescente acesso à informação para caracterizar uma sociedade como sociedade da informação. É necessário um processo de aprendizado continuado, que se inicie antes da vida escolar e continue em diversos ambientes da vida social.

Em um quadro de economia globalizada e da sociedade organizada a partir do paradigma do conhecimento, como vimos, o fator educação assume papel fundamental nesse processo. É ela que viabiliza o projeto da sociedade do conhecimento e operacionaliza a formação e o exercício da cidadania. (ROCHA, 2000, P.43)

Como salienta Rocha (2000), a escola exerce seu papel social quando prepara o aluno para produzir conhecimento nesta sociedade. A leitura, portanto, passa a ser fundamental para a formação para a cidadania. No entanto é necessária uma leitura

reflexiva e consciente, evitando apenas a concentração demasiada na decodificação de códigos linguísticos. Por essa perspectiva, a Internet deixa de ser apenas um repositório de arquivos para também ser fonte de conhecimento e, neste contexto, Assmann (2000) reporta que as políticas públicas podem contribuir e muito para a participação dos sujeitos na sociedade da informação.

Ao pesquisar sobre as redes sociais digitais baseadas na Internet, Araujo e Vilaça (2016, p. 23) apontam que “o uso das mídias digitais traz uma nova maneira de conexão entre os usuários da sociedade contemporânea”. Castells (2013) também aborda este novo contexto ao dizer que a sociedade em rede gera uma nova estrutura social. Araujo e Vilaça (2016) comentam que, com a popularização dos dispositivos que acessam a Internet e das diversas ferramentas digitais gratuitas disponíveis, a utilização das redes sociais digitais foi maximizada. Semelhantemente, Castells (2003) indica que devido à grande flexibilidade da Internet e seu enorme poder de comunicação, a interação social *on-line* é crescente.

A comunicação sem fios conecta dispositivos, dados, pessoas, organizações, tudo isso com a nuvem emergindo como repositório de uma ampla constituição de redes sociais, como uma teia de comunicação que envolve tudo e todos. Assim, a atividade mais importante da Internet hoje se dá por meio dos sites de rede social (SNS, de Social Networking Sites), e estes se tornam plataformas para todos os tipos de atividade, não apenas para amizades ou bate-papos pessoais, mas para marketing, e-commerce, educação, criatividade cultural, distribuição de mídia e entretenimento, aplicações de saúde e, sim, ativismo sociopolítico. (CASTELLS, 2013, p. 169)

As redes sociais digitais mais utilizadas no Brasil atualmente são o *Facebook*, o *Twitter*, o *Instagram* e o *LinkedIn*. Recuero (2009, p. 24) considera a rede social como “(...) uma metáfora para observar os padrões de conexão de um grupo social, a partir das conexões estabelecidas entre os diversos atores”. Ao tratar deste tema, Santaella e Lemos (2010, p. 17) destacam que as redes sociais digitais permitem a “comunicação multimodal de qualquer lugar para qualquer lugar”.

Castells (2003) comenta que as redes sociais mediadas pelo computador formam comunidades de usuários, de forma diferente das comunidades físicas, presenciais. Nas redes sociais *on-line*, os agrupamentos geralmente acontecem por afinidades e conteúdos, e não por localização geográfica. Entretanto, estas comunidades *on-line* não são menos intensas ou seus usuários não possuem menos laços que nas comunidades físicas.

Santaella e Lemos (2010) – no livro *Redes Sociais Digitais: a cognição conectiva do Twitter* – abordam em seus estudos a evolução das redes sociais, descrevendo as redes sociais desde 1990. As autoras definem a primeira geração de redes sociais como *monomodais*, como por exemplo, a ferramenta de troca de mensagens ICQ. Em seguida, há a geração de redes *monomodais múltiplas*, que, além da troca de mensagens, permitia o compartilhamento de arquivos e interesses, como por exemplo, o *Orkut*. Por último, as autoras destacam as redes *on-line multimodais*, que são as redes sociais digitais que temos atualmente. As redes sociais de hoje, além das trocas de mensagens e compartilhamento de arquivos, possibilitam integração com outras redes, acesso a jogos, a outros aplicativos etc.

Desta forma, por meio das redes sociais atualmente é possível, além da comunicação entre os usuários, divulgar textos, imagens, sons, vídeos, mobilizar pessoas, compartilhar opiniões e críticas etc. Nas palavras de Castells (2013), as redes sociais digitais são essenciais para os movimentos sociais nos dias de hoje, pois são indispensáveis para a organização e prática dos eventos. O autor destaca em seu livro *Redes de Indignação e Esperança*, de 2013, diversos movimentos sociais que utilizaram as redes sociais digitais como meio para organizar e divulgar os eventos. Dentre os exemplos citados pelo autor, se destacou o Brasil no ano de 2013, com um megaprotesto que ocupou diversas ruas das principais cidades do país, as chamadas *Jornadas de Junho*.

Ao lado da popularização das redes sociais digitais, estão as ferramentas de troca de mensagens instantâneas. Castells (2003) comenta que este serviço disponível na Internet é um dos mais apreciados, principalmente pelos jovens – que é o foco desta pesquisa. Dentre as ferramentas de mensagens instantâneas mais utilizadas atualmente estão o *WhatsApp* e o *Messenger*, apenas para exemplificar. Nos últimos anos, esses serviços digitais têm ganhado força e cada vez mais competem a popularidade com as redes sociais digitais.

A próxima parte deste trabalho apresenta uma discussão a respeito dos conceitos de cibercultura e ciberespaço, conceitos estes que andam lado a lado com os conceitos de uma sociedade cada vez mais conectada e com diferentes práticas sociais realizadas em rede. Além disso, também são apresentadas as principais mudanças culturais na sociedade da informação.

1.2. Cibercultura: transformações culturais na Sociedade da Informação

Ao discutir os aspectos fundamentais da sociedade da informação, é essencial também conceituar alguns outros termos que são utilizados juntamente, como *ciberespaço* e *cibercultura*. Lemos (2013) conclui que o ciberespaço é “um hipertexto mundial interativo, onde cada um pode adicionar, retirar e modificar partes dessa estrutura telemática, como um texto vivo, um organismo auto-organizante”. Já segundo Lévy (1999, p.17), que é um dos principais estudiosos sobre o assunto, o ciberespaço é

o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

Para Lemos (2013), o ciberespaço é um fenômeno social. É um espaço que põe em contato pessoas do mundo todo por meio das mídias digitais. Estes sujeitos se reúnem na rede por interesses comuns, para bater papo, para compartilhar fotos, músicas, arquivos, textos etc. Em seus estudos, o autor enfatiza a popularização do *e-mail* e dos *chats*.

Na análise de Castells (2003), esta nova forma de espaço traz uma nova geografia – novas configurações territoriais – para a sociedade da informação. Entretanto, não é o fim da geografia. A Internet “não é desprovida de lugar: conecta lugares por redes de computadores telecomunicadas e sistema de transporte computadorizados. Redefine distância, mas não cancela a geografia” (CASTELLS, 2003, p. 170). Ainda segundo o autor, é importante considerar que o uso da Internet está se difundindo rapidamente nos meios urbanos, principalmente de países mais desenvolvidos, dando destaque para a América do Norte e Europa. As áreas rurais e pequenas cidades acabam ficando, muitas das vezes, para trás em relação ao acesso à rede mundial.

Por outro lado, o conceito de cibercultura ainda não está bem consolidado. Lévy (1999) considera a “cibercultura” como um neologismo e a define como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17). Sob o mesmo ponto de vista, Lemos (2013, p. 15) define a

cibercultura como a “cultura contemporânea, associada às tecnologias digitais (ciberespaço, simulação, tempo real, processos de virtualização etc.)”, criando, portanto, uma nova relação entre a “técnica e a vida social”. O autor situa o surgimento da cibercultura nos meados da década de 70, com o surgimento dos computadores na vida social.

A cibercultura vai se caracterizar pela formação de uma sociedade estruturada através de uma conectividade telemática generalizada, ampliando o potencial comunicativo, proporcionando a troca de informações sob as mais diversas formas, fomentando agregações sociais. (LEMOS, 2013, p. 88)

Nessa linha de raciocínio, Primo (2013, p. 16) afirma que a cibercultura transformou de forma grandiosa a vida em diferentes aspectos e hoje não é mais possível estar distante das mediações digitais. A cultura, portanto, não se torna em cultura digital, mas acaba por se adequar a sociedade na qual pertence. É o resultado de novas formas de relação social na contemporaneidade.

Lemos (2013) argumenta, então, que a cibercultura surge da apropriação das tecnologias pelos sujeitos presentes na sociedade contemporânea, fazendo parte do cotidiano e se desenvolvendo nas relações sociais. As novas tecnologias de informação e comunicação então se tornam universais e estão em todos os lugares, dificultando uma clara distinção onde começam e onde terminam (LEMOS, 2013). Apenas para ilustrar, o autor comenta sobre os automóveis cada vez mais automatizados, os *chips* em geladeiras, os cartões eletrônicos e os *smartphones*.

Em um contexto diferente, Castells (2003) aborda a “cultura da Internet” como algo mais técnico, como o conjunto de valores que formam o comportamento de quem participa da produção/desenvolvimento da Internet. A cultura da Internet é “uma construção coletiva que transcende preferências individuais, ao mesmo tempo que influencia as práticas de pessoas no seu âmbito, neste caso os produtores/usuários da Internet” (CASTELLS, 2003, p. 34).

De acordo com Lemos (2013), os computadores deixaram então de ser apenas máquinas de calcular e ordenar dados. Atualmente os dispositivos digitais são utilizados como ferramentas de divulgação, produção, criação, comunicação etc.; ou seja, com a apropriação social da microinformática, estas ferramentas passaram a ser ferramentas de convívio. Por tudo isso, é fundamental as discussões sobre os desafios do acesso às tecnologias nas sociedades contemporâneas e o desenvolvimento de

competências midiáticas, já que muitas práticas sociais hoje são mediadas pelas TDICs e, como Lévy (1999) afirma, é impossível separar a pessoa do seu ambiente, da sua sociedade.

Conclui-se que a tecnologia não é externa à sociedade, mas sim parte integrante. Hoje a sociedade depende da tecnologia e a tecnologia depende da sociedade. A evolução dos telefones móveis é um bom exemplo de evolução tecnológica e de, ao mesmo tempo, necessidade e dependência com as tecnologias. Porém, é o processo de transformação social que tem chamado mais atenção na sociedade da informação, por toda a flexibilidade, facilidade e conectividade que a tecnologia traz para os envolvidos.

A maior parte da geração nascida na sociedade da informação, por exemplo, é dependente naturalmente das tecnologias digitais e consegue acompanhar de forma mais rápida as mudanças tecnológicas (TAPSCOTT, 1998, 2009; PRENSKY, 2001). Por outro lado, se para os chamados “nativos digitais” há naturalidade para se apropriar das tecnologias, as gerações anteriores à popularização da Internet passam por um processo mais complexo para acompanhar estas mudanças (PRENSKY, 2001). Segundo Ramal (2012), os nativos digitais são aqueles que

Quando eles nasceram, o planeta já estava repleto de tecnologias fascinantes e poderosas. Apropriaram-se delas com naturalidade, “zapeando” sem parar por canais de TV, videogames com animações de impacto, telefones celulares, monitores de alta definição, *tablets*, *iPhones*, *iPods*, *blogs* e *wikis*, computadores cada vez mais velozes, redes digitais concebidas sem previsão de qualquer limite. (RAMAL, 2012, p. 16)

Barton e Lee (2015) concordam em definir que os nativos digitais são os jovens mais hábeis com as tecnologias por crescerem rodeados pelas mídias digitais. Entretanto, os autores comentam que esta definição é mais apropriada para o início da década passada, em que havia um grupo de pessoas que estava crescendo rodeado pelas novas tecnologias, e um outro grupo de pessoas que havia crescido rodeado pela mídia impressa. Ainda segundo os autores, deve-se ter cautela para não estereotipar o uso da Internet entre os mais jovens, como se o conhecimento sobre as novas tecnologias fosse primordialmente dos que nasceram após a década de 2000. Na atualidade, “não há uma idade clara para marcar uma diferença no uso da tecnologia” (BARTON; LEE, 2015, p. 23).

Na análise de Lemos (2013), os sujeitos que participam desta sociedade contemporânea não precisam ter formação específica ou serem especialistas em microinformática para poderem utilizar as TDICs. O usuário das tecnologias, portanto, não precisa ser um analista de sistemas ou um desenvolvedor. O autor aponta que, com o surgimento das interfaces gráficas, nos dias atuais qualquer pessoa pode circular pelo universo digital e ter acesso aos seus benefícios e, claro, aos seus malefícios também. Entretanto, Fantin (2012, p. 64) evidencia que a experiência com a cultura digital exige uma *competência midiática*, afinal, além de uma nova linguagem, as TDICs apresentam novas formas de interação.

E, baseado nessas aceleradas mudanças de âmbitos tecnológicos, as pessoas se apropriam das tecnologias digitais em suas atividades do dia a dia. Apropriar-se de uma tecnologia então significa experimentar um produto tecnológico e adequá-lo às suas necessidades pessoais ou às necessidades do grupo que na qual o indivíduo faz parte. Jonsson (2004) ressalta que, quando um indivíduo se apropria de uma tecnologia, seu conhecimento vai além de saber manipular um determinado dispositivo eletrônico, pois envolve o desenvolvimento de competências que permitam usar as TDICs em contextos sociais de forma eficaz.

Na sequência serão apresentados alguns exemplos de apropriações que os sujeitos fazem das tecnologias. Afinal, basta observar o cotidiano da sociedade da informação, pois é cada vez mais comum precisarmos lidar com máquinas conectadas à rede mundial.

Há muitos sistemas bancários, por exemplo, que possuem máquinas eletrônicas para a realização de transações. Muitos cinemas já contam com pontos de autoatendimento para a venda de ingressos. Muitos restaurantes já possuem *tablets* disponíveis ou máquinas de autoatendimento para a solicitação do pedido. Sem falar na expressiva popularização da educação a distância (EaD) e do comércio eletrônico.

O comércio eletrônico é crescente na Internet. O comércio eletrônico possibilita que uma pessoa com conexão à Internet e cartão de crédito compre qualquer produto em qualquer lugar do mundo, como reservas em hotéis, a compra de passagens aéreas e até ingressos de museus de Paris, por exemplo. Na atualidade, são comuns a troca de informações de produtos pela Internet, o compartilhamento de críticas com outros consumidores ou fabricantes e a recomendação ou não de produtos

consumidos. Desta forma, graças às tecnologias, há um novo perfil de consumidores, muito mais pesquisadores e críticos.

O acesso cada vez maior de *sites* de pesquisa como o *Google*³, de *sites* de redes sociais digitais, como o *Facebook*⁴, *Twitter*⁵ e o *Instagram*⁶, e de outros *sites* e serviços, como o *YouTube*⁷, *Wikipedia*⁸, *Netflix*⁹, *Mercado Livre*¹⁰, *Olx*¹¹ e *Reclameaqui*¹², confirmam a crescente popularidade da Internet no Brasil. Apenas para ilustrar, ao pesquisar em março de 2017 o *site alexa.com*, utilizado para verificar o *ranking* de acessos de *sites* em diferentes países, o Brasil apresenta o *site Google.com.br* como o *site* com maior acesso no país. Os *sites YouTube.com*, *Google.com* (internacional), *Facebook.com* aparecem em seguida na lista, ocupando os 2º, 3º e 4º lugares, respectivamente.

A questão do espaço também merece destaque na cibercultura. Há uma “desterritorialização” em um mundo feito de redes e fluxos (MARTÍN-BARBERO, 2003). As produções culturais *on-line* podem ser geograficamente de qualquer lugar. Além disso, o ato de compartilhar colabora para que o espaço virtual não tenha fronteiras. Ao participar da cibercultura, compartilhamos informações por meio de diversas ferramentas *on-line* disponíveis. O computador e a Internet deixam de ser suporte para ser o meio de elaboração da mensagem a ser compartilhada.

Neste contexto, Santaella (2013) comenta que as mídias sociais, ao possibilitarem a circulação de imagens, textos, vídeos e mensagens entre seus usuários, conseqüentemente fornecem um rico ambiente de convivência. Neste novo cenário de convivência humana, há o que a autora chama de “cultura participativa” ou “cultura da convivência”. Neste panorama, os usuários da rede participam com mensagens e todos colaboram. “A Internet tornou-se assim um hiperespaço plural, no qual são produzidas, publicadas, distribuídas e consumidas mensagens, com destaque para a utilização das redes sociais e o comportamento adotado nessas redes” (SANTAELLA, 2013, p. 45). Por meio da construção de perfis, “cada vez mais,

³ www.google.com.br

⁴ www.facebook.com.br

⁵ www.twitter.com.br

⁶ www.instagram.com.br

⁷ www.youtube.com.br

⁸ www.wikipedia.org.br

⁹ www.netflix.com.br

¹⁰ www.mercadolivre.com.br

¹¹ www.olx.com.br

¹² www.reclameaqui.com.br

as pessoas organizam seu significado não em torno do que fazem, mas com base no que elas são ou acreditam que são” (CASTELLS, 2000, p. 41).

Entretanto, deve-se ter cautela ao compartilhar/copiar algo na Internet. Junto com o crescente número de usuários e informações que circulam na Internet, a frequência da prática de plágio e de cópias de textos alheios sem nenhuma referência aumentou exponencialmente. Bastos Cunha (2010, p. 1) analisa em seus estudos a geração formada na cultura do *copy/paste* (copia e cola),

acostumada a extrair não apenas trechos, mas conteúdos inteiros de textos hospedados na rede para a realização de trabalhos escolares tanto no nível básico de ensino quanto no nível superior e até mesmo nas pós-graduações, sem crédito algum ao autor do texto copiado ou ao endereço virtual ou nome do veículo onde ele foi originalmente publicado. (BASTOS CUNHA, 2010, p. 1)

O autor em questão defende que a prática do plágio deve ser tratada e discutida durante a formação de professores e nas salas de aula, em diferentes etapas de ensino. Vale mencionar que é essencial que a diferença entre trabalho coletivo e apropriação de trabalho alheio tenha merecido destaque nestas discussões. Afinal, como o autor aponta, o jovem que está acostumado a compartilhar imagens, vídeos e músicas com os amigos sem se preocupar com a devida fonte, acaba também por não se preocupar em fazer o mesmo com os textos escolares.

Também é interessante aqui mencionar que a popularização das TDICs impulsionou e ainda impulsiona o surgimento de diversos símbolos e signos visuais. Como resultado, vemos inseridos no nosso dia a dia cada vez mais símbolos que vieram das comunicações digitais, como o logotipo do *WhatsApp*, o símbolo do “curtir” do *Facebook*, o símbolo que denota que há Internet *wi-fi* no local, dentre outros. Porém, obviamente, nem todos os indivíduos que vivem nesta sociedade da informação estão mergulhados no mundo digital e compreendem estes e outros símbolos digitais, presentes cada vez mais em anúncios, placas, *outdoors*, revistas, etc.

Na análise de Sennett (1999), a utilização das TDICs também trouxe consequências para o mercado de trabalho. Com a modernização no modo de trabalhar de diversas empresas, há a busca por profissionais cada vez mais atualizados em relação aos conhecimentos tecnológicos. A falta de conhecimento na sociedade da informação pode resultar na exclusão do crescimento profissional ou até

mesmo no desemprego. Neste contexto, Takahashi (2000) alerta que é necessária uma contínua atualização do trabalhador, desenvolvendo novas habilidades e competências adaptadas à realidade tecnológica. O que é interessante é que as empresas buscam na atualidade não apenas pessoas com competências midiáticas, mas pessoas que estejam mergulhadas na sociedade da informação e que tragam em seu perfil flexibilidade e versatilidade. As empresas esperam dos candidatos

pessoas adaptáveis, flexíveis, portadoras de uma plasticidade e mobilidade que lhes permitam não somente passar de uma função para outra sem dificuldades ou resistência, mas também assumir, simultânea e cumulativamente, diversas e diferentes funções. (MUELLER; JANTSCH; BIANCHETTI, 2011, p. 187)

Levando em consideração os aspectos observados, é necessário que os sujeitos estejam envolvidos com estas e outras transformações sociais que a sociedade vem sofrendo com os avanços tecnológicos. Entretanto, não se deve desprezar que ainda há indivíduos que não participam de forma plena deste novo panorama da sociedade, muitas vezes vivendo à margem de práticas sociais realizadas por meios digitais (VILAÇA, 2014). A infoinclusão social deste indivíduo – como resultado da inclusão na sociedade da informação – é necessária para contribuir com o desenvolvimento para a sua cidadania.

Portanto, por meio das competências tecnológicas, o cidadão também poderá encontrar o seu lugar no mundo do trabalho, de forma consciente e participativa. No entanto, é importante não se deixar enganar dizendo que as tecnologias trazem apenas benefícios para a sociedade, logo, é importante destacar aqui que as TDICs também podem trazer malefícios para os envolvidos. Afinal, como Werthein (2000) alerta, os desafios proporcionados pelas tecnologias são inúmeros e de diferentes naturezas, pois a crescente conectividade e a digitalização de processos sociais estão presentes nas esferas políticas, econômicas, culturais, sociais, psicológicas etc.

Ao estar mergulhado nas mudanças e rotinas que envolvem o mundo digital, pouco ou quase nada se percebe dos prejuízos e problemas que acompanham as tecnologias (PEREIRA, 2011). A própria Sociedade Brasileira de Pediatria, na elaboração do *Manual de Orientação – Saúde de Crianças e Adolescentes na Era Digital* (2016), discute os prejuízos na saúde de crianças e adolescentes que fazem

parte da geração digital¹³. Apenas para exemplificar os prejuízos citados no documento, o uso de dispositivos digitais, *videogames* e Internet com cada vez mais frequência e em idades cada vez mais precoces pode causar

Dificuldades de socialização e conexão com outras pessoas e dificuldades escolares; a dependência ou o uso problemático e interativo das mídias pode causar problemas mentais, aumento da ansiedade, da violência, *cyberbullying*, transtorno de sono e alimentação, sedentarismo, problemas auditivos por uso de *headphones*, problemas visuais, problemas posturais e esforço repetitivo (LER); problemas que envolvem a sexualidade, como maior vulnerabilidade ao *grooming* e *sexting*, incluindo pornografia, acesso facilidade às redes de pedofilia e exploração sexual *on-line*; compra e uso de drogas, pensamentos e gestos de autoagressão e suicídio; além das 'brincadeiras' ou 'desafios' *on-line* que podem ocasionar consequências graves e até o coma por anóxia cerebral ou morte. (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2016, p. 2)

Smith (2009) também alerta que a Internet pode ser um lugar perigoso para crianças e adolescentes. Para o autor, a interação do jovem com o mundo mediada pelas tecnologias é cada vez mais facilitada, seja por meio da navegação na Internet, por mensagens instantâneas, por salas de bate-papo, por *e-mails*, por *sites* de relacionamentos etc. Em vários lugares do mundo, cada vez mais jovens estão “se comunicando *on-line* e participando de atividades muito arriscadas, como assistir a conteúdo proibido para menores e expor-se a predadores que utilizam a Internet como meio de aliciar menores para o sexo e para outros propósitos escusos” (SMITH, 2009, p. 24).

Ainda, de acordo com o autor, não é raro que crianças e adolescentes não compreendam os riscos eminentes da Internet e postem informações íntimas na rede e, como consequência, ficam expostas a situações perigosas. Apenas para ilustrar, predadores sexuais geralmente buscam informações pessoais, como endereços, para abordar suas vítimas. Deve-se ter sempre em mente que, se por um lado a Internet pode ser um paraíso, com uma infinidade de conteúdos e recursos multimidiáticos maravilhosos, também é local de inverdades, conteúdos pornográficos e canal de acesso de predadores e criminosos.

Pensando em todas estas questões, é interessante comentar aqui que em 2017 foi disponibilizado para *download* um documento explicativo direcionado para crianças

¹³ Termo utilizado por alguns autores como *Geração Digital* (TAPSCOTT, 1998, 2009) e outros autores como *Nativo Digital* (PRENSKY, 2001)

e adolescentes navegarem na Internet – chamado de *Guia Internet Segura*¹⁴. Este documento é direcionado para os jovens, responsáveis e professores, pensando em uma melhor navegação na Internet, levando em conta a linguagem, a busca de informações e a segurança.

Por isso tudo, é essencial que os sujeitos participem das mudanças sociais e tecnológicas ocorridas na sociedade de forma crítica, observando a sua segurança, a sua privacidade, os limites e os riscos que o uso das tecnologias proporciona. Como discutido aqui anteriormente, os serviços da Internet trouxeram para a sociedade oportunidades e facilidades para realizar inúmeras práticas sociais, tais como ler notícias, realizar transições bancárias, fazer compras *on-line*, se comunicar com pessoas em qualquer lugar do mundo etc.; no entanto é preciso ter cautela para evitar o vazamento de informações pessoais, perdas de dados ou perdas financeiras, furto de identidade, invasão de privacidade, dentre outros problemas.

Ao discutir a democratização das tecnologias da informação e comunicação na sociedade da informação, seus impactos sociais, econômicos e políticos, é essencial ressaltar que não se trata apenas de disponibilizar meios de acesso à Internet e de capacitar usuários para manusear estes dispositivos. Trata-se também de possibilitar que as pessoas participem ativamente de práticas sociais e de conteúdos que circulam na rede digital de forma crítica (FANTIN, 2012) e que possam ter consciência dos riscos à segurança e à privacidade que a Internet traz consigo.

A urgente necessidade de uma maior democratização dos meios de comunicação digital, traz, portanto, à tona discussões como a necessidade de conscientização da população para as mudanças tecnológicas e discussões sobre a importância da infoinclusão social – com o intuito de contribuir para minimização das desigualdades sociais. Na próxima seção, será apresentado o conceito de

¹⁴ O Guia Internet Segura foi produzido pelo Centro de Estudos, Resposta e Tratamento de Incidentes de Segurança no Brasil, pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR e pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil. Tem a função de ensinar, de maneira didática, responsáveis, educadores e jovens a usar a rede de forma ética e responsável. Dentre várias questões discutidas neste guia, o material sinaliza, por exemplo, que a linguagem utilizada no ambiente digital deve ser adequada ao seu contexto de circulação, desta forma, ao conversar com amigos, o jovem pode utilizar de gírias e, na Internet, de palavras abreviadas e emoticons, permitindo assim uma digitação mais rápida. Entretanto, o documento alerta que, em ambientes mais formais, é melhor que o Internetês seja evitado. Outra questão tratada no documento é a necessidade de os estudantes informarem a fonte das suas pesquisas e explica de forma resumida como as citações devem ser elaboradas, evitando o simples processo “copia-e-cola”. De modo geral, o objetivo da publicação é mostrar os principais recursos para utilizar a Internet com segurança. Esse guia está disponível gratuitamente em www.internetsegura.br

infoinclusão social e outros conceitos que se inter-relacionam – como inclusão digital e exclusão digital –, além de uma ideia geral da infoinclusão social no Brasil.

1.3. Infoinclusão social no Brasil: desafios na contemporaneidade

É importante destacar que, ao se discutir a popularização das tecnologias e mídias digitais atualmente, não se deve mais pensá-la de forma centralizada, pertencendo a classes mais favorecidas. Diversos fatores contribuíram e ainda contribuem para um maior acesso das TDICs no Brasil, como a queda nos preços de dispositivos que acessam à Internet, a Internet banda larga, a Internet móvel etc. Mas não se deve desprezar que a comunicação digital ainda não é uma prática “universal” no país e, portanto, ainda há muitas pessoas desconectadas da rede mundial (VILAÇA, 2014). Logo, neste sentido, em estudos anteriores Moreira e Kramer (2007) apontavam que a ideia de “sociedade da informação” ou “sociedade do conhecimento” não deveria ser generalizada.

De modo geral, Takahashi (2000) - no *Livro Verde do Programa Sociedade da Informação no Brasil*¹⁵ – preconiza que a universalização dos serviços de informação e comunicação é essencial para a formação de uma sociedade da informação para todos. Sobre estas questões, Vilaça (2014) considera que atualmente há uma grande popularização das TDICs, especialmente da Internet, porém ainda estamos distantes da universalização desses serviços. Segundo o autor, há inúmeros fatores, principalmente econômicos e sociais, que ainda dificultam ou até mesmo impedem o acesso de muitas pessoas a estas tecnologias. “Não podemos cair na ilusão de achar que todos se beneficiam destes produtos ou que isto se dá de forma uniforme” (VILAÇA, 2014, p. 63).

Também Sarlo (2014), em seus estudos, discute sobre a parcela da população que é excluída desta “modernização”. Já que, além de problemas econômicos, a própria questão geográfica também influencia no acesso às redes digitais. É interessante comentar que, no início da década passada, quando a Internet doméstica se popularizava no Brasil, Castells (2003) defendia que, apesar da Internet estar se

¹⁵ O Livro Verde, sob a coordenação de Tadao Takahashi e elaborado para o Ministério da Ciência e Tecnologia, apresenta as metas de implementação do Programa Sociedade da Informação. O material contempla um conjunto de ações para impulsionar a Sociedade da Informação no Brasil em todos os seus aspectos: ampliação do acesso, meios de conectividade, formação de recursos humanos, incentivo à pesquisa e desenvolvimento, comércio eletrônico e desenvolvimento de novas aplicações.

difundindo rapidamente nos centros urbanos, as áreas rurais e cidades pequenas, na maioria das vezes, não estavam acompanhando as mudanças tecnológicas.

Desta forma, é preciso encontrar soluções efetivas para que pessoas de diferentes regiões do país e de diferentes poderes aquisitivos possam ter amplo acesso à Internet, afastando assim a *exclusão digital* ou *info-exclusão*, e consequentemente, evitando um novo fator para a exclusão social.

No Brasil, até mesmo a educação básica ainda apresenta deficiências marcantes. Particularmente nos segmentos sociais de baixa renda e em regiões menos favorecidas, o analfabetismo permanece como realidade nacional. O desafio, portanto, é duplo: superar antigas deficiências e criar as competências requeridas pela nova economia. (TAKAHASHI, 2000, p. 7)

Ou seja, ao se colocar em pauta nesta pesquisa as competências necessárias para a inserção do estudante na sociedade da informação, não se deve esquecer que no Brasil ainda há problemas persistentes na educação básica, como o analfabetismo e a necessidade de um maior desenvolvimento do letramento. Porém, também dentro deste cenário, a Internet vem se posicionando como um ambiente rico de acesso a informações e, como qualquer pessoa pode ingressar nesse meio, é uma enorme possibilidade para a democratização do acesso à informação.

Neste sentido, é interessante destacar que, em países em desenvolvimento, a democratização das tecnologias poderia possibilitar uma aceleração na entrada no grupo de países desenvolvidos, já que diminuiria a distância entre estes dois grupos de países (TAKAHASHI, 2000). Porém, para que as TICs possam beneficiar países em desenvolvimento, são fundamentais o acesso e o uso adequado da informação e do conhecimento. Apesar de que – como defendem Werthein (2000), Freire (2006) e Moreira e Kramer (2007) – as TICs não asseguram o desaparecimento das desigualdades econômicas, afinal, conforme assinala Rojo (2013, p. 7), a população precisa ser capacitada para conviver em uma sociedade cada vez mais digital e “buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas”.

Na análise de Takahashi (2000), no final do século passado, a divisão digital ainda era um dos grandes desafios em diversos países, inclusive no Brasil. Entende-se por *divisão digital* a existência de condições essenciais para todos da comunidade acessarem e participarem das redes digitais, como por exemplo, infraestrutura tecnológica, acesso disponível a Internet e qualificação e conscientização dos

cidadãos, para que possam se beneficiar das possibilidades das tecnologias (TAKAHASHI, 2000).

De acordo com o mapa de inclusão digital da Fundação Getúlio Vargas (2012), sob a coordenação de Marcelo Neri, o número de pessoas conectadas à Internet é crescente em todo o país, principalmente a partir de 2005. Há inclusive algumas cidades e bairros com o mesmo número de acesso à Internet de países desenvolvidos, como o Japão e a Suécia. Esta mesma pesquisa aponta que os jovens, com idades entre 15 e 24 anos, são os que mais acessam a rede mundial no Brasil.

Apesar de a banda larga ser disseminada de forma cada vez mais ampla desde 2000 (SANTAELLA, 2013), apenas 33% da população brasileira possuía acesso à Internet em suas residências em 2012. Ainda que seja um número preocupante, é bem superior se comparado ao mesmo mapa do ano de 2003, quando apenas 8,31% dos brasileiros possuíam acesso à Internet em suas casas. Conforme denunciam Barton e Lee (2015, p. 12), “ainda há muitos problemas de acesso e diferenças entre pessoas e grupos”. E, como consequência, Vilaça (2014) alerta que as pessoas “desconectadas da rede” ficam a margem desta sociedade da informação, não participando de suas práticas sociais.

Analisando os motivos da exclusão digital no país por meio das respostas dos entrevistados neste mapa da Inclusão Digital – FGV (2012), é curioso informar que a falta de interesse no acesso à Internet é a razão da maior parte dos brasileiros estar desconectada, com 33,14%. Em segundo lugar, está a falta de conhecimento para utilizar as tecnologias digitais e Internet, com 31,45%. Em Rio Branco, por exemplo, as pessoas culpam a falta de estrutura para acessar a Internet, já em João Pessoa o principal motivo para a exclusão digital é a falta de capacitação para usar as tecnologias. Apesar de muitos ainda verem a Internet como lazer, conforme apontam as entrevistas citadas, é fundamental destacar o fácil acesso a diversos serviços públicos, educação, trabalho e a própria busca de ofertas de trabalho, afinal, a Internet abre um leque de oportunidades para quem a acessa.

A falta de recursos financeiros para a compra de computadores ou contratar um plano de Internet não ficou entre os primeiros colocados na listagem de motivos por não utilização da Internet, com apenas 2,16% dos entrevistados. Pela observação dos dados apresentados, constata-se que o “poder aquisitivo” não é o único fator que leva à exclusão digital. Entretanto, é visível que questões econômicas influenciam

diretamente estes números. Por exemplo, no estado do Rio de Janeiro, o maior número de moradias conectadas à rede está na área da Praia da Barra da Tijuca, uma área nobre, com até 94% de moradias conectadas. Por outro lado, Rio das Pedras, uma comunidade vizinha à Praia da Barra da Tijuca, possui um dos menores índices do estado, com 21%.

Ainda de acordo com este mesmo mapa de inclusão digital, o número de moradias com acesso à Internet em áreas rurais chega a ser $\frac{1}{4}$ (um quarto) do número de moradias que estão conectadas à Internet em áreas urbanas. Esses dados estão de acordo com os estudos de Castells (2003) e Cabral (*on-line*), que comentam que as áreas rurais acabam ficando para trás no quesito tecnologias. Avaliando a conexão à Internet das classes A, B e C, o mapa de inclusão aponta que a conectividade da classe C corresponde a 33%, enquanto que as classes AB, a conectividade corresponde a mais de 74%.

Quando se constata o número de jovens com acesso à Internet domiciliar, os números são preocupantes. Apenas 32,47% dos jovens brasileiros possuíam acesso à Internet em casa em 2012. O Distrito Federal se destacou, com 56,6% de jovens conectados, enquanto no Maranhão, estado com o pior índice de conexão domiciliar entre os jovens, apenas 10,48% possuíam acesso à Internet de casa. Números bem diferentes de países desenvolvidos, como a Suécia, com 97% de suas moradias conectadas à Internet.

O governo, nos níveis federal, estadual e municipal, tem o papel de assegurar o acesso universal às tecnologias de informação e comunicação e a seus benefícios, independentemente da localização geográfica e da situação social do cidadão, garantindo níveis básicos de serviços, estimulando a interoperabilidade de tecnologias e de redes. (TAKAHASHI, 2000)

Assmann (2000) também declara que o governo deve promover políticas públicas que possam colaborar para que todos tenham acesso aos benefícios e às vantagens das TDICs. Afinal, este é o ponto de partida para a igualdade de acesso à sociedade da informação. Semelhantemente, Freire (2006, p. 60) assinala que as políticas públicas podem fazer a diferença no acesso da população à Internet, defendendo que a “[...] a democratização do acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação deveria ser vista como elemento fundamental nas políticas de inclusão social”.

Vale destacar que o mapa de inclusão digital referenciado aqui apresenta os dados de conexão domiciliar, desta forma não foram consideradas nestas estatísticas as conexões à Internet no ambiente de trabalho, no ambiente escolar, em *LAN houses*, nos *smartphones* ou em outros locais. O mapa de inclusão digital também contou com diversas entrevistas à população, questionando a frequência de acesso à Internet. Afinal, seria um equívoco avaliar o índice de inclusão e exclusão digital partindo apenas do parâmetro domiciliar. Castro (2012, p. 67), inclusive, aponta que “nas classes menos favorecidas a porta de entrada para o mundo digital costuma ser o celular, seguido pelo computador”. De toda maneira, estes números são alarmantes e, como consequência, precisa entrar em cena discussões sobre a inclusão digital.

No entanto, deve-se deixar claro o que se entende e o que se espera da inclusão digital. Como sustentam Freire (2006) e Barton e Lee (2015), a tecnologia por si só é incapaz de provocar mudanças na vida das pessoas. Takahashi (2000) enfatiza que *alfabetização digital* se refere ao desenvolvimento de habilidades básicas, como usar o computador e Internet; e acrescenta que, para que haja a inclusão digital, é necessário muito mais que aprender a utilizar os dispositivos eletrônicos, como teclado, mouse, impressora; e muito mais que aprender a usar *softwares* de edição de texto ou de planilhas eletrônicas.

Incluir da perspectiva tecnológica envolve apreender o discurso da tecnologia, não apenas os comandos de determinados programas para a execução de determinados fins, não apenas qualificar melhor as pessoas para o mundo do trabalho, mas sim a capacidade de influir na decisão sobre a importância e as finalidades da tecnologia digital, o que em si é uma postura que está diretamente relacionada a uma perspectiva de inclusão/alfabetização digital, de política pública e de construção de cidadania, não apenas de quem consome e assimila um conhecimento já estruturado e direcionado para determinados fins. (CABRAL, *on-line*).

Levando-se em consideração esses aspectos, para que a inclusão digital aconteça é fundamental a capacitação das “pessoas para a utilização dessas mídias em favor dos interesses e necessidades individuais e comunitários, com responsabilidade e senso de cidadania” (TAKAHASHI, 2000, p. 31). É importante que, por meio da infoinclusão, a população seja preparada para ser ator, produtor e consumidor de informações na rede mundial, que possa realmente se apropriar da Internet e seus benefícios.

Alguns autores, no lugar de usar o termo *inclusão digital*, vêm usando um termo sinônimo, *infoinclusão social*. O neologismo *infoinclusão social* deixa mais claro o papel social da inclusão digital. Até mesmo porque o conceito de inclusão digital está intimamente ligado ao conceito de inclusão social, como apontado nas discussões desta seção. Por isso tudo, a *inclusão digital* ou *infoinclusão social* são

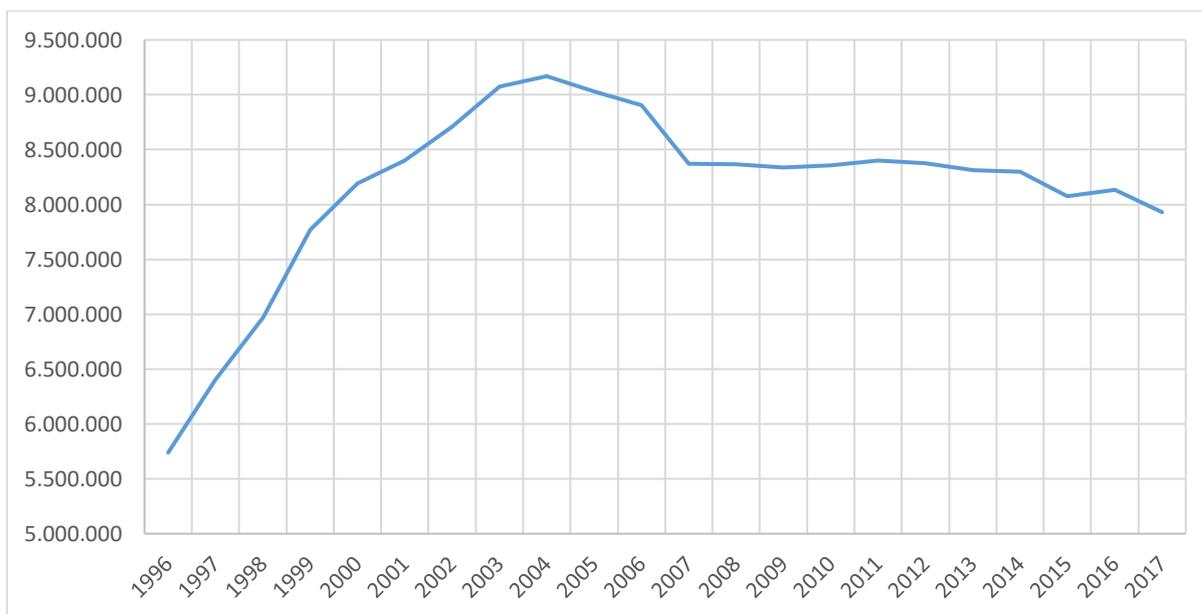
os efeitos concretos dos acessos às TICs nas vidas das pessoas, como o impacto no desempenho escolar, o efeito direto da inclusão digital na cidadania através de acesso a serviços públicos (i. e. governança eletrônica) ou simplesmente por pertencer à chamada sociedade do conhecimento. (MAPA DA INCLUSÃO DIGITAL, 2012)

Portanto, é primordial que os sujeitos da sociedade moderna desenvolvam competências e estejam incluídos na realização das práticas sociais mediadas pelas TDICs, evitando assim ficarem desconectados em uma sociedade conectada. A escola, neste cenário, é fundamental para a formação deste indivíduo e sua infoinclusão social (ROCHA, 2000; PEREIRA, 2011; GOMES, 2016). Trata-se então de trazer para a escola o contexto da cibercultura, ou seja, as práticas sociais e culturais mediadas pelas TDICs em nossa sociedade. Neste cenário, Ramal (2012) ressalta que cabe a escola observar o seu papel diante deste jovem contemporâneo. Apenas desta forma será possível que a instituição educativa entenda quais as novas competências que esta geração de estudantes precisa para se incluir e viver bem na sociedade da informação.

É preciso observar, portanto, se há compatibilidade entre as novas práticas de leitura e escrita e os currículos escolares. Com o aumento de canais e meios de comunicação na contemporaneidade, a escola deve possibilitar que seus estudantes possam ampliar seus conhecimentos, se apropriando de capacidades de comunicação também no contexto tecnológico. Estas discussões são mais alarmantes quando se observa o contexto da escola pública brasileira. Um cenário em que o livro didático, o quadro e o giz são ainda as principais ferramentas pedagógicas que o professor tem em sala de aula (CARMAGNANI, 1999; CORACINI, 1999; SILVA, 1998; SOUZA, 1999; VILAÇA, 2012) e que ainda trabalha, na maioria das vezes, sem o acesso às tecnologias.

Logo após a publicação da LDB em 1996, que marca a oferta obrigatória do Ensino Médio em todo o território nacional, o número de estudantes matriculados nesta etapa de ensino foi significativamente crescente. Depois do ano de 2004, no

entanto, verifica-se uma leve queda no número de inscritos, como se pode observar no gráfico da página seguinte. De acordo com o Censo Escolar de 2017, esta queda se deve a uma redução da entrada proveniente do ensino fundamental e a melhoria no fluxo no Ensino Médio. Por meio do gráfico seguinte (Figura 1.1), é possível visualizar o grande número de estudantes presentes na etapa do Ensino Médio.



Fonte: INEP - Sinopse Estatística da Educação Básica

Figura 1.1 - Número de Matrículas no Ensino Médio por ano

Em conformidade com um estudo realizado pelo Instituto Ayrton Senna por meio dos dados do Censo Escolar de 2014, o número de escolas particulares com acesso à Internet era bem superior que o número de escolas públicas com acesso à rede em todos os estados brasileiros. O próprio observatório do PNE (Plano Nacional de Educação) aponta que, segundo o Censo Escolar de 2014, apenas 42,7% das escolas públicas possuíam acesso à Internet por meio de banda larga, levando em consideração 149.098 escolas públicas de educação básica. Também de acordo com o Instituto Ayrton Senna, em 2015 o número de escolas particulares com conexão à Internet de alta velocidade já passava de 80%.

Diante destes apontamentos, vale aqui ressaltar que Vieira (2010) evidencia que as escolas públicas brasileiras são as escolas que acolhem um maior número de alunos. Em 2017, por exemplo, o *Censo Escolar da Educação Básica* apontou que as

escolas públicas atenderam 81,7% dos alunos matriculados na Educação Básica, em contraste com apenas 18,3% matriculados em escolas particulares. Ao observar a etapa do Ensino Médio, por exemplo, o *Censo Escolar da Educação Básica* de 2017 declara que dos 7,9 milhões de alunos existentes nesta etapa de ensino, 87,8% estão nas escolas públicas. De acordo com o mesmo Censo, a rede estadual é responsável pelo maior número de escolas de Ensino Médio no país, com 68,2% das escolas. A rede privada conta 29% das escolas.

A quantidade de escolas públicas e particulares conectadas à Internet variam entre diferentes regiões do país e entre áreas rurais e urbanas. O Distrito Federal em 2014, por exemplo, foi o local com mais escolas conectadas à Internet, com 88,9% de escolas públicas conectadas, seguido de São Paulo, com 77% de suas escolas públicas conectadas à Internet. Por outro lado, Amapá apresentou um dos piores números de 2014, com apenas 6,3% de escolas públicas conectadas contra 25,4% das escolas particulares conectadas à rede.

O número de escolas públicas conectadas à Internet é crescente nos últimos anos, principalmente após o Governo Federal lançar em 2008 o *Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE)*¹⁶, que visa conectar todas as escolas públicas em áreas urbanas na Internet. Apesar de crescente, o aumento de escolas públicas conectadas à Internet ainda é discreto se comparado ao aumento de acesso à Internet nas escolas particulares. Segundo uma pesquisa publicada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil em 2015, 87% dos alunos das escolas públicas utilizam a Internet com frequência, porém apenas 41% destes alunos conseguem acessar a rede dentro da escola.

Além disso, não podemos esquecer de que, apesar de parte das escolas apresentarem conexão com a Internet, a velocidade de conexão na maioria das escolas ainda não é considerada adequada, ficando bem abaixo do recomendado. Também é importante, além da velocidade de conexão, considerar se há estrutura para a utilização da rede, como equipamentos adequados e pessoas capacitadas digitalmente.

Ainda de acordo com a Instituição Ayrton Senna e os números apresentados no censo de 2014, a quantidade de laboratórios de informática eram quase os mesmos

¹⁶ A gestão do Programa é feita em conjunto pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL), em parceria com o Ministério das Comunicações (MCOM), o Ministério do Planejamento (MPOG) e com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais.

nas escolas públicas e particulares. Nas escolas públicas, 44,7% das escolas tinham o equipamento em 2014, enquanto que nas escolas privadas, 45,3%. Entretanto, se observarmos apenas as escolas públicas com laboratório de informática em 2014, constataremos que 32% destas escolas com os equipamentos não possuíam acesso à Internet banda larga.

Ao compararmos estes números com o Censo Escolar de 2017 relacionados apenas à etapa de Ensino Médio, que é foco deste trabalho, os números são mais animadores. Já que, no contexto da escola pública, 76,8% das escolas estaduais de Ensino Médio já possuem acesso à Internet por meio de banda larga, contra 86,7% das escolas particulares. Já a quantidade de laboratórios de informática é superior na rede pública. Enquanto que 83,8% de escolas públicas estaduais de Ensino Médio possuem laboratório de informática, 69,8% de escolas particulares de Ensino Médio possuem o espaço. Como nas escolas particulares há uma maior utilização de *smartphones*, *tablets* e *notebooks*, é possível que o número de laboratórios de informática não seja prioridade nestes estabelecimentos.

Na próxima seção, a discussão deste capítulo volta-se para questões acerca do papel do professor frente às atuais demandas trazidas pelas tecnologias digitais. O foco da seção, no entanto, está no descompasso entre a formação docente e a necessidade de práticas pedagógicas que incorporem as tecnologias digitais e as novas linguagens nas atividades educacionais, frente às exigências da sociedade contemporânea.

1.4. As implicações das TDICs na Formação Docente

É importante destacar nesta seção que, se as mudanças tecnológicas ocorridas nas últimas décadas impactaram a sociedade de diversas formas, a sala de aula não passaria ileso a estas transformações. O fato de os jovens utilizarem diversos recursos eletrônicos e transitarem intensamente pelos meios virtuais faz com que a Internet marque frequente presença nas salas de aula. As ferramentas tecnológicas são usadas com frequência pelos jovens no apoio de pesquisas escolares e para acompanhar as postagens e os modismos que circulam nas redes sociais digitais (SMITH, 2009).

Em virtude destes aspectos, Rojo (2012) enfatiza que trabalhar com os textos hipermidiáticos em sala de aula não colocam desafios aos jovens, mas sim à escola e aos professores. Giest (2010) também chega a mesma conclusão ao observar a necessidade de um novo modelo educacional nas escolas, ou seja, há a necessidade da elaboração de uma nova cultura de aprendizagem para o desenvolvimento de conhecimento, crenças e valores. Os conhecimentos adquiridos nas escolas precisam ser aplicáveis na vida social, tomando sempre como ponto de partida o conhecimento de mundo do aluno, possibilitando assim transformar e ampliar o seu conhecimento. Afinal, não há dúvida que grande parte dos jovens já utilizam as tecnologias e as suas ferramentas para se comunicar cotidianamente (GIEST, 2010).

Sendo assim, concordo com Ribeiro e Behar (2013) ao alertar que os alunos que estão hoje nas salas de aula não são os mesmos alunos de uma década atrás, por exemplo. O comportamento e a forma de se relacionar nos dias atuais são diferentes de alguns anos atrás. “A possibilidade de pesquisar, ler e conhecer sobre os mais variados assuntos navegando na Internet confere ao aluno um novo perfil de estudante, que exige também um novo perfil de professor” (FREITAS, 2010, p. 348). Portanto, assim como apontam Ribeiro e Behar (2013), é possível que os métodos pedagógicos utilizados anteriormente não apresentem mais os mesmos resultados.

As tecnologias digitais precisam ser tratadas como mais um integrante do cenário educacional (VETROMILLE-CASTRO; FERREIRA, 2016), portanto, há a necessidade de desenvolver conhecimentos específicos para práticas sociais diversas mediadas pelas TDICs. Neste contexto, questiona-se como a formação de professores, com foco na formação inicial do professor de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, tem discutido o uso das TDICs em sala de aula e como estes futuros professores estão sendo preparados para desenvolver o letramento digital de seus alunos.

Takahashi (2000), no início do século, alerta que os professores necessitam de capacitação pedagógica e tecnológica na sua formação, pois só assim poderão potencializar a utilização didática das tecnologias. No mesmo sentido, Castells (2003, p. 211) afirma que “(...) as escolas ainda têm muito a fazer com relação ao processo de aprendizado (...) A Internet e a tecnologia educacional em geral só são vantajosas quando os professores se mostram preparados”.

Em um relatório de pesquisa publicado no final da década passada, Gatti e Barreto (2009) fazem uma análise das grades curriculares de 32 cursos de Letras espalhados pelo Brasil e suas 1.397 disciplinas. O estudo mostra que a maioria das disciplinas do curso de “Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa” está relacionada com conteúdos específicos da área. Os saberes relacionados às tecnologias digitais correspondem apenas à 0,2% da carga horária do curso, que representa 2,4% das disciplinas disponibilizadas para os alunos.

Na visão de Belloni (2012), no Ensino Superior, é comum que as tecnologias digitais e suas implicações na sociedade não sejam abordadas nos cursos de formação inicial de professores. Entretanto, a presença das tecnologias como recurso didático não é rara. Inclusive, a promoção de cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD) é crescente. Por estes aspectos, a autora conclui que os cursos de licenciatura acabam por formar “professores defasados e despreparados para ensinar as crianças do século XXI” (BELLONI, 2012, p. 52).

Nos dias atuais, já é possível afirmar que há inúmeros estudantes no Ensino Superior, seja na formação de professores ou em outros cursos, que podem ser considerados nativos digitais¹⁷, pois já cresceram rodeado pelas tecnologias de informação e comunicação. No entanto, inegavelmente ainda há muitos imigrantes digitais no Ensino Superior, ou seja, estudantes que nasceram antes da considerada era digital e/ou que ainda estão se adaptando aos usos das tecnologias. Neste panorama, não é raro que docentes formadores e professores em formação usem as tecnologias digitais no seu dia a dia para questões pessoais, em contraste com a frequência do uso das tecnologias para fins educacionais (FANTIN, 2012).

Objetivando apresentar um balanço da relação das tecnologias digitais com a educação no Brasil, a pesquisa TIC Educação 2017¹⁸ (Pesquisa sobre o uso das

¹⁷ Os conceitos de nativo digital e imigrante digital foram tratados na seção 1.2 deste capítulo.

¹⁸ <https://www.cetic.br/pesquisa/educacao/>

O portal de dados produzido pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) é uma ferramenta que facilita a consulta aos indicadores e estatísticas sobre a disponibilidade das tecnologias de informação e comunicação (TIC) em diversas esferas sociais no Brasil. O portal ilustra diversos conjuntos de indicadores, como as pesquisas TIC Domicílios, TIC Empresas, TIC Educação, TIC Governo Eletrônico, TIC Kids *on-line* Brasil, TIC Organizações sem Fins Lucrativos e TIC Saúde, que indicam as características essenciais sobre o desenvolvimento da sociedade da informação no país. O portal está disponível no *link*: data.cetic.br. A pesquisa TIC Educação 2017, mostrada nesta seção da tese, expõe os dados coletados em escolas localizadas em áreas urbanas entre os meses de agosto e dezembro de 2017. Participaram da pesquisa 957 diretores, 909 coordenadores pedagógicos, 1.810 professores de Língua Portuguesa, de Matemática e que lecionam múltiplas disciplinas (anos iniciais do Ensino Fundamental), 10.866 alunos de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio. Além disso participaram 1.481 diretores ou responsáveis por escolas rurais. Participaram da pesquisa professores de diferentes redes de ensino: 47% dos professores são da rede pública municipal, 53% são da rede pública estadual, 1% são da rede pública federal e 25% dos professores

Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas públicas e privadas brasileiras em áreas urbanas e rurais), do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br) aponta que o uso da Internet pelos professores é crescente. Em 2013, por exemplo, 90% dos professores pesquisados informaram que utilizavam a Internet praticamente todos os dias, já em 2017, todos os professores apontaram que acessam a Internet e 99% informaram que acessaram a rede mundial durante os últimos três meses. Além disto, 97% dos professores indicaram que acessam a Internet por meio do celular.

Dentre as atividades pessoais realizadas pelos professores na Internet apresentadas na pesquisa, 91% dos professores indicaram que já compartilharam conteúdos, como textos, imagens ou vídeos, 97% apontaram que costumam enviar *e-mails*, 98% dos professores pesquisados enviam mensagens instantâneas, 89% utilizam as redes sociais digitais e 39% dos professores indicaram que fizeram algum curso a distância pela Internet. Cabe ressaltar, ainda, que a pesquisa TIC Educação 2017 mostrou que apenas 40% dos professores pesquisados fizeram alguma disciplina durante a graduação que contemplasse o uso do computador e da Internet. 57% dos professores disseram que não cursaram nenhuma disciplina específica para estes fins. No entanto, vale lembrar de que muitos professores que participaram da pesquisa podem ter se graduado antes da popularização da Internet e, portanto, sua formação pode não ter contemplado discussões que envolvessem questões tecnológicas por ainda não serem comuns na sociedade da época. Em média, 23% dos professores comunicaram que fizeram algum curso de formação continuada sobre o uso do computador e Internet no ensino e 77% dos professores apontaram que não cursaram nenhuma formação continuada ou capacitação sobre a relação das TDICs com as práticas pedagógicas.

Neste contexto, Vetromille-Castro e Ferreira (2016) defendem a ideia de que a discussão a respeito das TDICs nos cursos de licenciatura é fundamental para que a escola básica acompanhe o compasso de utilização das tecnologias em diferentes esferas sociais. Deste modo, ao elaborar seus projetos político-pedagógicos, as

pesquisados são da rede privada; destes professores, 37% são professores com licenciatura em Letras. Portanto, a pesquisa não se refere apenas aos professores de Língua Portuguesa, mas se refere ao contexto educacional como um todo. Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br),

faculdades de licenciatura devem buscar a integração entre as práticas de formação com as tecnologias digitais. Em oposição a esse cenário, a pesquisa TIC Educação 2017 mostra que as orientações educacionais das escolas de educação básica são mais claras em relação aos usos das tecnologias. 62% dos professores pesquisados disseram que o projeto político-pedagógico das suas escolas orienta que a Internet deve ser utilizada nas atividades com os alunos.

Segundo as discussões apontadas neste primeiro capítulo da tese, os jovens presentes na etapa do Ensino Médio já nasceram praticamente imersos no mundo virtual e na cultura digital. Em 2017, de acordo com a pesquisa TIC Educação que entrevistou 10.866 alunos de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio, 96% dos alunos pesquisados disseram que já acessaram a Internet alguma vez na vida e 85% dos alunos acessaram a rede nos últimos meses. Vale destacar que 69% dos estudantes abordados informaram que acessam a Internet mais de uma vez por dia. A maioria dos alunos (97%) revelou que acessa a Internet por meio do celular, principalmente os adolescentes, e dentre as atividades mais frequentes realizadas pelos alunos na Internet, se destacam o uso das ferramentas de busca e vídeos *on-line*, em seguida, as atividades envolvendo as redes sociais digitais apareceram na lista. Também vale ressaltar que 86% dos alunos informaram que usam a Internet para fazer pesquisas escolares e 79% dos alunos disseram que usam o *Facebook*.

Neste sentido, ao se deparar com este grande número de jovens mergulhados no mundo digital em sua sala de aula, os professores precisam criar estratégias para “alcançar” estes alunos, colaborando para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades no contexto digital. Além disso, a pesquisa TIC Educação 2017 aponta que boa parte dos alunos considera que as aulas ficam mais atrativas e o aprendizado fica mais fácil quando as tecnologias digitais são integradas ao processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, é preciso cautela para que a tecnologia não esteja presente nas aulas unicamente como um atrativo para o aluno ou algo para “abrilhantar” o trabalho do professor. É imprescindível que as tecnologias sejam pensadas e trabalhadas pedagogicamente, contribuindo para o desenvolvimento do aluno.

E para atingir este objetivo, antes de planejar uma aula com o uso das tecnologias, o professor precisa conhecer as tecnologias digitais e seu papel na

formação do estudante (BELLONI, 2012). Como bem observam Ribeiro e Behar (2013), devido à ausência de atividades e experiências no contexto digital, muitas escolas vêm deixando de aproveitar diversas oportunidades de construir conhecimento com os estudantes considerando o mundo globalizado e digital em que vivemos. “Os jovens precisam aprender melhores maneiras de utilizar as ferramentas que estão disponíveis na *WEB* e principalmente por meio da escola que esse aprendizado pode ser tornar efetivo” (RIBEIRO; BEHAR, 2013, p. 2014).

Neste caso, ao trabalhar com textos em sala de aula, o professor precisa ter o cuidado de apresentar atividades sociais concretas, sem utilizar de textos artificiais ou desvinculados do meio social. Araujo e Vilaça (2017) também concordam que, ao utilizar textos da atualidade, a escola está capacitando os seus alunos a produzir e ler textos que circulam em diferentes esferas e em diferentes situações. São justamente estes desafios colocados pelos textos contemporâneos que contribuem para que os estudantes compreendam as diversas linguagens que compõem um texto.

Ainda de acordo com a nova edição da pesquisa TIC Educação 2017, 88% dos professores disseram que entendem que as TDICs influenciam de alguma forma as suas práticas pedagógicas, inclusive 93% dos professores indicaram que por meio das tecnologias passaram a ter acesso a materiais didáticos mais ricos e diversificados. Entretanto, apenas 48% dos professores abordados na informaram que realizam alguma atividade envolvendo o computador e a Internet com os seus alunos; e ainda apenas 30% realizaram atividades envolvendo interpretação de textos e 34% dos professores trabalharam com a produção de textos *on-line*.

Como consequência do uso cada vez mais frequente do computador e da Internet e dessa revolução social e linguística, os saberes transmitidos pelos professores devem corresponder aos saberes exigidos pela sociedade contemporânea. Desta forma, Ribeiro e Behar (2013) defendem que é necessário repensar o papel do professor e da escola. É preciso reconhecer que a prática pedagógica e educacional deve estar em constante atualização, assim como os espaços tecnológicos nas escolas.

Nesse sentido, é necessário criar condições para o desenvolvimento de uma competência midiática que envolva a apreciação, a recepção e a produção responsáveis e uma possibilidade de mediação sistemática que auxilie na construção de uma atitude mais crítica em relação aos modos de ver, navegar, produzir e interagir com as mídias e as tecnologias. Afinal, a experiência com a cultura digital está construindo não apenas novos usos da

linguagem, mas novas formas de interação que precisam ser problematizadas no currículo de formação de professores. Sem desconsiderar, evidentemente, que a formação inicial dos professores deve dialogar o tempo todo com a realidade da escola e estar articulada com a formação permanente ou continuada, como mencionamos anteriormente. (FANTIN, 2012, p. 64)

Assim como Fantin, Ribeiro e Behar (2013) também defendem, é de suma importância que os professores desenvolvam competências para o uso efetivo das tecnologias. Até porque com grande frequência as tecnologias já estão presentes em sala de aula, sendo utilizadas pelos estudantes. Entretanto, concordo com as autoras ao enfatizar que, na maioria das vezes, esse jovem, mesmo mergulhado no ambiente virtual, não se relaciona com a Internet de forma crítica, com autonomia e responsabilidade. Afinal de contas, para participar de forma plena das mais diversas práticas sociais presentes na Internet não basta apenas saber usar com frequência redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas. Para que as TDICs possam contribuir de forma significativa na sala de aula, é necessário que os professores sejam letrados digitalmente¹⁹, com o intuito de serem capazes de orientar e mediar a construção do conhecimento de seus alunos por meio das tecnologias.

Em oposição à maximização dos usos das tecnologias digitais na sociedade, o uso dos laboratórios de informática e/ou Internet nas escolas não é tão frequente. A pesquisa TIC Educação 2017 apresenta que o laboratório de informática é utilizado por 29% dos professores pesquisados e apenas 12% dos professores informaram que usam o laboratório de informática para a realização de alguma atividade com os alunos pelo menos uma vez por mês. Para acessar a Internet, 56% dos professores informaram que já utilizaram o celular em atividades com os alunos. É interessante também contrastar estas informações com os dados a respeito das escolas na mesma pesquisa, que mostram que 64% das instituições possuem laboratório de informática, entretanto, as escolas pesquisadas informaram que apenas 44% dos laboratórios são utilizados. Além disso, 83% das escolas sequer possuem professor de informática.

Entre outros aspectos focalizados pela pesquisa TIC Educação 2017, entre as maiores dificuldades encontradas pelos professores para utilizar as TDICs nas escolas, estão a falta de conexão com a Internet e a presença de equipamentos obsoletos ou ultrapassados. A falta de formação e conhecimento sobre o uso das

¹⁹ O conceito de Letramento Digital é discutido no capítulo 2.

TDICs e a falta de suporte e manutenção dos equipamentos também foram apontados como obstáculos para uma aprendizagem envolvendo as tecnologias.

Ao lado destas questões, cabe ressaltar que a pesquisa também indicou que, dos 92% das escolas com acesso à Internet sem fio, apenas 31% permitem que os alunos acessem à rede. E, apesar do celular vir ocupando cada vez mais lugar em sala de aula, 92% dos alunos pesquisados disseram que não tem permissão para usar o dispositivo móvel dentro de sala. Além do mais, apenas 56% dos professores indicaram que a questão da segurança na Internet é tratada com os estudantes e somente 25% das escolas oferecem alguma palestra ou debate a respeito do uso responsável da Internet.

Em vista dos argumentos apresentados, um dos grandes desafios do Ensino Superior, enfrentado tanto pelos docentes formadores quanto pelos professores em formação, é acompanhar as exigências educacionais postas pela sociedade contemporânea sempre em constante transformação. A escola hoje não é mais o único lugar da legitimação do saber. Destaca-se, portanto, o papel do professor formador de novos docentes, pois para formar futuros professores, é essencial que este profissional esteja em constante atualização (FREITAS, 2010).

E, levando em consideração que o professor da disciplina de Língua Portuguesa é um dos principais agentes da introdução dos estudantes no mundo da leitura e da escrita, os novos significados e aprendizados mediados pelas tecnologias digitais, principalmente as diversas linguagens que permitem diversas formas de interação e comunicação, devem estar presentes na formação inicial do professor (FANTIN, 2012). Os professores em formação precisam ser preparados para o desenvolvimento de diferentes estratégias que possam ampliar as possibilidades e formas de aprendizagem, incluindo as interfaces digitais no processo de ensino e aprendizagem.

Vale lembrar aqui que as práticas de letramento não são de responsabilidade exclusiva das aulas de Língua Portuguesa, mas de todos os professores que acompanham o desenvolvimento do aluno por meio de atividades que envolvam a leitura e escrita. Portanto, a discussão a respeito do papel das tecnologias digitais hoje na sociedade deve fazer parte dos cursos de licenciatura, de modo geral. A Língua Portuguesa acaba por se destacar mais na promoção do letramento por ser a disciplina que trabalha diretamente com a compreensão de textos e estudos da

linguagem. Entretanto, cada área do conhecimento tem os seus textos de circulação e as suas peculiaridades, logo todas as áreas de conhecimento podem oportunizar o letramento. É importante destacar aqui também que a escola, apesar de não ser o único agente de letramento, é um dos principais responsáveis pelas práticas de letramento e, claro, de letramento digital.

Ao colocar em pauta a etapa do Ensino Superior, as competências discutidas nesta seção para a formação docente são fundamentais, pois colaboram para criar condições para que o professor em formação desenvolva competências para se inserir nessa sociedade da informação e participar de práticas sociais envolvendo as tecnologias. As competências tecnológicas podem auxiliar na construção de um cidadão mais crítico, participando em diversas formas de comunicação e interação na sociedade atual. Vale reforçar que nesta tese foram analisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior, portanto, não houve interação comunicativa com professores em formação ou professores formadores. Portanto, esta pesquisa não tratou de pesquisar professores ou escolas, mas orientações, documentos e diretrizes que tendem, de formas diferentes, influenciar as práticas docentes (ou o que se espera delas).

Além disso, é interessante comentar nesta seção que houve diversos projetos nos níveis nacional, estadual e municipal para que os professores, já em sala de aula, pudessem ter acesso a equipamentos eletrônicos. Apenas para exemplificar, em alguns destes projetos, os professores tinham acesso a computadores, ganhavam *notebooks*, acesso à Internet, *tablets* ou descontos para a compra de dispositivos tecnológicos. Dentre estes programas, destacam-se o “Computador Portátil para Professores”²⁰ e o “Professor Digital”²¹, em que os professores podiam comprar *notebooks* com preços mais baratos ou com financiamento facilitado; e o “Conexão Educação”²² em que 50 mil professores do estado do Rio de Janeiro ganharam *notebooks* e *minimodem*s para acessar a Internet. Neste panorama, questiona-se: a distribuição de *laptops* para os professores serviu apenas para dar um “ar” de inclusão digital ou realmente foram suficientes para que os professores se sentissem aptos para incorporar as tecnologias em suas práticas pedagógicas?; esses professores estavam preparados para usar os *notebooks* e a Internet de forma pedagógica?

²⁰ <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34088-computador-portatil-para-professores>

²¹ <https://estado.rs.gov.br/governo-reabre-o-programa-professor-digital-que-financia-notebooks-sem-juros>

²² <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=374757>

Pensando também na formação continuada deste professor e na relação desta formação com o desenvolvimento do letramento digital, um documento governamental que merece destaque nesta seção pelo seu papel significativo no processo de difusão da concepção e da importância das práticas de letramento no ambiente escolar é o “Pró-letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação”²³. Além de trazer o conceito e a trajetória histórica do letramento, este documento também faz a menção sobre os letramentos múltiplos. Direcionado para a formação continuada do professor, este documento discute uma outra questão importante que é a necessidade de se realizar atividades que promovam a alfabetização e o letramento simultaneamente, pois apesar de suas especificidades, o documento enfatiza que são processos inseparáveis. Desta forma, o material orienta o professor a trabalhar com diferentes configurações da escrita presentes na sociedade em sala de aula, de forma a maximizar a participação dos alunos em práticas sociais que envolvem a língua escrita.

Por isso tudo, é possível afirmar que formar o estudante para participar de diferentes formas de comunicação na sociedade é um grande desafio. O mundo contemporâneo exige de seus participantes uma variedade infindável de práticas sociais envolvendo a leitura e a escrita em diversas esferas de comunicação, seja no trabalho, na escola, na igreja etc. E em cada uma destas esferas circulam textos e gêneros próprios que, de uma forma ou de outra, ao serem mediados pelas tecnologias digitais, vem apresentando transformações no modo de ler e escrever e, conseqüentemente, de compreender e produzir sentidos e discursos.

Levando em conta as especificidades das atividades de leitura e da escrita na Internet na contemporaneidade, considera-se relevante discutir características centrais da linguagem digital. Na próxima seção, inicia-se a discussão sobre a linguagem em contexto digital, apresentando como as tecnologias digitais têm impactado o processo de leitura e escrita e as práticas comunicativas na vida contemporânea. Desta forma, a relação cotidiana com as tecnologias digitais é levada em conta ao discutir a imensa variedade de recursos linguísticos que pode ser encontrada em textos hipermediáticos e multissemióticos.

²³ O *Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação* é um programa de formação continuada de professores realizado pelo MEC, iniciado no ano de 2010, em parceria com algumas universidades. Tem como objetivo a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura escrita, além da matemática, nas primeiras séries do ensino fundamental. <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>

1.5. Linguagem Digital: Leitura e Escrita na Internet

Após as discussões sobre a formação docente e a necessidade de práticas pedagógicas que incorporem as TDICs hoje na sociedade, o objetivo desta seção é discutir as especificidades das atividades de leitura e da escrita no contexto digital.

Há décadas, observam-se mudanças importantes no plano da leitura, seja nos suportes, nas práticas ou nos procedimentos (RIBEIRO, 2016). O acesso à leitura foi ampliado por meio das inovações da imprensa e dos jornais e, mais recentemente, por meio das inovações tecnológicas. Abriu-se um leque de possibilidades e a difusão da leitura foi maximizada como nunca antes vista. Nos últimos anos, apenas para ilustrar, “o Google se tornou o maior *corpus* linguístico do mundo” (BARTON; LEE, 2015, p. 43).

Desta forma, ao observar a multiplicidade de textos que transitam na contemporaneidade, destacam-se as grandes mudanças na produção e na propagação de textos proporcionadas pelo crescente uso das TDICs. No entanto, a leitura no meio digital não difere muito da leitura já realizada no meio impresso, mas requer o desenvolvimento de habilidades próprias, que serão discutidas no decorrer desta seção.

Dentre os desafios colocados pela integração dos dispositivos digitais na vida cotidiana, é possível notar diferentes formas de comunicação e mudanças na textualização por meio das redes sociais digitais, por meio dos aplicativos de mensagens instantâneas, por meio dos *sítes* de pesquisa, por meio dos hipertextos, dentre outros serviços da Internet. Zacharias (2016, p. 20) destaca, por exemplo, que os textos disponíveis nas mídias digitais “exploram aspectos como a multimodalidade, a hipertextualidade e a interatividade”.

Como se pode ler em Rojo (2009, p. 90), é preciso, que a linguagem dê

conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética plural e democrática, por meio do fortalecimento das identidades e da tolerância às diferenças. Para tal, são requeridas uma visão situada de língua em uso, linguagem e texto e práticas didáticas plurais e multimodais, que as diferentes teorias de texto e de gêneros favorecem e possibilitam.

Ao considerar o mundo *on-line* e que grande parte da Internet é mediada pela relação entre escrita e fala, a *linguagem digital* pode ser definida neste trabalho como

a linguagem presente nas atividades *on-line*. Barton e Lee (2015) apontam que o que alguns estudiosos chamam de *linguagem on-line* ou *linguagem digital*, outros chamam de *linguagem cibernética*, *e-linguagem* ou *textspeak*, apenas para ilustrar.

Os estudos sobre a linguagem digital abordados nesta tese envolvem diversos fatores linguísticos, e nada tem a ver com a linguagem de programação, utilizada no desenvolvimento de *softwares*. Além disso, levando em conta que a linguagem falada passa a ser linguagem escrita quando é transcrita (BARTON; LEE, 2015), prefere-se adotar ao longo deste trabalho a expressão *linguagem digital* para se referir, de modo geral, às formas linguísticas dos textos que circulam em contexto digital, evitando assim uma distinção entre a escrita e a fala.

Levando em conta a ampliação da cultura digital, Santaella e Lemos (2010) constataam que a linguagem vem se modificando à medida que as TDICs fazem parte do dia a dia da sociedade. Apesar de encontrarmos com facilidade a linguagem digital sendo tratada como uma “nova” linguagem em diversas pesquisas acadêmicas, vale ressaltar que é preciso ter cautela ao utilizar o termo “novo” para os estudos sobre a linguagem em contexto digital. Nesse sentido, Marcuschi (2008) assinala que a ideia de que tudo se renova na leitura e na escrita a cada surgimento de uma tecnologia é um tanto equivocada. Apesar de haver novidades, nem tudo que é tido como “novo” realmente é. Inclusive Marcuschi (2010a, p. 79) observa que a circulação da linguagem em contexto digital não trouxe inovações a respeito da estrutura da língua, portanto, não encontraremos novidades a respeito da morfologia, da sintaxe ou da fonologia.

Na análise de Barton e Lee (2015), ao se observar o uso da linguagem na Internet, é interessante comentar sobre as previsões que já sucederam sobre a influência da rede mundial na língua. Dentre estas previsões, os autores destacam a previsão a respeito da língua inglesa dominar os textos que circulam na rede. Por algum tempo, no início da difusão da Internet, a maioria dos *sites* estavam na língua inglesa, entretanto, nos dias atuais, a rede mundial pode ser considerada multilíngue. Outra previsão mais recente foi a questão do *Internetês*²⁴ ameaçar a língua culta. Neste caso, os autores enfatizam que a estrutura gramatical da língua não mudou por

²⁴ Termo utilizado no meio virtual para se referir ao uso de abreviações de palavras ou expressões sem a preocupação com acentuação e pontuação. Ex. “Você” como “VC”, “também” como “TBM”.

causa das variações linguísticas da Internet e que, inclusive, o *Internetês* representa apenas uma pequena proporção do vocabulário (principalmente) que circula na rede.

Atualmente, as mídias digitais apresentam com grande frequência textos construídos por meio da linguagem verbal e não verbal. Apesar da linguagem verbal estar praticamente presente em qualquer interação *on-line*, são comuns nas comunicações digitais textos que exploram diferentes fontes, imagens estáticas ou animadas, vídeos, sons, músicas, fotos, gráficos, cores, *layouts*, ícones e até os famosos *emoticons* (MARCUSCHI, 2010a; RAJAGOPALAN, 2013; XAVIER, 2010). A linguagem multimodal não é nova e tem sido usada para a construção de sentido de textos ao longo da história da escrita (BARTON; LEE, 2015). Independentemente de muitos destes elementos que fazem parte do texto *on-line* também aparecerem no meio impresso (ROJO, 2013), o meio digital se destaca pela facilidade de acesso e uso destas composições em textos multimodais, exigindo do leitor a construção de associações e inferências de forma rápida e eficaz para a compreensão do que se lê (ROJO, 2013; ZACHARIAS, 2016).

A imagem, em particular, tem ocupado um lugar de destaque na construção de sentido em textos digitais (BARTON E LEE, 2015). Além da imagem, a linguagem escrita e diferentes recursos semióticos são frequentemente utilizados em conjunto na Internet (MARCUSCHI, 2010a). Independentemente de parecem autoexplicativos, intuitivos e fáceis, os textos repletos de artefatos multimodais que circulam nos meios digitais podem ser complexos, com múltiplas fontes de informação e permitindo diferentes interpretações. Se por um lado alguns elementos textuais podem facilitar a leitura, por outro lado alguns elementos podem comprometer o entendimento do texto, por exigirem do leitor certos conhecimentos como requisitos. Construir um texto empregando *emoticons* ou ícones nem sempre resulta em um texto claro e objetivo. Ao misturar linguagem escrita e imagem, por exemplo, a análise da imagem não deve mais ser feita de forma isolada, mas sim analisada dentro de um contexto, levando em consideração o sentido do texto.

Semelhantemente, nesta linha de raciocínio, Barton e Lee (2015), Rojo (2013) e Tavares (2013) alertam que a combinação de recursos semióticos com a linguagem escrita pode trazer diferentes leituras e significados, ou seja, um mesmo texto pode “oferecer múltiplos sentidos para diferentes espectadores” (BARTON E LEE, 2015, p. 48). Afinal, as “possibilidades hipertextuais, *multimidiáticas* e *hipermidiáticas* do texto

eletrônico trazem novas feições para o ato da leitura” (ROJO, 2013, p. 20). A multimodalidade se tornou “a marca registrada da comunicação mediada pelo computador” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 49).

Considerando que a combinação de semioses presentes em um texto orienta e guia a interpretação e a compreensão do leitor, as capacidades de comparar, inferir, relacionar, analisar, dentre outras são essenciais para o leitor construir significados. Também as intenções, as hipóteses e as experiências do leitor são fundamentais para a sua compreensão sobre o texto (ZACHARIAS, 2016). Pois se deve ler além do que está escrito no texto, é por meio da integração e combinação das diversas linguagens que o leitor poderá compreender a informação (TAVARES, 2013; XAVIER, 2010).

Esta junção de linguagens textuais, sonoras e visuais, usadas na construção de um texto *on-line* é chamada por Santaella (2008) e outros estudiosos de *hipermídia*²⁵. Pode-se afirmar, portanto, que os conceitos de *hipermídia* e *linguagem digital* discutidos neste trabalho se aproximam e podem ser tratados com o mesmo propósito.

As tecnologias digitais, disponíveis em computadores, celulares ou outros dispositivos, propiciam inúmeros programas e aplicativos de fácil acesso e usabilidade que permitem a mesclagem das linguagens verbal e não verbal na elaboração de um texto, exigindo, portanto, que os seus usuários saibam lidar com elementos multimodais para a construção de sentido. Como consequência, Lemos (2013, p. 71) enfatiza que, ao manipularmos as TDICs, deixamos de ser apenas leitores para sermos também exploradores, navegadores e também autores.

A Internet tornou-se assim um hiperespaço plural, no qual são produzidas, publicadas, distribuídas e consumidas mensagens multimídia em um sistema de trocas e reciprocidades. (...) Trata-se, portanto, de um novo cenário de convivência humana que não aceita mais discursos de tom puramente persuasivo, exigente, excludente, impositivo, pois não é preciso mais que um celular para que alguém converta em produtor de informação e com uma capacidade de mobilização eficaz. (SANTAELLA, 2013, p. 45-46)

Por este motivo, ao se comunicar por meio da Internet, o usuário deve estar atento a diversos fatores para determinar a linguagem adequada para a construção do seu texto, como por exemplo: Que mensagem postar? Quem é o público-alvo?

²⁵ Santaella (2008) explica que a hipermídia é a fusão de linguagens no hipertexto, que como resultado cria uma nova linguagem. É a união de linguagem escrita com diversos grafismos (símbolos, diagramas, etc) e elementos audiovisuais (músicas, imagens fixas e animadas, etc).

Quais serviços da Internet usarei para postar esta mensagem? Desta forma, se um sujeito envia uma mensagem pelo *Facebook* para um amigo próximo o convidando para uma festa, esta mensagem poderá ter uma abordagem (escolha da linguagem) diferente de uma mensagem deste mesmo sujeito direcionada para um professor em um fórum acadêmico com o intuito de sanar uma dúvida. Afinal, assim como Araújo e Vilaça (2016, p. 145) propõem, deve se levar em consideração a adequação da linguagem também no contexto digital.

(...) questões de conteúdo, extensão, formalidade e forma. Além disso, devemos ainda considerar a forma de transmissão (influenciada pela velocidade da conexão à Internet, por exemplo), a forma de tela (celulares, tablets, computadores...), as características dos dispositivos, limitações de softwares (...)

Ao analisar a comunicação mediada por computador, Barton e Lee (2015) destacam que a linguagem digital não apresenta sempre o mesmo conjunto de características. Pelo contrário, a linguagem digital (assim como a linguagem não digital) é moldada pelo seu contexto de produção e pelo propósito do texto. Como consequência, a linguagem digital pode assumir determinadas características e estilos linguísticos dependendo do seu objetivo e contexto de circulação. Apenas para ilustrar, nos *sites* de rede social, Recuero (2016) diz que a linguagem digital se assemelha a linguagem oral, devido à característica da comunicação face a face. É comum o uso do Internetês na elaboração de mensagens instantâneas, porém seu uso deve ser evitado na construção de *e-mails* formais, por exemplo. Logo, há a necessidade de se adequar a linguagem a fatores sociais e ao seu contexto de uso. Deve-se ter cautela, portanto, ao estabelecer um conjunto de características para a linguagem digital sem levar em conta os diferentes estilos linguísticos e as diversas situações comunicativas.

Além do texto apresentar particularidades funcionais e organizacionais de acordo com o meio de comunicação empregado (MARCUSCHI, 2010b), é fundamental destacar que o conjunto autor, público-alvo, espaço de escrita e mensagem é um fator determinante para moldar as práticas linguísticas em ambientes digitais (BARTON; LEE, 2015), pois pensar apenas em um destes fatores é insuficiente para definir a escolha da linguagem adequada. Apenas para ilustrar, o *WhatsApp* pode ser usado para trocar mensagens informais com amigos próximos, mas também pode ser usado para a troca de mensagens entre empresas de maneira

formal. Logo, a definição da linguagem dependerá da relação do conjunto citado - autor, público-alvo, espaço de escrita e mensagem -, assim como é ilustrado na imagem abaixo.

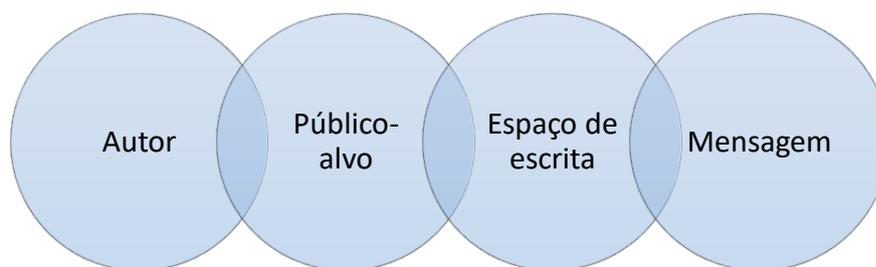


Figura 1.2 - Práticas linguísticas em ambientes digitais

Neste mundo social textualmente mediado por meio de espaços de escrita disponíveis, os espaços de escrita *on-line* são os espaços que “oferecem as possibilidades e restrições do que pode ser escrito e do que provavelmente será escrito” (BARTON; LEE, 2015, p. 55). São exemplos de espaços de escrita na Internet o *Flickr*, o *Instagram*, o *Facebook*, o *YouTube*, o *Twitter*, os espaços de mensagens instantâneas como o *Messenger* e o *WhatsApp*, os *blogs*, dentre outros serviços. A linguagem digital está nestes espaços de escrita “como um conjunto de recursos que as pessoas utilizam para criar sentido de uma forma *multimodal*” (BARTON; LEE, 2015, p. 39).

As mensagens instantâneas, por exemplo, são muito populares entre os jovens, mas também são amplamente utilizadas pelos adultos (SMITH, 2009). Muito comum nos dispositivos móveis, os aplicativos de mensagens *WhatsApp* e *Facebook Messenger* possibilitam a troca de mensagens, imitando uma conversa face a face, com a inserção de recursos gráficos e arquivos em anexo.

E, pensando na comunicação mediada pelo computador, Barton e Lee (2015) verificam que a linguagem digital que circula neste meio pode apresentar traços como siglas (“PFV” para “por favor”), reduções de palavras (“vc” para “você”), grafia ou pontuações estilizadas (“muuuuuuuuuuuu”, “!!!!!!”), *emoticons* (“😊”, “😞”) etc. Alguns autores chamam estas características discursivas de “Internetês”, como se pode ler em Bisognin (2009), Rojo (2009) e em Lajolo e Zilberman (2009). Bisognin (2009), por exemplo, define o Internetês como a simplificação informal da escrita, já Rojo (2009, p. 163) trata o Internetês como “uma linguagem social adaptada à rapidez de escrita e dos gêneros digitais em que circula”. Neste contexto, Lajolo e Zilberman (2009)

também evidenciam que o Internetês tem a função de acompanhar a fala, reproduzindo assim a oralidade. Por este motivo, o Internetês é utilizado com mais frequência em ambientes de escrita informais, como salas de bate papo, fóruns informais, mensagens instantâneas e em redes sociais digitais.

Deve-se se ter em mente como os recursos linguísticos utilizados na Internet podem influenciar no sentido de um texto. Por exemplo, os *emoticons* são utilizados na construção de mensagens com o intuito de marcar a intenção ou tom do autor (BARTON; LEE, 2015), além de servirem como indicadores de emoções (MARCUSCHI, 2010a). Então, como por exemplo, é possível escrever a mensagem “Hoje nós vamos sair! 😊 🙌”, passando a ideia de uma informação positiva, como também se pode escrever “Hoje nós vamos sair! 😞 🙏”, passando uma ideia negativa, como algo ruim. Neste caso, é o *emoticon* que está definindo o tom da conversa. Nestes exemplos, foram empregados *emoticons* com significados claros, porém, vale destacar aqui, que há uma grande lista de *emoticons* em aplicativos de mensagens instantâneas que podem ser ambíguos, dificultando assim a clareza e o sentido da mensagem, portanto, devem ser usados com cautela.

Por este motivo, de acordo com os estudos de Zacharias (2016, p. 16), são necessários conhecimentos específicos para lidar com esta reconfiguração nas formas de produção textual e leitura conectada à Internet. Para a autora, a presença de elementos multissemióticos nos textos traz alterações no “processamento da informação” e na “construção de significados”. Nesses termos, Xavier (2010) e Zacharias (2016) defendem que diferentes habilidades são necessárias para lidar com estes textos híbridos, pois a leitura não pode estar ligada apenas na interpretação da linguagem escrita, como dito anteriormente. Nesta realidade, é fundamental “interpretar, compreender e significar elementos verbais e não verbais característicos dos textos e mídias” (ZACHARIAS, 2016, p. 17).

Pensando ainda a respeito da leitura e escrita no meio digital, é interessante mencionar que, se para Barreto Lé (2010) o termo *hipertexto* surgiu no meado da década de 60, para Santaella (2008) a ideia da organização hipertextual surgiu muito antes, na década de 30, na Fundação do Instituto Internacional de Bibliografia em Bruxelas. No entanto, apenas na década de 70, Theodore Nelson propôs o termo *hipertexto*, após criar um sistema de armazenamento e recuperação de textos (CAVALCANTE, 2010; SANTAELLA, 2008). Em 1980, com o aperfeiçoamento da

interface gráfica do computador e com a popularização do computador pessoal, Cavalcante (2010) recorda que o hipertexto começou a circular também no contexto digital e ganhou interatividade. A principal definição do hipertexto é a sua deslinearização da leitura, ou seja, a ideia de uma leitura não necessariamente linear (BARRETO LÉ, 2010; LAJOLO; ZILBERMAN, 2009; LÉVY, 2003; MARCUSCHI, 2001; SANTAELLA, 2008; TAVARES, 2013; XAVIER, 2010). Tavares (2013, p. 238) constata que “o hipertexto nada mais é que um texto que traz referências a outra parte do próprio texto, ou a partes de outros textos”.

Os *links* são “vínculos intertextuais entre múltiplas páginas multimodais” (BARTON; LEE, 2015, p. 48), ou seja, por meio dos *links* é possível acessar outros blocos de textos, *sites* ou serviços. Os *links* podem ser textos, imagens ou ainda outros elementos textuais, isto é, qualquer elemento “clicável” pode ser um *link* (KOMESU; ARROYO, 2016; SANTAELLA, 2008). Por meio destas conexões, o usuário pode realizar a sua leitura seguindo o percurso que quiser através de interfaces, acessando diversas informações em tempo real. Ainda, segundo Santaella (2008, p. 67), esse processo interativo de ler um hipertexto escolhendo o caminho de leitura por meio de *links* pode ser definido como “navegação”. Por esta razão, a prática de ler na Internet também é chamada de “navegar na Internet”.

Como bem observam Lemos (2013), Tavares (2013), Komesu e Arroyo (2016), ao navegar na Internet, o leitor tem o poder de definir a sua rota de leitura de textos disponibilizados *on-line*, acessando diversos *sites* e clicando em diversos *links*. Ao definir a sua ordem de leitura e os “recortes” de informação que deseja ler, este leitor passa a fazer também de certa forma o papel de autor, criando uma leitura totalmente particular. A leitura *on-line* potencializa a emancipação do leitor (XAVIER, 2010). Ao tratar deste tema, Rojo (2013) apresenta o termo “lautor” em suas obras, uma espécie de neologismo formado a partir da soma dos termos “leitor” e “autor”. Já nos estudos de Koch (2007) e Xavier (2010), este leitor é chamado de “hiperleitor”.

Neste cenário, Novais (2016) conclui que o leitor que possui pouca experiência de leitura e navegação na Internet pode encontrar dificuldades ao utilizar as interfaces digitais. Ao realizar a leitura de textos *on-line*, indo de *site* em *site*, indo de *link* em *link*, o leitor pode não conseguir definir uma versão lógica e coerente da informação pesquisada. É bem verdade que também pode desperdiçar tempo e se “perder” em meio a tanta informação. Além disso, apesar das melhorias e facilidades na

navegabilidade das tarefas realizadas no computador nos últimos anos, muitos usuários ainda encontram dificuldades por não terem ainda desenvolvido habilidades ligadas à navegação digital. Por todos estes aspectos, é comum a discussão e até uma certa confusão sobre o que é *ler* e o que é *navegar* na Internet, já que algumas exigências e habilidades sobre a leitura em ambientes digitais parecem estar mais relacionadas com o processo de navegação (COSCARRELLI, 2016).

Recorre-se a Santaella (2004) para desdobrar a ideia de que há três tipos de leitores digitais (ou leitores *on-line*), levando em conta seu estilo de navegação na Internet: o *leitor errante*, o *leitor detetive* e o *leitor providente*. A autora comenta que o *leitor errante* é aquele que navega de forma aleatória na Internet, vai de *link* em *link*, informação em informação de forma desorientada e dispersa. Por outro lado, o *leitor detetive* é aquele que segue uma lógica de leitura e aprende a navegar melhor por meio dos seus erros. O último tipo de leitor é o mais experiente de todos, isto é, o *leitor providente* possui a capacidade de prever as consequências de suas escolhas e já está familiarizado com o ambiente digital.

Também é interessante comentar que, por meio da Internet, é cada vez mais comum que os leitores critiquem, opinem, analisem e julguem os textos disponibilizados no meio digital. Além de poder entrar em contato com os autores, os leitores também podem participar de construções textuais colaborativas, ou seja, um leitor pode colaborar com a obra de um autor (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009). Por todos estes aspectos, Lemos (2013), Rivoltella (2012), Lajolo e Zilberman (2009) concluem que o leitor digital é muito mais ativo que o leitor de material impresso, também é muito mais explorador e crítico.

Com o crescente número de práticas de leitura e escrita por meio da Internet, “temos à disposição uma infinidade de textos de diferentes gêneros, com discursos de várias etnias, religiões, ideologias, cultura, idioma e contextos” (ZACHARIAS, 2016, p. 16) e, cada vez mais, há discussões em artigos e trabalhos acadêmicos a respeito destes textos digitais (BEZERRA, 2009).

Segundo as considerações apontadas por Marcuschi (2010a, p. 13), os gêneros textuais digitais são

(...) um conjunto de gêneros textuais que estão emergindo no contexto da tecnologia digital em ambientes virtuais. Os gêneros emergentes nessa nova tecnologia são relativamente variados, mas a maioria deles tem similares em outros ambientes, tanto na oralidade como na escrita.

Ao tratar deste tema, Lajolo e Zilberman (2009) comentam que quando os gêneros textuais são transferidos para o ambiente digital, passam por certas transformações. Dentre elas, destacam-se a interatividade, a rapidez, a dinamicidade e a transitoriedade que este gênero recebe. Ao migrar para um hipertexto digital, por exemplo, o gênero textual ainda pode ter um leitor ativo e autônomo, desafiando as potencialidades de sua criação. De acordo com Goulart (2011, p. 53-54), a circulação de texto *on-line* trouxe “novas formas de organização de discurso, novos gêneros, novos modos de ler e de escrever”.

Discutir a identificação e categorização dos gêneros textuais digitais ainda é uma questão muito complexa e de grandes desafios, pois é quase impossível encontrar um único trabalho na academia que dê conta da diferenciação entre gêneros textuais digitais, suportes digitais e ainda os possíveis “serviços *on-line*” ou “serviços eletrônicos”. Apenas para ilustrar, se para alguns estudiosos o *e-mail* é um gênero textual digital, para outros o e-mail é um serviço *on-line*. Se em alguns estudos o *blog* é encontrado como suporte digital de texto, em outros o encontramos como gênero textual digital.

Levando em conta estes aspectos, Marcuschi (2010a) comenta que a questão dos gêneros textuais ainda é pouco esclarecida, apesar dos inúmeros trabalhos publicados a respeito. Portanto, não é intenção desta pesquisa responder todos os questionamentos a respeito dos gêneros textuais digitais. Diante de tudo isso, devido às tecnologias que se renovam continuamente, a complexidade do tema e a multiplicidade de discussões e abordagens, muito mais que a forma e as características dos gêneros textuais digitais, deve-se explorar o papel das novas formas textuais *on-line* para as práticas sociais da sociedade contemporânea.

Em vista dos argumentos apresentados, é preciso ressaltar que o meio impresso não é um meio de produção textual limitado, restrito, obsoleto ou insuficiente. Muito menos se sugere aqui que o meio impresso deva ser substituído pelo meio digital. Deve-se ter em mente que os textos que circulam no meio impresso possuem algumas características diferentes dos textos que circulam nas mídias digitais, mas ambos têm sua importância na sociedade da informação e exigem certas habilidades de leitura. Os textos *on-line* são fluídos e com mudanças constantes, pois podem ser constantemente alterados e atualizados, diferentemente do que ocorre em um texto

impresso (BARTON; LEE, 2015). Os textos *on-line* são facilmente compartilhados e, além disso, possibilitam a presença de vários autores quase que simultaneamente.

E qual a principal diferença então entre um leitor de material impresso e o leitor de material *on-line*? A velocidade, a dinamicidade, a fluidez, a interatividade e até a transitoriedade presente no contexto *on-line* a difere de qualquer outro contexto. O leitor digital não apenas lê um texto, mas organiza a sua leitura de acordo com os seus interesses de forma contínua ou não, acessa qualquer informação ou referência instantaneamente, compartilha simultaneamente qualquer conteúdo, interage com pessoas de qualquer lugar do mundo em tempo real, opina, comenta, participa, “curte” dentre tantas outras interações que a mídias digitais possibilitam. Além disso, deve-se considerar os conhecimentos prévios exigidos aos leitores em contexto digital, como saber manusear o dispositivo eletrônico utilizado para a leitura, conhecer a estrutura de *sites* e mecanismos de buscas *on-line*, por exemplo.

Cabe acrescentar também nesta seção as contribuições de Lemos (2013) sobre a comunicação por meio das TDICs. Para o autor, o modelo de comunicação que temos atualmente por meio das redes digitais é o modelo que estabelece uma relação direta entre o homem e o mundo. Logo, ao postar um conteúdo na Internet, é praticamente impossível mensurar com precedência o alcance que este conteúdo terá em relação ao número de acessos, compartilhamentos e leitores.

Devido à natureza democrática da Internet, qualquer pessoa, considerada ilustre ou desconhecida, pode publicar suas ideias na rede mundial sem passar por nenhuma avaliação prévia ou conselho editorial (XAVIER, 2010). Por este motivo, o leitor *on-line* precisa ter atenção especial a qualidade da informação lida e pesquisada. A constatação do grau de veracidade, confiabilidade e fundamentação de textos digitais deve ser fator decisivo na definição de leitura e pesquisa *on-line*.

Recuero (2016) também alerta que cada vez mais os textos *on-line* são públicos e reproduzíveis. Por esta perspectiva, Shepherd e Saliés (2013) advertem que os textos mediados pelo contexto digital não atingem apenas o seu público alvo, mas qualquer pessoa que acesse a publicação, portanto, é fundamental tomar certos cuidados com a exposição e com a linguagem ao produzir textos, evitando ser ambíguo ou ofensivo. Afinal, os textos podem servir para fins não previstos pelo autor (BAZERMAN, 2011; TAVARES, 2013). Sendo assim, ao elaborar um texto para ser

publicado na Internet, deve-se sempre ter em mente que o cuidado com este texto deve ser o mesmo que de um texto para ser falado em público.

Compreender as atividades envolvendo a linguagem digital é essencial, afinal a escrita tem um importante papel nas tarefas do dia a dia. Os textos são parte da vida social e, apesar dos desafios postos pelas especificidades do texto no meio digital, concordo com Lajolo e Zilberman (2009) ao afirmar de forma otimista que a Internet é um espaço rico de difusão do processo de leitura e escrita. Por intermédio dos textos largamente disponíveis na rede, a Internet contribui para o desenvolvimento de competências em leitura e escrita de seus usuários. O que presenciamos são atos comunicativos imbricados em processos históricos, culturais, sociais e interacionais dos usuários de uma língua em constante transformação (ZACHARIAS, 2016, p. 24).

Por estes motivos, trabalhar também com os textos que circulam no contexto digital em sala de aula é tão importante para a formação do estudante. Afinal, a habilidade de leitura precisa ser trabalhada abrangendo textos de diferentes tipos e de gêneros dos mais variados, preparando este aluno para os textos que circulam fora da escola cotidianamente. Nesta multiplicidade de contextos, possibilidades e perspectivas, entram em discussão as práticas de letramento como habilidades que precisam ser desenvolvidas para a compreensão de significados de textos de todo tipo e gênero. Estas discussões, fundamentais para o andamento desta pesquisa, são realizadas no capítulo seguinte.

2. Letramento na Era Digital e no Contexto Educacional

Neste capítulo, a base teórica desta pesquisa continua a ser discutida. Entretanto, nesta parte do trabalho serão focados os conceitos e discussões sobre o letramento digital com foco no contexto educacional. Assim como o capítulo anterior, este capítulo é de caráter teórico, de natureza bibliográfica e busca conceitos e ampliação dos conhecimentos para responder a primeira pergunta da pesquisa: *Qual o papel do letramento digital para a formação do estudante do Ensino Médio na sociedade da informação como forma de desenvolvimento para a cidadania e preparação para o mundo do trabalho?*

Os aspectos referentes à produção e leitura de textos nos ambientes digitais, que foram discutidos no final do capítulo 1, são fundamentais para uma melhor compreensão da temática deste capítulo. Ao destacar o papel do letramento digital para a formação do estudante do Ensino Médio, esta parte do trabalho objetiva compreender como diferentes práticas envolvendo a leitura e a escrita por meio das TDICs podem contribuir para o desenvolvimento da cidadania deste estudante e, conseqüentemente, sua infoinclusão social.

O objetivo deste capítulo, portanto, é compreender o conceito de letramento digital, além de discutir as relações entre os termos *letramento*, *alfabetização* e *analfabetismo*. Também são apresentados aqui os conceitos de outros letramentos que colaboram para o entendimento do letramento digital, como os multiletramentos e o letramento crítico. Ainda neste capítulo é posto em discussão o papel que a escola deve assumir na formação do estudante, destacando a necessidade de popularizar e oportunizar o acesso a diversos espaços valorizados de cultura em diversos contextos sociais, inclusive o contexto digital.

Apesar do foco desta pesquisa ser a escola, a formação do estudante e as orientações educacionais para o Ensino Médio e para a formação inicial do docente, é importante lembrar que muitas das questões sobre o letramento aqui tratadas não se referem apenas ao contexto escolar. Vale destacar aqui que o olhar e reflexões mais focais na disciplina de Língua Portuguesa nesta pesquisa se dá pelo fato desta disciplina ser considerada o “carro chefe” para as discussões sobre linguagem e sobre os processos de leitura e escrita na escola. Porém, é importante destacar que as práticas sociais envolvendo a leitura e a escrita não são de exclusiva responsabilidade

da disciplina de Língua Portuguesa. Tampouco a disciplina de Língua Portuguesa é a única disciplina do Ensino Médio que pode promover o desenvolvimento do letramento dos estudantes no contexto digital.

Este capítulo está dividido em seis seções. A primeira seção apresenta concepções e reflexões sobre os estudos e as práticas da alfabetização e do letramento em sociedade. Na sequência, a segunda, a terceira e a quarta seções apresentam algumas discussões sobre os letramentos que de uma forma ou de outra, colaboram para o desenvolvimento do letramento digital, como os modelos de letramento, os letramentos múltiplos e o letramento crítico. Na quinta seção, serão discutidas as diferentes perspectivas sobre o letramento digital, buscando compreender a prática do letramento em contexto digital dentro de um quadro maior de conceitos. A sexta e última seção traz uma discussão sobre a incorporação e as implicações da linguagem digital no ensino de Língua Portuguesa na etapa do Ensino Médio, além de analisar o papel do letramento digital frente a necessidade do desenvolvimento do estudante para a cidadania, sua preparação para os estudos superiores e para o mundo do trabalho.

2.1. Alfabetização e Letramento

Nesta seção é discutido o conceito de letramento, sua importância na contemporaneidade e suas implicações pedagógicas. Inicialmente é preciso deixar claro que o conceito de *letramento* discutido neste trabalho não se refere à ideia de erudito ou pessoa versada em letras, sentido também atribuído a palavra *letrado*. Também não é foco desta pesquisa analisar o letramento se referindo à especificidade de diferentes universos e diferentes realidades, como exigências de aprendizagem de uma área específica - por exemplo, “letramento musical”, “letramento científico”, “letramento social” etc.

Para discutir as implicações do conceito de letramento no contexto escolar e seus conflitos conceituais, é necessário explicitar as diferentes interpretações para o conceito de letramento. Por este motivo, é primordial iniciar esta seção apontando que, atualmente, os estudos sobre o conceito de letramento se destacam em dois posicionamentos teóricos: o *letramento* e a *alfabetização* como sinônimos e o *letramento* e a *alfabetização* como conceitos diferentes.

Contudo, é importante ressaltar que não é intenção desta pesquisa realizar qualquer tipo de juízo de valor sobre estes diferentes posicionamentos a respeito do conceito de letramento, mas sim, apresentá-los nesta seção. De modo geral, o estudo do letramento é complexo, pois envolve um conjunto de valores, capacidades, conhecimentos, funções sociais e usos. Sendo assim, também não é finalidade deste trabalho buscar uma conceituação definitiva para o letramento.

Apesar dos inúmeros estudos na atualidade a respeito do letramento, o termo *letramento* é ainda uma palavra razoavelmente nova. O termo apareceu pela primeira vez em 1984, quando Street (2003), em seu livro “Literacy in theory and practice”, usou os termos “Literacy practices”. A partir de então, o termo *letrado*, vem sendo usado não mais para quem conhece as letras ou literatura, mas sim para aquele que sabe fazer o uso proficiente e frequente da leitura e da escrita.

Dentre as diferentes perspectivas sobre os dois posicionamentos teóricos a respeito do conceito de letramento, vale destacar:

- a. O conceito de alfabetização já compreende o conceito do letramento e, como consequência, não há a necessidade de utilizar dois termos para o mesmo fim. A psicolinguista argentina Emília Ferreiro, por exemplo, defende este posicionamento ao assumir que a alfabetização e o letramento são um único processo.
- b. A alfabetização e o letramento são processos diferentes e que, logo, possuem conceitos distintos, porém são interdependentes. Neste posicionamento, se destacam autores como Angela Kleiman, Magda Soares, Leda Tfouni, dentre outros.

De acordo com a análise de Ferreiro (2001), cujos estudos influenciaram a educação brasileira durante os últimos 30 anos, os conceitos de alfabetização e letramento não são distintos. Para a autora, a alfabetização e o letramento são processos complementares, portanto, um faz parte do outro. Ou seja, letrar já está intrínseco no ato de alfabetizar.

A autora, que utiliza apenas o termo *alfabetização* em seus estudos, alerta ainda que deveria ser adotado apenas um dos termos, pois ao se conceituar o

letramento como o entendimento de distintos tipos de texto e a compreensão do que se lê, a alfabetização é esvaziada e passa a ser sinônimo apenas de decodificação. Ferreiro (2001), inclusive, rejeita o uso do termo *letramento* alegando que a alfabetização não pode ser sinônimo de apenas decodificação linguística. Na visão da autora, esta divisão dos conceitos é um retrocesso, pois há um retorno da instrumentalização da escrita. Para Ferreiro (2001), estar alfabetizado é

(...) poder transitar com eficiência e sem temor numa intrincada trama de práticas sociais ligadas à escrita. Ou seja, trata-se de produzir textos nos suportes que a cultura define como adequados para as diferentes práticas, interpretar textos de variados graus de dificuldade em virtude de propósitos igualmente variados, buscar e obter diversos tipos de dados em papel ou tela e também, não se pode esquecer, apreciar a beleza e a inteligência de um certo modo de composição, de um certo ordenamento peculiar das palavras que encerra a beleza da obra literária. (FERREIRO, 2006, *on-line*)

Como é possível constatar na citação acima, o conceito de *alfabetização* tratado pela autora é bem amplo e condiz com os estudos sobre o letramento realizados no Brasil nos últimos anos. A autora não define a alfabetização apenas como a técnica da escrita, mas considera que a alfabetização vai além do ler e escrever e possui uma função social. Pedro Demo (2012) também chama de *alfabetizações*, *multialfabetizações* ou *novas alfabetizações* o que muitos outros estudiosos vão chamar de *letramento*. Em oposição à Ferreiro (2001) e Demo (2012), Tfouni (2010) declara que o significado de letramento não pode ser reduzido ao significado de alfabetização, pois para a Tfouni, letrar é um processo muito mais amplo que alfabetizar.

Ferreiro (2001) ainda questiona a importância que tem sido dada aos estudos sobre as práticas do letramento no cenário brasileiro, enquanto que discussões sobre a alfabetização tem ficado para o segundo plano. Na opinião da autora, os países em desenvolvimento, como o Brasil, deveriam estar mais preocupados em diminuir os números do analfabetismo. Uma maior preocupação com o letramento é pertinente apenas em países em que o analfabetismo não é mais um problema. Também Demo (2012) declara que saber ler, escrever e contar nos dias de hoje passaram a ter uma posição cada vez mais secundária frente aos novos desafios.

Semelhantemente, Vygotsky (2007) aponta que a aquisição da escrita tem ocupado um lugar estreito na prática escolar. O autor aponta que aprender a ler e a escrever não é um exercício mecânico e não pode ser reduzido a uma habilidade

motora. Diante disso, a aquisição da língua escrita, portanto, merece atenção como conhecimento indispensável para a formação da cidadania (FERREIRO, 2001; DEMO, 2012; VYGOTSKY, 2007). Afinal, as discussões sobre a necessidade de estar letrado na atualidade não invalidam a necessidade de discussões sobre as práticas de alfabetização.

Por outro lado, a outra posição teórica defende que a alfabetização e o letramento são processos diferentes, mas interdependentes. Por muito tempo se discutiu a importância da alfabetização para o desenvolvimento da sociedade (ALBUQUERQUE, 2007; SOARES, 2010b) e, ao lado destas discussões, sempre estavam os esforços para erradicar o analfabetismo, já que essa era a condição que a grande parte da população se encontrava (SOARES, 2010b). Porém, desde o final do século XX (ALBUQUERQUE, 2007; SOARES, 2010a), muitos estudiosos vêm se dedicando a alertar que estar alfabetizado não é mais suficiente para que um sujeito participe de forma plena da sociedade e exerça sua cidadania (BUZATO, 2009; KLEIMAN, 2002; MARCUSCHI, 2001; SOARES, 2002; SOARES, 2004; SOARES, 2010a; TFOUNI, 2010).

Semelhantemente, Pinheiro e Lobo-Sousa (2010) comentam que o termo *alfabetização* passou a ser insuficiente frente a inúmeras pessoas que sabiam ler e escrever, mas não conseguiam interagir em cenários comunicativos mais complexos. Logo, assim como novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita vêm surgindo nos últimos anos, diversas discussões sobre o letramento vêm surgindo desde então.

Koch e Elias (2010) comentam que, se há algumas décadas a escrita era atividade de poucos privilegiados, nos dias atuais a escrita faz parte do dia a dia de todos na sociedade. Afinal de contas, estamos o tempo todo lidando com atividades relacionadas com a leitura e a escrita na vida social, como por exemplo, bilhetes, mensagens no celular, lista de compras, jornais, *outdoors*, rótulos de produtos, placas nas ruas, revistas, redes sociais digitais, letrados etc.

Soares (2010a) defende que aprender a ler e a escrever ultrapassa a decodificação de código linguístico, pois ao se envolver em práticas sociais de leitura e escrita, o sujeito altera a sua condição de diversas formas. Aprender a ler e a escrever traz “consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (SOARES, 2010a, p. 17). Conforme Pinheiro e Lobo-Sousa

(2010) assinalam, o termo *letramento* como conhecemos hoje passou a ser usado a partir dos estudos sobre a leitura e a escrita juntamente de seus impactos sociais.

Sob a mesma ótica, Soares (2004, p. 5) aponta que “a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” é determinante para a origem dos estudos do letramento que conhecemos atualmente. Portanto, Segundo Soares (2010a), letramento é a condição que o sujeito passa a ter após a introdução da escrita e seus impactos. O letramento é

o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (SOARES, 2010a, p. 18)

E do que se trata a alfabetização neste posicionamento teórico? Soares (2010b, p. 21) define a alfabetização como a “aquisição da ‘tecnologia’ do ler e do escrever”. Ou seja, está alfabetizado o sujeito que aprendeu a decodificar o código da escrita, a segurar no lápis, a escrever da esquerda para a direita, a escrever de cima para baixo... Albuquerque (2007) ainda comenta que a definição de alfabetização acaba por se tornar desnecessária, já que se trata de um conceito familiar e conhecido. Entretanto, a autora ressalta que é fundamental ter em mente do que se trata o *aprender a ler e escrever*. Segundo a autora, a alfabetização compreende os conhecimentos necessários para aprender o mecanismo da escrita, a diferenciação entre as letras, fonemas e grafemas e os aspectos ortográficos do nosso sistema de escrita.

Soares (2010b) destaca que a condição de analfabeto vai além do contrário de estar alfabetizado, isto é, ser analfabeto é muito mais que não saber ler e escrever. Ser analfabeto, conforme a definição da autora, é não poder exercer sua cidadania, é estar marginalizado e ser excluído de uma sociedade letrada e grafocêntrica. Ainda, de acordo com Albuquerque (2007), o termo *analfabeto* passou a ser designado também para as pessoas com pouca escolarização.

De acordo com Kleiman (2008), os estudos sobre o letramento no Brasil são novos, iniciados na década de 1990. Entretanto, Paulo Freire já utilizava a palavra alfabetização com um sentido mais amplo, se referindo ao letramento que utilizamos nos dias de hoje (KLEIMAN, 2005; SOARES, 2010a). Segundo Rezende (2016),

Paulo Freire, em 1981, participou do Congresso Brasileiro de Leitura e apresentou uma palestra que na qual ele propôs uma compreensão mais ampla e crítica da leitura para algo além da decodificação da escrita. De acordo com Paulo Freire

(...) Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. (PAULO FREIRE, 2006, p. 8)

Apesar de Paulo Freire não ter trabalhado com o conceito de letramento, entende-se que seus estudos foram importantes e precursores para a compreensão de letramento que temos hoje. O termo *letramento*, segundo Kleiman (2008) e Soares (2010b), foi traduzido do inglês – *literacy*, que por sua vez tem origem no latim, *littera* (letra) –, e passou a ser usado pelos estudiosos que queriam diferenciar a alfabetização dos usos da língua escrita na vida social. Desta forma, o letramento passa a ser considerado uma competência ou habilidade do sujeito em utilizar a leitura e a escrita nas suas práticas sociais em contextos específicos e para objetivos específicos.

De acordo com Soares (2010a), o termo *alfabetismo* chegou a ser utilizado como tradução de *literacy* na década de 90 e era definido como as novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita. Porém, a autora explica que a palavra *alfabetismo* não se fixou na literatura e foi, gradativamente, sendo substituída pela palavra *letramento*.

Tfouni (1998) acredita que o termo *letramento* surgiu da conscientização dos linguistas que havia algo para além dos estudos da alfabetização. A autora também discute as diferenças entre a alfabetização e o letramento e diz que enquanto que a alfabetização se refere a apenas à aquisição da escrita pelo sujeito, o letramento se refere aos aspectos sócios históricos da aquisição da leitura e da escrita pela sociedade.

A principal diferença entre o letrado e o alfabetizado, portanto, segundo Soares (2010a), é que o alfabetizado aprendeu a tecnologia da escrita e a ler, mas não se apropriou da leitura e da escrita a incorporando em práticas sociais. Ou seja, o alfabetizado pode, por exemplo, ler uma página de jornal (decodificar o código linguístico) mas não compreender o que leu. Por outro lado, o letrado “responde

adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita” (SOARES, 2010a, p. 20).

Ao levar em consideração que, antes de entrar na escola, a criança já teve inúmeros contatos com a cultura escrita, é possível que antes mesmo de saber ler e escrever, esta criança já realize em algum nível práticas subjacentes de letramento. O nível destas práticas dependerá do seu nível social, cultural e econômico. Afinal, como já discutido aqui, o grau de letramento está relacionado diretamente com o contexto histórico e social dos indivíduos, assim há sujeitos mais letrados e outros menos letrados (BEZERRA, 2010). Conclui-se, portanto, que mesmo sujeitos analfabetos possuem algum grau de letramento (SOARES, 2010b).

É inegável e até mesmo necessária a relação entre letramento e alfabetização, entretanto, conforme defende Soares (2004), há de se ter certa cautela para que, ao se discutir letramento e alfabetização, seja mantida a especificidade de cada termo. Para a autora, é essencial estabelecer a distinção entre alfabetização e letramento, a fim de que se possa conciliar estas duas dimensões da aprendizagem da escrita. Apesar da dificuldade de abranger toda a complexidade do significado do letramento em um único quadro, apenas para melhor ilustrar, as principais características relacionadas aos termos *letramento* e *alfabetização* discutidas por Soares (2004, p. 15) estão listadas no Quadro 2.1, logo abaixo.

Quadro 2.1 - Alfabetização e Letramento

Alfabetização	Letramento
Consciência fonológica e fonêmica	Imersão na cultura escrita
Identificação das relações fonema-grafema	Participação em experiências variadas com a leitura e a escrita
Habilidades de codificação e decodificação da língua escrita	Conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros textuais
Conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita	

Kleiman (2005) também faz a diferenciação entre o alfabetizado e o letrado em seus estudos, porém enfatiza que um está relacionado ao outro. A autora defende que a alfabetização é uma das práticas do letramento. O letramento, portanto, também para Kleiman (2005), envolve um conjunto de competências e habilidades que vai além de ler e escrever. Inclusive a autora alerta que o letramento não é um método para ensinar o sistema da escrita, mas sim uma imersão neste sistema que é proporcionada por meio de prática.

Com base nos estudos de Soares (2004), é comum no Brasil encontrar a discussão sobre as práticas de letramento dentro da discussão sobre a alfabetização – e vice-versa –, seja em produções acadêmicas ou na mídia. Neste cenário, a autora defende que, apesar de manter as particularidades ao estudar os termos *letramento* e *alfabetização*, é importante que os termos sejam discutidos conjuntamente. São processos paralelos, simultâneos ou não, mas que indiscutivelmente se complementam.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis (...). (SOARES, 2004, p. 14)

De fato, países em desenvolvimento como o Brasil, ainda enfrentam problemas com o analfabetismo. Sendo assim, Soares (2004) ressalta que por muitas vezes, o conceito de letramento acaba por se confundir com o conceito de alfabetização, por estarem sempre associados, porém não há uma substituição. Na análise da autora, apesar da *alfabetização* e do *letramento* serem termos frequentemente sobrepostos, é fundamental distingui-los e, ao mesmo tempo, aproximá-los.

Em muitos casos, a ênfase dada à diferença entre o letramento e a alfabetização é diferente entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento (ALBUQUERQUE, 2007; SOARES, 2004). Apenas para ilustrar, a França e os Estados Unidos partem do ponto de que toda a sua população já conhece o sistema da escrita, independentemente da posição econômica. Portanto, a preocupação destes países está focada no letramento da população, ou seja, na

parcela da população que não desenvolveu ainda competências e habilidades de leitura e escrita para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais que envolvem a linguagem. Segundo Albuquerque (2007), estas discussões iniciaram na metade do século 20, durante a primeira guerra mundial, em que se constatou que muitos soldados com altos índices de escolaridade não conseguiam compreender textos sobre instruções de guerra.

Letramento e alfabetização em países desenvolvidos, portanto, são discussões distintas e independentes (SOARES, 2004). Similarmente, na análise feita por Tfouni (2010), o letramento está diretamente relacionado com o desenvolvimento das sociedades. Para a autora, o letramento pode ser considerado a causa e a consequência do desenvolvimento de um país. Logo, quanto maior for o número de letrados no país, maior será o seu desenvolvimento.

As orientações educacionais que norteiam a Educação Básica no Brasil também compreendem a alfabetização e o letramento como dois termos distintos. O próprio CNE – Conselho Nacional de Educação –, por exemplo, traz, entre as necessidades de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens, a questão da alfabetização e do letramento, que devem ser desenvolvidos desde o início do Ensino Fundamental. Desta forma, se conclui que, apesar de abordar os termos *alfabetização* e *letramento* como dois processos diferentes, estes termos aparecem no documento de forma conectada, ou seja, caminhando lado a lado.

2.2. Modelos de Letramento: autônomo e ideológico

Dando continuidade à discussão sobre o letramento, é apresentada nesta seção uma discussão sobre a relação entre a alfabetização e o letramento levando em consideração seus conflitos ideológicos. Desta forma, são apresentados aqui os diferentes modelos de letramento propostos nos estudos brasileiros.

Apesar do letramento não ser algo restrito do ambiente escolar, é nele que seus estudos ganham força. Ao reconhecer que diferentes contextos de uso da língua precisam ser considerados nas práticas de sala de aula, Rezende (2006) assinala que os estudos sobre o letramento e sua importância no contexto escolar têm resgatado os modelos de letramento sugeridos, no final do século passado, por Street (1984): o *modelo autônomo de letramento* e o *modelo ideológico de letramento*.

Para Street (1984), o modelo autônomo de letramento parte do princípio que a língua deve ser aprendida por um processo único, desvinculada de contexto. Isto é, a língua possui autonomia, logo, a escrita não está ligada ao seu contexto de produção. No mesmo sentido, Buzato (2007), ao analisar o modelo autônomo de Street, explica que neste modelo a língua é desassociada da fala, isto é, a língua é estudada de forma interna, sem se preocupar com os seus usos sociais.

O letramento, neste caso, não sofre interferência do meio social (REZENDE, 2016). Neste modelo, as práticas de leitura e escrita só possuem validade se estiverem ligadas à língua dominante, ou seja, a chamada “norma culta”. Conforme alertam Kleiman (2008) e Street (1984), esse modelo vem sendo reproduzido na grande maioria das escolas há vários anos e, conseqüentemente, o estudante não vem sendo preparado para lidar com práticas de leitura e escrita que circulam fora da vida acadêmica.

Por outro lado, o modelo ideológico, proposto por Street (1984), aceita a pluralidade de práticas de leitura e escrita que circulam na sociedade, valorizando o contexto de produção e a cultura. Como consequência, Rezende (2016) aponta que a escrita é levada em consideração em diferentes contextos, seja em contextos de “norma culta” ou em contextos cotidianos. Neste modelo, a aprendizagem e a prática da leitura e da escrita se dão em três estágios: 1) o conhecimento das funções e das formas da escrita; 2) aprendizagem das regras e do funcionamento da escrita e; 3) o uso da escrita de forma significativa, sem artificialidades (STREET, 1984).

No modelo ideológico, o letramento não se prende às práticas formais de leitura e escrita, mas considera os seus usos sociais. No contexto escolar, este modelo foca as experiências dos alunos, seus conhecimentos de mundo e os diferentes usos da língua. Há o chamado “alfabetizar letrando”.

Para contrapor o modelo autônomo de letramento, Street (1984) propõe no modelo ideológico que o letramento se dê pela interação do estudante com o meio social e que as práticas de letramento sejam definidas pelas práticas de leitura e escrita em diferentes situações e em diferentes esferas de atuação. A escola deve ser apenas um dos espaços para promover o letramento e, dentre outras questões, o letramento deve ser sempre dinâmico e contínuo, acompanhando as mudanças vividas na sociedade.

Rezende (2016) enfatiza que a maioria dos estudos acadêmicos sobre o letramento defende a adoção do modelo ideológico nas escolas, pois, desta forma, o letramento assimilado no contexto escolar possibilitará que o estudante participe de forma plena em uma sociedade mediada textualmente. Neste cenário, a escola oportuniza que os seus estudantes estejam melhores preparados para o exercício de cidadania na atualidade, desenvolvendo competências para a realização das mais diferentes práticas sociais mediadas pela leitura e escrita.

Após apresentadas as diferentes interpretações para o conceito de letramento e de explicitados os diferentes modelos de letramento; para este trabalho, foi adotada a concepção de que o *letramento* e a *alfabetização* são termos diferentes. Seguindo a linha de raciocínio de vários autores, entende-se que o letramento e a alfabetização envolvem habilidades e competências distintas, porém são indissociáveis e interdependentes (BUZATO, 2009; KLEIMAN, 2005; SOARES, 2002; SOARES, 2004; SOARES, 2010a; TFOUNI, 2010).

Nesses termos, é essencial destacar que, ao defender a utilização dos dois conceitos de forma separada: *letramento* e *alfabetização*, Soares (2004) aponta que apesar de estarem conectados e serem simultâneos, são processos “de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino.” (SOARES, 2004, p. 15).

Para finalizar esta seção, é interessante ressaltar que a formação escolar do estudante precisa colaborar para o desenvolvimento da sua capacidade de lidar com a multimodalidade textual que circula na contemporaneidade. Isto é, o aluno precisa desenvolver a capacidade de produzir e ler textos escritos e orais, digitais e impressos, além de compreender a combinação de diversos modos semióticos. Também é necessário que este aluno aprenda a agir de maneira crítica frente à diversidade nos mais diferenciados contextos sociais.

Rezende (2016, p. 97) assinala que, por conta da multiplicidade de eventos sociais em que a leitura e a escrita são utilizadas e a multiplicidade de habilidades necessárias para participar competentemente nesses eventos, alguns autores têm proposto o uso do termo *letramentos*, no plural. A próxima seção, portanto, tem como objetivo conceituar e ampliar os conhecimentos quanto aos *letramentos múltiplos* e a sua importância nos contextos escolares e não escolares.

2.3. Multiletramentos

Ao levar em conta as atividades que se utilizam socialmente a leitura e a escrita e as novas exigências sobre o conhecimento de leitura e escrita na sociedade contemporânea, é fundamental destacar uma nova diversidade de práticas culturais e sociais envolvendo a escrita. São justamente as mudanças sociais, culturais e tecnológicas advindas da era digital que motivaram as discussões sobre os *multiletramentos* ou *letramentos múltiplos*. Afinal, concordo com a análise de Dias (2012, p. 8) que diz que “o cidadão contemporâneo precisa tornar-se aberto à diversidade cultural, respeitar a pluralidade étnica e saber conviver *on-line*”.

O conceito de *multiletramentos* começou a ser discutido em 1996 pelo Grupo Nova Londres - um grupo de estudiosos sobre o letramento reunido nos EUA - quando publicou um manifesto a respeito das mudanças que as tecnologias estavam causando nas sociedades e, principalmente, nas salas de aula. Um dos objetivos principais deste manifesto é o de desenvolvimento de estudantes aptos a compreenderem a multiplicidade de linguagens, a multiplicidade semiótica e a multiplicidade cultural por meio de atividades pedagógicas em diversas esferas de convivência (ROJO, 2013).

As novas formas de comunicação e tecnologias estão cada vez mais presentes no dia a dia de quase toda a sociedade. Em virtude de um maior acesso à informação devido às tecnologias e aos diversos meios de comunicação, as práticas sociais vêm recebendo novas configurações, assim como discutido no primeiro capítulo desta tese. Por esta razão, para uma participação plena nesta contemporaneidade, alguns estudiosos sobre o letramento afirmam que, mais que *letramento*, é necessário *letramentos*, no plural. (ARAUJO; VILAÇA, 2017; BUZATO, 2006; DEMO, 2012; MACHADO et al., 2013; PASSARELLI; JUNQUEIRA, 2012; ROJO, 2013; WARSCHAUER, 2006).

Buzato (2006) define que os *letramentos*, no plural, se referem às práticas sociais e culturais que possuem sentidos e definições específicas, acontecendo em diferentes contextos sócios históricos. Neste caso, os letramentos podem se referir a diferentes realidades, como exigências de aprendizagem de uma área específica, como no caso do letramento científico, letramento musical, letramento social etc.

Sob um diferente ponto de vista, Rojo (2013), ao apresentar o conceito de *letramentos múltiplos* ou *multiletramentos*, comenta que saber ler e escrever não é suficiente para participar de atividades de leitura e escrita em diferentes esferas na atualidade. Para a autora, é primordial que este saber ler e escrever compreenda a multiplicidade de linguagens, de semioses e de mídias que integram os textos que circulam na contemporaneidade. Além disso, é necessário também levar em consideração a pluralidade e a diversidade cultural dos autores e dos leitores destes textos, pois são eles e apenas eles os responsáveis pelo significado do que se produz e do que se lê.

No âmbito dos novos estudos do letramento, o termo *multiletramentos* ou *letramentos múltiplos* objetiva enquadrar, além das discussões vigentes referentes à multiplicidade e variedade das práticas letradas da contemporaneidade, a multiplicidade cultural e semiótica empregada na composição de textos da atualidade (ROJO, 2012). Convém apontar que o que alguns autores vão chamar de *letramentos múltiplos* ou *múltiplos letramentos*, Demo (2012) chama de *multialfabetizações*. Para o autor, as inúmeras habilidades e competências exigidas hoje na sociedade contemporânea requerem dos sujeitos uma *alfabetização plural*. Na Figura 2.1 abaixo é possível um melhor entendimento sobre o conceito de letramentos múltiplos.



Figura 2.1 - Definição de Letramentos Múltiplos

Diante destes argumentos, é interessante compreender como a articulação entre as práticas sociais de leitura e escrita e a escola é essencial para a formação do estudante. Afinal, esta articulação pode contribuir e muito para o desenvolvimento do aluno para o exercício da cidadania e a sua inclusão social na sociedade da informação.

As aulas de língua, por exemplo, para dar conta das novas demandas da sociedade, são mais flexíveis no sentido de que é possível oportunizar em sala de aula diferentes textos de diferentes esferas, de um modo geral. Ao utilizar textos autênticos durante as aulas, não ficando preso apenas ao material didático, o aluno pode ser convidado a analisar e se posicionar de forma reflexiva diante de textos reais e, por conseguinte, de situações reais (ARAUJO; DIEB, 2013). Consequentemente, ao ouvir, produzir ou ler diferentes textos que empregam diferentes semioses, de situações socioculturais diversas, há a necessidade de letramentos múltiplos (ANSTEY; BULL, 2006).

Além do mais, também é indispensável que o estudante tenha a chance de levar para a escola o letramento que pratica em casa e em outros ambientes sociais, como nas ruas, na igreja, por meio das tecnologias etc. Portanto, conforme Silva (2015) ressalta, ao trabalhar com práticas de leitura e escrita em sala de aula, é preciso levar em conta também o conhecimento de mundo do estudante. Castells (2003, p. 167) enfatiza que, por meio do conhecimento de mundo e de nossas experiências, “construímos nossos próprios sistemas de interpretação”, ou seja, nosso entendimento está conectado ao ambiente social e a nossa experiência na vida cotidiana.

Por esse motivo, Rojo (2013) recomenda que as atividades de leitura e escrita em sala de aula abordem questões do âmbito da cidadania, do âmbito do trabalho e do âmbito da vida pessoal dos alunos. Similarmente, Araújo e Dieb (2013) indicam que as práticas escolares precisam estar adequadas a uma sociedade multicultural, possibilitando as práticas de múltiplos letramentos e considerando sempre o conhecimento de mundo do aluno. A escola não deve estar apenas preocupada com o ensino da estrutura da língua, mas com o entendimento da linguagem como prática discursiva e social, além da formação consciente e crítica dos alunos.

Por isso tudo, o multiletramento em sala de aula leva à interdisciplinaridade, pois, assim como Severino (2011, p. 146 e 147) argumenta, a articulação da escola com a vida da comunidade é essencial para que o desenvolvimento do aluno se dê de forma universal. A conexão entre diferentes “universos” na escola - seja o universo do trabalho, da política, da economia, da vida social, cultural etc. - é fundamental para evitar a alienação, a fragmentação do ensino e a mera reprodução social. Ao considerar que um dos principais papéis da escola é formar seus alunos para

compreender e lidar criticamente com as diversas práticas sociais contemporâneas, é essencial que as tecnologias digitais façam parte da formação destes estudantes.

Pensando na importância desses jovens serem sujeitos ativos em situações sociais mediadas ou não pelas tecnologias, é fundamental não apenas a abordagem de aspectos culturais e multissemióticos em sala de aula, mas também o desenvolvimento de um olhar crítico acerca de seus múltiplos contextos, considerando diferentes dinâmicas culturais, sociais e ideológicas. Entra em cena, então, a discussão a respeito do letramento crítico, se distanciando do senso comum e desconstruindo, problematizando e reconstruindo significados.

2.4. Letramento Crítico

E o que é o letramento crítico? Concorro com Zacchi (2017) ao comentar que a palavra “crítica” pode ter diferentes significados, dependendo da cultura ou ideologia. A ideia de criticidade no letramento está diretamente relacionada com ocupar uma posição mais crítica em relação às leituras e construção de saberes atribuídos aos textos. Alguns estudiosos vêm se mostrando preocupados com a questão ética ao tratar de práticas sociais letradas. Defende-se, portanto, que nenhuma interpretação é completamente livre ou neutra, pois está condicionada ao contexto social, cultural e histórico em que o indivíduo está inserido. Ou seja, durante a leitura de um texto, se levam as experiências, as leituras anteriores e as interpretações situadas no contexto em que vivemos.

De modo geral, o letramento crítico trata da participação de indivíduos em práticas letradas de forma consciente e ativa, não apenas atuando nestas práticas, mas também as transformando. Desta forma, além de se incluir em práticas sociais letradas construídas socialmente, esses indivíduos também são capazes de transformar estas práticas ou até mesmo produzi-las. A ideia principal do letramento crítico é que o letrado vá além do senso comum, ou seja, ocupe um papel ativo na construção de sentidos observando seu propósito e perspectivas.

Neste panorama, assim como enfatiza Souza (2011a), o indivíduo que desenvolve o letramento crítico tem consciência que muitos dos seus valores e maneiras de ler o mundo estão diretamente conectados a vivência na comunidade da qual faz parte. Como resultado, não necessariamente o que é verdade para um, será

verdade para o outro, pois a verdade pode ser diferente em contextos diferentes. É essencial que este indivíduo reflita a respeito do contexto de seus saberes e do seu senso comum, assim como descreve a citação abaixo.

Aqui, no letramento crítico, precisamos assumir a responsabilidade das nossas leituras e não culpar o autor do texto pela sua escritura; precisamos perceber que o significado de um texto é uma inter-relação entre a escrita e a leitura. Nós estamos nos conscientizando sobre como nós interpretamos o texto. [...] Enfocar aquilo que o aluno acha que é “natural” fazer, levar o aluno a repensar o que é natural para ele e refletir sobre isso. Perceber como aquilo que é natural para ele pode conter preconceitos que podem afetar o outro, gerar preconceito contra pessoas diferentes. E, portanto, levar o aluno, o aprendiz, a reformular seu saber ingênuo. (SOUZA, 2011a, p. 295).

Por esse motivo, o autor destaca que o contexto é peça fundamental para uma ativa participação em práticas letradas. Sendo assim, apesar da nossa leitura e nossa interpretação levar em consideração (mesmo que de forma inconsciente) o nosso contexto sócio histórico, é essencial estarmos cientes da variedade de interpretações provenientes de outros contextos. É o famoso “ler nas entrelinhas”. Logo, é preciso ler e identificar os objetivos do autor com o seu texto, sem deixar de avaliar a informação. A construção de significados não pode estar separada do contexto em que o texto é veiculado e interpretado (ZACCHI, 2017).

Semelhantemente, Janks (2012) assinala que é preciso compreender que, ao ler um determinado texto, por exemplo, o que o autor tinha como objetivo ao construir o seu texto, não necessariamente precisa coincidir com os objetivos de leitura de quem está o lendo. Pelo fato do leitor e do autor poderem estar em contextos sociais e culturais diferentes, não é necessário que os pontos de vista e interesses do autor e leitor coincidam. Segundo Souza (2011b), durante uma leitura, é importante sempre questionar: “Porque eu entendi/ele entendeu assim? Porque eu acho/ele acha isso natural/óbvio/inaceitável? Porque eu acho que ele quer dizer X?” (SOUZA, 2011b, p. 139). Logo, este leitor deve construir seus próprios significados, atribuindo ao texto o seu próprio entendimento.

Por tudo isso, o desenvolvimento do letramento crítico pode colaborar para o ensino de línguas, de forma geral. As práticas de letramento crítico em sala de aula podem contribuir para a reflexão sobre a diversidade linguística e cultural em diferentes contextos sociais, nos fazendo refletir a respeito da limitação dos nossos conhecimentos e entendimento do mundo. A educação baseada no letramento crítico

pode promover um conjunto de práticas educacionais que enfatizam outras formas de conhecer, ver e estar no mundo, levando em conta diferentes perspectivas (ANDREOTTI, 2014). Segundo Luke e Freebody (1997),

O letramento crítico leva em consideração uma série de princípios da educação que visam o desenvolvimento das práticas do discurso e de construção de sentidos. Inclui também uma consciência de como, para que e porque, e ainda para quem, e de quem é o interesse que os textos podem funcionar em particular. Ensiná-lo é encorajar o desenvolvimento das posições e práticas leitoras alternativas para que ocorram os questionamentos e as críticas as suas funções sociais. E, ainda mais, pressupõem o desenvolvimento de estratégias para que se possa falar sobre, reescrever e contestar os textos da vida cotidiana (LUKE; FREEBODY, 1997, p. 218).

Similarmente para Andreotti (2014), o letramento crítico vem para problematizar a limitação da nossa própria linguagem, pois, para a autora, nosso senso comum e nosso conhecimento de mundo por muitas vezes causa uma certa “cegueira”, nos impedindo de compreender outros saberes e considerar outros contextos. O professor de línguas deve ensinar muito mais que gramática ao colocar o seu aluno em contato com o outro, com outros textos, com outros costumes, com outras culturas, com outras línguas. É preciso respeitar e valorizar a diversidade de linguagens, repensando crenças já engendradas e compreendendo as diferenças.

Como consequência, o indivíduo, ao desenvolver o seu letramento crítico, passa a assumir uma postura ética, pois não coloca o outro em um conceito fechado, estereotipado e/ou pré-estabelecido. Pelo contrário, este indivíduo ao ler um texto, por exemplo, considera as questões culturais do contexto de produção deste texto, sem ser influenciado por representações já construídas ou pelo senso comum, rompendo preconceitos e estereótipos, sem verdades absolutas, ampliando então sua maneira de compreender o mundo.

Pensando por este viés, ao trabalhar com atividades de interpretação de texto, por exemplo, o professor deve ter cuidado para não reduzir a interpretação em apenas extração de informações do texto. O professor também deve ter cautela para não direcionar, mesmo que inconscientemente, o entendimento dos seus estudantes em relação às suas leituras. É imprescindível que o seu aluno compreenda a configuração e a intencionalidade do texto lido. No lugar de ter respostas prontas, o aluno deve ter a oportunidade de discordar do texto, compará-lo com outros textos e construir sentido em situações reais de uso da linguagem.

Tendo em vista o crescente avanço das tecnologias digitais e seus recursos multissemióticos e multimodais, é essencial destacar que os numerosos textos escritos em diversas linguagens disponíveis no meio digital trazem como consequência diferentes formas de construção de sentido, cada vez mais influenciadas e impulsionadas pelas próprias tecnologias. Desta forma, é fundamental o desenvolvimento da percepção crítica, evitando que a construção de sentido de um texto lido, seja ele na Internet ou não, seja baseada apenas no contexto sócio histórico ideológico do leitor.

Diante do que foi discutido nestas últimas seções e levando em consideração o advento das tecnologias digitais, é preciso questionar o papel das novas formas de circulação de textos e das novas situações de produção de discursos em nosso dia e dia e como podem influenciar no processo de significação. Nessa perspectiva, ao se discutir letramento hoje é fundamental considerar a presença das tecnologias digitais no nosso cotidiano. A próxima seção descreve o letramento digital, pensando em diferentes tipos de práticas de leitura e escrita mediadas pelas tecnologias digitais na vida cotidiana, sem deixar de levar em conta processos sociais mais amplos.

2.5. Letramento Digital: concepções, práticas e desafios

Em virtude do que foi discutido no capítulo anterior, é possível afirmar que as TDICs, presentes cada vez mais no nosso meio social, vêm transformando os comportamentos e os relacionamentos das pessoas que vivem na sociedade da informação. Grande parte destas mudanças se deve a crescente popularização do acesso à Internet. Neste mesmo sentido, as práticas de leitura e escrita na contemporaneidade são mediadas com grande frequência por uma tecnologia digital.

Ao estar conectado na rede mundial, não se deve esquecer de que o tempo todo estamos lidando com a leitura e a escrita, seja em *sites* de busca, nas redes sociais, em *sites* de comércio *on-line*, em *blogs* e em tantos outros serviços que a Internet oferece (ARAUJO; DIEB, 2013). Rojo (2007) enfatiza que, apesar dos textos *on-line* serem cada vez mais multissemióticos, hipermidiáticos e multimodais, a base destes textos ainda é a linguagem escrita. Portanto, “os atos de ler e escrever são ainda mais fundamentais na interação virtual que em nossas interações cotidianas, no mundo atual” (ROJO, 2007, p. 63).

A tecnologia digital está cada vez mais presente no nosso dia a dia. É muito comum nos dias atuais a utilização de cartão eletrônico em transportes públicos, a realização de compras utilizando cartões de crédito, compras de ingressos utilizando autoatendimentos ou pela Internet, a utilização do *Internet banking*, a operação de urnas eletrônicas durante as eleições, a realização de pesquisas na Internet etc. Seguindo o percurso das transformações tecnológicas, muito se discute hoje sobre o conceito do *letramento digital* (FRADE, 2011; LÉVY, 1999; SOARES, 2002; ROJO, 2007; PINHEIRO; LOBO-SOUSA, 2010; MACHADO et al., 2013; RIBEIRO; BEHAR, 2013; VILAÇA; ARAUJO, 2016).

Diante da popularidade da Internet e do fácil acesso aos textos que circulam na rede, Vilaça e Araújo (2016) enfatizam em seus estudos as inúmeras discussões acadêmicas que a relação tecnologia x linguagem vem proporcionando. Dentre estas discussões, se destacam os estudos que envolvem as “linguagens digitais”, “o hipertexto”, “os gêneros textuais digitais”, “as redes sociais digitais” e o “letramento digital”. Porém, segundo os autores, é importante ter cautela ao pesquisar e analisar o conceito de *letramento digital*.

É comum encontrar o termo *letramento digital* associado a questões diferentes dependendo da área do conhecimento em que o termo é estudado. Na área de Ciências Exatas e Tecnologia, o *letramento digital* com frequência é definido como o domínio das tecnologias e seus dispositivos (uso dos equipamentos) e, ainda, como o domínio de linguagens de programação de computador (desenvolvimento de *softwares*). Já na área de Ciências Humanas, principalmente em Estudos Linguísticos, o termo *letramento digital* é compreendido como o *letramento discursivo* em contextos digitais.

É importante ressaltar, nesta parte do trabalho, que o conceito de *letramento digital* ao qual esta pesquisa está relacionada é o conceito que abrange as práticas de leitura e escrita em ambiente digital, assim como as competências necessárias para produzir e consumir textos *on-line* de forma crítica e responsável. Entende-se, portanto, que saber manipular os dispositivos eletrônicos e seus aplicativos é importante na contemporaneidade, entretanto, não garante saber se comunicar e interagir por meio de atividades discursivas na Internet.

2.5.1. Letramento Digital: práticas de leitura e escrita em contexto digital

No início da grande disseminação do computador pessoal e da Internet – na década de 90 e no início da década de 2000 – era comum ouvir falar em *alfabetização digital*. Na mesma época, houve um crescente número de cursos de Informática – em que os usuários aprendiam a manusear o computador e seus programas, de forma generalista ou específica –, e também se popularizaram na época os cursos de digitação, em que os usuários aprendiam a posicionar os dedos sobre as teclas do teclado e praticavam a velocidade ao digitar textos. Nestes cursos se aprendia a produzir textos, salvar e copiar arquivos, usar discos de armazenamento, imprimir, acessar a Internet, enviar *e-mails*, dentre outras tarefas utilizando o computador e seus programas.

O sujeito que aprendeu a manusear o computador e a Internet pode ser chamado de *alfabetizado digital*. Machado et al. (2013) e Takahashi (2000)²⁶ – seguindo esta mesma linha de raciocínio – definem a *alfabetização digital* como a aprendizagem do uso do *hardware* e *software*, ou seja, saber lidar com o computador e seus periféricos, assim como seus programas e ferramentas. Similarmente, Tarouco (2013) também define a *alfabetização digital* como a “aquisição de habilidades básicas para o uso de computadores e da Internet” (TAROUCO, 2013, p. 287).

Ribeiro e Behar (2013) recordam que, com a difusão dos computadores pessoais, o termo *letramento* também era associado ao uso do computador naquela época. Entretanto, neste primeiro momento, este letramento se referia apenas à aprendizagem do uso do computador, ou seja, era sinônimo do termo *alfabetização digital*. O letramento nesta época não se relacionava com conteúdos e propósitos relacionados com a linguagem.

Como já discutido no primeiro capítulo deste trabalho e como bem sustentam Takahashi (2000), Freire (2006), Rebêlo (2005), Tarouco (2013), Barton e Lee (2015), a alfabetização digital por si só não garante uma participação ativa na sociedade da informação, pois estar alfabetizado digitalmente não é suficiente para atuar de forma competente e ativa no mundo digital nos dias atuais. Para participar desta sociedade baseada na informação, no conhecimento e na aprendizagem, é essencial o desenvolvimento de competências que possibilitem consumir e produzir informação

²⁶ Autor do Livro Verde da Sociedade da Informação, citado no primeiro capítulo durante a discussão sobre Infoinclusão Social

no meio digital de forma crítica. Também Rebêlo (2005) lembra que estar alfabetizado digitalmente não é sinônimo de estar incluído digitalmente, pois a inclusão digital está atrelada a inclusão social, portanto, é necessária, além de conhecimentos de informática, uma melhora social a partir da interação com o computador e Internet.

Neste cenário de novas formas de circulação, produção e configuração de textos, o usuário do computador e da Internet deixa de ser apenas o consumidor de informações e passa também a assumir o papel de produtor de informações, criando textos que podem ser compartilhados em redes sociais, em *blogs*, em fóruns e em outros *sites* e serviços virtuais.

Se durante a *WEB 1.0*, a primeira geração da Internet, a informação se dava sobretudo de forma unidirecional, a *WEB 2.0* permitiu que a Internet se tornasse um ambiente interativo (ROJO; BARBOSA, 2015; DUDENEY et al., 2016), ou seja, houve maximização nas formas de uso, participação, comunicação e interação na rede. Para Barton e Lee (2015), a *WEB 2.0* é um espaço que permite que os seus usuários criem e publiquem seu próprio conteúdo na Internet. Desta forma, a partir da década de 2000, o usuário deixou então de ocupar apenas o papel de leitor, para também ser autor e organizador de conteúdo na rede mundial (TAROUCO, 2013), afinal, a *WEB 2.0* possibilita que qualquer usuário publique na rede (ROJO; BARBOSA, 2015).

Desde então, conforme discutido no capítulo anterior, é crescente a circulação de textos *on-line* e de uma linguagem digital, como o hipertexto, os gêneros textuais digitais, a hipermídia etc. Por todos os aspectos citados no capítulo 1 deste trabalho, é possível dizer que há mudanças significativas nos modos de construir e ler textos na contemporaneidade. E ao assumir o papel de consumidor e produtor na Internet, há uma demanda de habilidades, conhecimentos e atitudes necessária ao usuário para uma participação na rede digital de forma competente e responsável. Apesar do texto contemporâneo ser multissemiótico, multimodal e envolver diversas linguagens, tecnologias e mídias (ROJO, 2013, p. 1), a leitura e a escrita na tela dos dispositivos eletrônicos exigem habilidades diferentes daquele que realiza práticas de leitura e escrita em uma folha de papel (GOULART, 2011). Afinal, assim como bem apontam Moita-Lopes e Rojo (2004, p. 38) na citação abaixo.

basta examinar a página de um jornal contemporâneo e compará-la com a de um jornal publicado há 20 anos para compreender a sofisticação do design gráfico atual, que atinge uma infinidade de mídias (hipertextos na Internet, textos na imprensa escrita, vídeos, filmes etc.). Que escolhas são feitas de

cores, fotografias, desenhos etc. na construção do significado? Esse tipo de conhecimento tem sido apontado como extremamente importante para dar conta de letramentos multissemióticos que têm transformado o letramento tradicional (da letra) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea.

Cabe salientar que ao se realizar práticas de leitura e escrita no meio digital, há uma gama de possibilidades de acesso, de produção, de compartilhamento e organização de informação. Xavier (2010) aponta que estar letrado digitalmente implica em assumir estas mudanças no modo de ler e escrever, passando a construir sentido em linguagens não verbais também, como imagens, vídeos, sons etc. Sendo assim, conforme Rojo (2007, p. 65) afirma, “já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem que o cercam, ou intercalam ou impregnam.” Ao utilizar a tela do computador como suporte para a leitura e produção de textos, o texto digital comporta diversos recursos hipermediáticos para a construção de sentido. Por isso tudo, Soares (2002, p. 151) define o letramento digital como

um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.

Ou seja, se antes o sujeito deveria participar de forma efetiva de práticas sociais envolvendo a leitura e escrita no meio impresso para ser considerado letrado, o letramento digital aqui se refere à participação em práticas sociais realizadas por meio de leitura e escrita no meio digital. Questiona-se, portanto, de que forma se dá efetivamente o letramento digital? Os sujeitos se apropriam das tecnologias de comunicação e informação apenas como ferramenta de escrita? Há uma simples transferência da cultura do impresso para a cultura da tela dos dispositivos eletrônicos? Os sujeitos sabem utilizar criticamente as inúmeras demandas que as TDICs oferecem, principalmente a Internet? (PINHEIRO; LOBO-SOUSA, 2010).

Assim como bem defendem Araújo e Vilaça (2017, p. 128) “o letramento digital representa um rico e extenso campo interdisciplinar de discussões e pesquisas”. Na área de estudos linguísticos – área na qual esta presente tese se inclui – as discussões atuais sobre o letramento digital apontam que este termo se refere ao domínio das tecnologias para a realização de práticas sociais por meio da leitura e da escrita (MACHADO et al., 2013). Ribeiro e Behar (2013) também acrescentam que o

letramento digital é fundamental na sociedade da informação e que o sujeito letrado digitalmente é aquele que possui a habilidade para construir sentido ao ler e escrever textos *on-line* (considerando o conjunto de diferentes linguagens – escrita, sonora e visual – em um mesmo texto), que possui a capacidade de buscar e avaliar informações disponibilizadas no meio virtual, além de saber se comunicar de forma adequada na Internet.

Desta forma, está letrado digitalmente o sujeito que não apenas sabe manusear os dispositivos eletrônicos, mas que possui habilidades para se comunicar de forma efetiva no meio digital, adequando sua linguagem à esfera de circulação e a ferramenta utilizada – como ferramentas de mensagens instantâneas, redes sociais, *e-mails*, *blogs*, fóruns etc. Como resultado, Ribeiro e Behar (2013) constatam que o letramento digital envolve um conjunto de aprendizados, que podem ser considerados básicos na sociedade da informação. E as competências associadas ao letramento digital e a participação dos sujeitos nestas práticas letradas devem acompanhar o contínuo desenvolvimento das ferramentas tecnológicas (RIBEIRO; BEHAR, 2013, p. 218).

Concordo com Ribeiro (2011), Maciel e Lima (2010) quando defendem que o letramento digital cria possibilidades e acesso à informação, a produção do conhecimento e aos meios de criação cultural, auxiliando no desenvolvimento do cidadão em um mundo digital. Consequentemente, o indivíduo que é letrado digitalmente é também um incluído socialmente. Ou seja, o letramento digital está intimamente conectado com a infoinclusão social.

Na sequência, a próxima subseção busca compreender a prática do letramento em contexto digital dentro de um quadro maior de conceitos, abordando uma discussão mais abrangente e interdisciplinar, considerando o conjunto de informações e habilidades que as pessoas precisam desenvolver para viver como cidadãos participativos nesta sociedade cada vez mais rodeada pelas tecnologias.

2.5.2. Letramento Digital: um conjunto de diferentes Letramentos

Lévy (1999) conceitua letramento digital como

um conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o

crescimento do ciberespaço, como sendo um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. (LÉVY, 1999, p. 17)

Como discutido nas seções anteriores deste capítulo, ao acompanhar as mudanças pelas quais a sociedade vem passando nos últimos anos, o termo *letramento* passou a ser utilizado com um significado ainda mais amplo. Logo, o letramento digital não deve ser compreendido como algo no singular, mas “plural, múltiplo e multifacetado” (ARAUJO; VILAÇA, 2017, p. 128).

Dessa forma, o termo *letramento* deve ser associado à compreensão de que não basta apenas ler e escrever para participar e responder às demandas sociais, é fundamental destacar aqui que, na sociedade contemporânea, é preciso ter conhecimento mínimo de certos recursos para interagir e participar na vida social, principalmente das novas ferramentas disponibilizadas na cibercultura (MACIEL; LIMA, 2010). De acordo com Buzato (2010, p. 54) “os novos letramentos/letramentos digitais são, portanto, ao mesmo tempo produtores e resultados e apropriações culturais (mas também institucionais, sociais e pessoais) das tecnologias digitais”.

Neste cenário de tantas mudanças tecnológicas e sociais nas últimas décadas, navegar na Internet de forma satisfatória e crítica exige do sujeito muito mais que saber ler e escrever. É necessário nos dias atuais um certo domínio tecnológico e que os sujeitos desenvolvam competências relacionadas ao uso da Internet e suas ferramentas, de forma crítica e reflexiva (MACHADO et al., 2013). Desta forma, é possível dizer que a leitura e a produção de texto na Internet dependem apenas da habilidade que o usuário tem de produzir, de buscar e de navegar entre os textos *on-line*. Em vista destes fatos, Dudeney et al. (2016, p. 17) descrevem o letramento digital como o conjunto de “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”.

Recorre-se a LDB (Artigos 32 e 35) para desdobrar a ideia de *competência*, no sentido de um conhecimento mobilizado, operado e aplicado em uma determinada situação. Entende-se, portanto, como *competência* a possibilidade de aplicar o conhecimento adquirido em determinadas situações e na tomada de decisões pertinentes (BRASIL, 1996). Desta forma, ao falar de competências relacionadas à Internet neste trabalho, refere-se ao conhecimento necessário para lidar com a circulação de informações *on-line*, assim como produzir conteúdo na rede.

Ao levar em consideração estes argumentos, o letramento digital, portanto, se refere ao conjunto de competências, habilidades e atitudes para acessar, manipular, produzir e publicar informações na Internet. É interessante apontar que Araujo e Vilaça (2017) lembram que, em alguns estudos recentes sobre o letramento, os termos *letramento*, *competências* e *habilidades* vêm sendo empregados de forma polissêmica ou até mesmo como sinônimos. Os autores acreditam que o crescente número de pesquisas e discussões interdisciplinares envolvendo o letramento pode estar contribuindo de alguma forma para esta polissemia terminológica (ARAUJO; VILAÇA, 2017, p. 127).

Apenas para ilustrar o que foi dito, a participação em um aplicativo de mensagens instantâneas, como o *WhatsApp* por exemplo, exige do sujeito participante o desenvolvimento de diferentes habilidades para produzir conteúdo neste espaço multimidiático. Além de saber usar o teclado, a barra de rolagem e outras questões ligadas à utilização técnica do dispositivo, o usuário do *WhatsApp* precisa compreender a função dos *emoticons*, dos ícones, dos *links*, das imagens etc. Também, ao se apropriar desta tecnologia, o sujeito deve ter consciência ao escolher o conteúdo que será disponibilizado nesta rede de relacionamento, usando uma linguagem apropriada ao contexto e levando sempre em consideração questões sobre a relevância da informação, a confiabilidade e a privacidade.

Dentre algumas destas competências necessárias no mundo virtual citadas por Machado et al. (2013), destacam-se

Ter atenção, selecionar o que é relevante, organizar a informação (...) discutir, argumentar, entender o que é lido, expressar-se corretamente por escrito, saber “perguntar” e realizar perguntas, identificar problemas (...) saber interpretar imagens, habilidade para usar as ferramentas (...)

Ao discutir o letramento em seu livro *Technology and social inclusion: rethinking the digital divide* em 2003 (publicado posteriormente no Brasil em 2006 pela editora SENAC/SP com o título de *Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate*), o autor Mark Warschauer parte do pressuposto que o letramento digital é um conjunto de diferentes letramentos. Warschauer (2006) considera quatro categorias de letramentos ou competências para o aprimoramento das capacitações para o uso das TDICs. Essas categorias de letramentos ou competências citadas pelo autor são: a

competência computacional, a competência comunicacional, a competência multimídia e a competência informacional.

A *competência computacional* ou *letramento computacional* se refere ao uso do computador e outros dispositivos eletrônicos, como *tablets*, *notebooks* e celulares. Segundo o autor, esta competência está relacionada aos conhecimentos básicos para o uso dos equipamentos e seus programas. Portanto, saber abrir um arquivo, salvar, selecionar um texto, instalar programas, copiar arquivos, imprimir trabalhos, redigir documentos etc. são alguns conhecimentos e habilidades estabelecidos para esta competência. Trata-se, portanto, da alfabetização digital mencionada anteriormente.

Já a *competência comunicacional* ou *letramento comunicacional* se refere à expressão oral e escrita dos sujeitos no meio digital. Desta forma, dentre os conhecimentos e habilidades desta competência, constam as diferentes formas de escrita nas várias ferramentas da Internet, conhecer as redes sociais, além de utilizar a Internet para opinar, debater, trocar informações, divulgar, compartilhar etc. de forma respeitosa e responsável.

Por outro lado, ainda de acordo com Warschauer (2006), a *competência multimídia* ou *letramento multimídia* se refere à utilização de diferentes tipos de mídias. Neste sentido, o sujeito deve possuir conhecimentos e habilidades para trabalhar com o hipertexto e hiperímídia, elaborar apresentações, preparar materiais atrativos, com boa navegabilidade e visualmente agradáveis com vídeos, imagens, gráficos, sons etc.

A quarta e última competência estabelecida nos estudos do autor se refere à *competência informacional* ou *letramento informacional*, que está relacionada à busca, utilização e avaliação de informações. Em outras palavras, o sujeito deve desenvolver conhecimentos e habilidades para utilizar *sites* de busca, buscar fontes fidedignas, selecionar fontes relevantes, fazer *downloads* de forma segura e analisar fontes de informação *on-line* de forma reflexiva e construtiva.

Para Warschauer (2006), esta quarta competência é a mais importante para ser desenvolvida no ambiente escolar, pois se as TDICs facilitam o acesso à informação, ao mesmo tempo, é necessário desenvolver habilidades para buscar informações na Internet de forma crítica. Tarouco (2013) também compartilha de opinião semelhante, como mostra na citação abaixo, ao discutir os conhecimentos adequados aos estudantes para os usos da TDICs.

Os estudantes devem ser capazes de promover e praticar o uso seguro, legal e responsável da informação e da TIC, bem como mostrar responsabilidade pessoal e atitude positiva face ao uso da tecnologia como suporte à aprendizagem ao longo da vida. (TAROUCO, 2013, p. 301)

Ao explorar o conceito de letramento digital separadamente – por meio das competências – já em 2003, Warschauer (2006) constatou que foi possível observar melhor as habilidades e os conhecimentos necessários para uma participação competente e ativa na sociedade da informação. Considerando os estudos de Warschauer (2006), para que um sujeito seja letrado digitalmente, é necessário que se desenvolvam conhecimentos e habilidades referentes as quatro competências mencionadas anteriormente. Segue a Figura 2.2 abaixo para melhor ilustrar o que foi dito até aqui.



Figura 2.2 - Letramento Digital segundo Warschauer (2006)

Também é interessante apresentar nesta seção os estudos sobre o letramento digital realizados por Dudeney et al. (2016). Para os autores, o letramento digital é um conjunto de outros letramentos menores, chamados de *macroletramentos*. Sendo assim, para desenvolver o letramento digital dos estudantes, o professor precisaria criar estratégias para desenvolver um conjunto de letramentos ligados a quatro focos de letramentos: linguagem, informação, conexões e (re)desenho. Na sequência, é apresentado um breve comentário sobre cada foco destes letramentos.

O *letramento com foco em linguagem* se refere às habilidades para a comunicação e linguagem. Ou seja, esse letramento se refere à competência em construir variados textos escritos e, caso a produção destes textos seja para o contexto digital, inclui também a competência em elaborar textos utilizando

eficientemente o *Internetês*. Além disso, o letramento com foco na linguagem abrange as habilidades em manusear hipertextos e interpretar e desenvolver textos multissemióticos. Também este letramento abrange a habilidade em navegar e interagir em ambientes de jogos e a habilidade em navegar na Internet móvel. Apesar de não fazer parte dos estudos linguísticos, os autores também destacam que o letramento com foco em linguagem se refere à habilidade em desenvolver códigos de computador, isto é, códigos para a elaboração de *softwares*.

As habilidades em acessar, avaliar e administrar informações compreendem o segundo conjunto de letramentos: o *letramento com foco na informação*. Neste letramento, o sujeito precisa desenvolver competências que envolvam a classificação de informações a serem pesquisadas, a avaliação da credibilidade das informações encontradas e o uso de mecanismos de busca de informações, como os serviços de busca na Internet. Saber manusear o *Google*, por exemplo, se enquadra nas práticas deste letramento.

Castells (2003, p. 212) também comenta em seus estudos a necessidade do desenvolvimento da habilidade de buscar informações na Internet. Para o autor, o processo de busca inclui a decisão sobre o que procurar, como procurar e como usar o resultado desta busca para a tarefa específica que a provocou. Isto é, o exercício da busca de informação na Internet está conectado com o desenvolvimento da capacidade educacional de transformar informação em conhecimento.

O *letramento com foco nas conexões* se relaciona com as habilidades para formatar a identidade pessoal do sujeito por meio de ferramentas digitais, incluindo reflexões sobre a segurança e a privacidade na rede. Também compreendem neste letramento as competências voltadas para a articulação em redes sociais, além da contribuição para a inteligência coletiva nas redes e saber comunicar mensagens provenientes de diferentes contextos culturais para diferentes contextos culturais.

O quarto e último foco de letramento discutido pelos autores se refere à habilidade de criar sentido em um texto a partir da combinação de diferentes textos preexistentes, sem ignorar considerações sobre o plágio e o *copyright*. O *letramento com foco no (re)desenho* não se dá necessariamente pela interação com textos, mas também com diferentes artefatos que circulam na Internet.

Por fim, Dudeney et al. (2016) explicam que é importante que esses letramentos sejam trabalhados de forma gradativa em sala de aula. Afinal, é preciso

que estes focos de letramento sejam exercidos junto aos estudantes, para que estes possam desenvolver o seu letramento digital. Os autores alegam que muitas escolas estão preocupadas em “proteger” o seu aluno do meio digital e acabam não considerando em sala de aula os letramentos já adquiridos pelos estudantes fora de escola, por meio da Internet por exemplo. Apenas para ilustrar melhor a definição de letramento digital segundo Dudeney et al. (2016), segue a Figura 2.3.

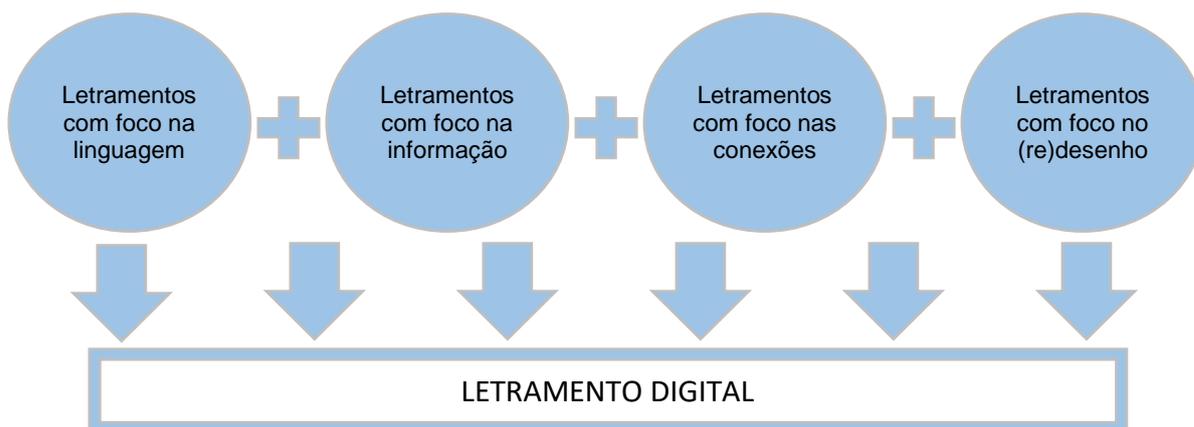


Figura 2.3 - Focos de Letramentos para Dudeney et al. (2016)

Em vista dos argumentos apresentados por Warschauer (2006) e Dudeney et al. (2016), é possível observar que o letramento digital pode se dar em níveis de profundidade de conhecimentos e habilidades. Ou seja, pode ser gradual, havendo diferentes níveis de letramento digital. Portanto, um sujeito pode desenvolver competências relacionadas ao uso da linguagem ou ao uso dos dispositivos digitais, porém ainda não ter desenvolvido competências para avaliar ou buscar informações na rede mundial. Logo, este sujeito possui algum nível de letramento digital, porém não é completamente letrado digitalmente.

Se em um primeiro momento, o letramento se prendia mais às habilidades e compreensão da leitura e da escrita, hoje os sujeitos devem possuir outras habilidades para além de ler e escrever, pois precisam desenvolver competências para selecionar de forma crítica o conteúdo que é produzido e consumido nos meios digitais. Sob a mesma ótica, Ribeiro e Behar (2013) comentam que, devido às novas práticas realizadas por meio da Internet, novos tipos de letramento vêm surgindo.

Visto isso, é possível perceber que muito das discussões acerca dos multiletramentos e letramento crítico que foram feitas em seções anteriores também estão presentes na discussão sobre o letramento digital. Afinal de contas, a

construção de significados e a geração de informação na Internet dizem respeito diretamente ao “posicionamento político, cultural, educacional, dentre outros, de quem a faz” (TAKAKI, 2017, p. 174). Logo, o letramento digital que temos hoje é na verdade “uma expressão geral que abrangeria uma série de outros letramentos, originados tanto dos aspectos tecnológicos quanto do cenário social (...)” (RIBEIRO; BEHAR, 2013, p. 217). Tanto o meio social e cultural afeta o desenvolvimento do letramento digital, como o letramento digital afeta o contexto sociocultural. Ao estar letrado digitalmente, o sujeito não só adquire a habilidade de se comunicar por meio das TDICs, mas também passa a ser resiliente a novos letramentos e novas tecnologias.

Estudos acadêmicos mais recentes, por exemplo, ao dar ênfase a necessidade do desenvolvimento de sujeitos mais críticos para articular sentidos multimodais na rede mundial, no lugar de trazer o termo *letramento digital*, apresentam o termo *letramento digital crítico*. De acordo com Takaki (2017), o letramento digital crítico se refere ao desenvolvimento da capacidade crítico-interpretativa dos leitores em ambientes digitais, analisando, filtrando e construindo sentidos em textos *on-line* por meio de problematizações contextuais e abrangendo diferentes leituras do que já é denominado senso comum. Afinal, conforme a autora sinaliza, a multimodalidade presente nas redes pressupõe “o exercício criativo, crítico e ético” dos seus participantes (TAKAKI, 2017, p. 179).

Diante destes argumentos, considera-se que o conceito de letramento digital deve ser compreendido de forma plural, levando em conta os letramentos que estão intrínsecos em seu significado. Entretanto, apesar de entender o letramento digital como um conjunto de “letramentos”, optou-se por utilizar o termo *letramento digital* no singular no decorrer deste trabalho.

É importante também considerar que, com a velocidade dos avanços das TDICs e com o frequente surgimento de novos dispositivos e ferramentas comunicacionais, é quase impossível um sujeito conseguir acompanhar todas as competências exigidas no mundo digital (DEMO, 2012). O letramento digital é, portanto, dinâmico, pois evolui continuamente com a tecnologia, e fundamental, para se viver na sociedade da informação.

A próxima seção discute como a difusão massiva da tecnologia digital e a necessidade da inclusão das tecnologias nas práticas do cotidiano educacional geram novas demandas para a escola e seus processos educativos.

2.6. O papel da escola no desenvolvimento de atividades de Letramento Digital

Enquanto a seção anterior teve como finalidade uma discussão abrangente e aprofundada a respeito do letramento digital, a discussão sobre o letramento digital nesta seção possui foco na questão educacional, principalmente nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa.

Levando-se em conta o que foi mencionado anteriormente, neste contexto social em que as tecnologias fazem parte do dia a dia da sociedade, a integração das TDICs aos processos educacionais operacionaliza a formação do aluno para a cidadania. As tecnologias precisam estar nas escolas como elemento transformador. Afinal, conforme Santaella (2013, p. 46) diz, “a velocidade tomou conta do mundo e se há uma área da ação humana que não se permite que fiquemos à janela vendo a banda passar, essa área é a da educação”. Logo, assim como Belloni (2012) e Ramal (2012) defendem, a inovação tecnológica nas escolas, a reinvenção de suas práticas pedagógicas e a revisão do seu papel na formação do aluno são necessárias para o desenvolvimento de competências para a vida pessoal, social, profissional e cidadã do estudante.

Vieira (2010) destaca em seus estudos que a maior preocupação hoje na sociedade deve ser as desigualdades do conhecimento. A autora destaca, inclusive, que esta preocupação precisa ser maior que as desigualdades econômicas. Na sociedade da informação, a qualificação educacional é o principal divisor social, portanto, diferencia os indivíduos e os seus grupos sociais. As discrepâncias na educação se refletem nas competências dos indivíduos e, conseqüentemente, nas diferenças de acesso às oportunidades e na realização social. Recorro a Belloni (2012) e Pereira (2011) para desdobrar a ideia de que as tecnologias estão presentes em todos os processos e práticas da sociedade, como observado no capítulo anterior, porém este cenário é diferente no ambiente escolar. “O computador conectado e o celular individual passam a fazer parte da vida e transformam o cotidiano de todos. De todos, menos da escola, onde continua a dominar a palavra escrita e a do mestre” (BELLONI, 2012, p. 51).

Pensando nas aulas de Língua Portuguesa, Barreto (2002) afirma que, no início da década passada, a decodificação da linguagem era ainda uma atividade muito realizada em sala de aula e as atividades escolares ainda eram muito presas à

linguagem verbal escrita. O professor estimulava o aluno para que o mesmo realizasse atividades de memorização e repetição a partir dos livros didáticos. E os textos, segundo o autor, eram encarados como um conjunto de frases que deveriam ser lidas de forma mecânica e contínua, buscando apenas o sentido literal, óbvio e explícito. Entrava em cena a artificialidade dos textos, não levando em consideração o contexto social e cultural de produção dos mesmos. Destacavam-se as atividades envolvendo a leitura em voz alta e os exercícios de perguntas e respostas sobre o material lido. Diante destas práticas, era comum professores se queixarem da deficiência de leitura dos seus alunos e a incapacidade dos mesmos em identificar e compreender questões implícitas nos textos (BARRETO, 2002, p. 44).

Sob o mesmo ponto de vista de Barreto (2002), Zacharias (2016) aponta que, em um passado não muito distante, era comum que a leitura fosse ensinada nas escolas apenas como forma de decodificação de signos e, desta forma, o texto servia apenas de pretexto para a prática de atividades sobre classificações gramaticais. Sendo assim, aprender a ler e a escrever eram sinônimos de memorização e repetição, sem se preocupar com a construção de sentidos. Ensinava-se primeiro as palavras, depois as frases e, por último, os textos.

Ainda neste cenário, no final da década passada, Marcuschi (2008) também aponta que os textos trabalhados em sala de aula careciam frequentemente de organização informacional e linguística, além de parecerem um conjunto de frases soltas. Até porque, tradicionalmente, o ensino da escrita está mais ligado a exploração da gramática normativa, isto é, às habilidades das áreas de caligrafia, gramática, ortografia e lexical (BAZERMAN, 2011; BEZERRA, 2010). Barton e Lee (2015, p. 31) comentam que os textos eram tratados como algo “fixo” e “estável”. Como consequência, os textos escolares representavam um descompasso em relação ao que o aluno já sabia ou precisava conhecer para participar da sociedade em que vivia.

Abordando estudos mais recentes, Zacharias (2016) alerta que estas práticas educacionais apontadas pelos autores na década passada ainda estão muito presentes em diversas situações escolares nos dias de hoje e conclui que a cultura do impresso é ainda muito marcante nas escolas. Similarmente, Barreto (2002) também comenta que a escola ainda é presa aos meios impressos, principalmente à linguagem verbal escrita. Sendo assim, enquanto as mídias articulam diversas linguagens ao mesmo tempo, o estudante continua tendo acesso apenas “à linguagem

verbal escrita, circulando em torno dela: em sua órbita” (BARRETO, 2002, p. 43). “A medida em que a escola tende a pensar o texto escrito e, mais especificamente, o texto didático, acaba por excluir as práticas de linguagem socialmente desenvolvidas. Assume a artificialidade” (BARRETO, 2002, p. 47).

E aí surge uma desconfiança que pode (deve) ser tomada como hipótese: mudaram os textos, mas as leituras permanecem. E na medida em que todo o texto tem a leitura como horizonte, de que formas esta tem sido encarada? (BARRETO, 2002, p. 43)

Apesar da grande importância e ainda necessidade de se trabalhar o material impresso com os alunos, os textos impressos precisam deixar de ser os únicos textos presentes no ambiente educacional. Sob tal ótica, questiona-se, portanto, para quais textos os estudantes estão sendo preparados para ler e escrever? As práticas de linguagem da escola se aproximam dos discursos que circulam nas mídias? O aluno é preparado para realizar a leitura de jornais impressos e *on-line*, por exemplo? O aluno é preparado para saber escolher a linguagem adequada para o seu contexto de produção, que pode ser uma mensagem em uma rede social digital ou um currículo?

Os textos midiáticos podem contribuir para as práticas de leitura e escrita dos estudantes em qualquer etapa de ensino. A oferta e a variedade de textos difundidos no ambiente digital são imensuráveis, logo o domínio de leitura pode ser fortalecido na rede mundial. No entanto, apesar dos inúmeros textos eletrônicos *on-line* e o acesso livre a esses textos por meio da rede mundial, nem todos possuem as competências midiáticas necessárias para “navegar” por estes textos. Já que a liberdade durante a “navegação” pela Internet e o perfil do leitor *on-line* são diferentes de quem faz a leitura apenas por meio do impresso, como discutido no capítulo anterior.

Apesar do alcance das TDICs na sociedade ter assumido grandes proporções e potencializado o caráter comunicativo e difusão da leitura no ensino de línguas, Ribeiro (2016, p. 34) alerta que “no plano das competências, isto é, no do desenvolvimento de altas habilidades para ler, compreender, interagir, criticar, dividir, relacionar, continuamos um século atrasados (...)”. A autora ainda vai além ao falar sobre a etapa do Ensino Médio e declara que muitos concluintes desta etapa ainda não são leitores plenos, ou seja, ainda não “inferem, não relacionam elementos do texto, não deduzem, não conectam” (RIBEIRO, 2016, p. 34).

Então, cabe à escola contextualizar seu ensino à atualidade, levar também em conta as alterações culturais advindas da utilização diária das TDICs fora do âmbito escolar e inserí-las, planejadamente em termos materiais (laboratórios de informática, computadores com Internet etc.) e humanos (formação de professores, conscientização de alunos), em seu universo de ensino. (GAMA, 2012, p. 8)

Ao incorporar na formação do estudante as inúmeras possibilidades textuais oferecidas pelo meio digital, ele poderá ser capaz de navegar e buscar informação conscientemente e eficientemente. Por meio da integração das TDICs nos ambientes educacionais, o aluno poderá desenvolver diversas habilidades necessárias às práticas que exploram os ambientes digitais, como por exemplo, como encontrar e selecionar a informação que julgar mais necessária, além de buscar informações seguras e serem leitores críticos e produtores de diversos materiais na Internet (diversos gêneros textuais digitais), contribuindo assim para um exercício pleno de cidadania.

Quando se fala na inserção das TDICs na educação, é corrente a afirmação de que a multimodalidade ainda é pouco explorada nas escolas, no entanto, seu estudo tem ganhado mais destaque nos últimos anos (ZACHARIAS, 2016). Por isso, é preciso trabalhar as imagens e outros elementos multimodais no ambiente educacional, evitando priorizar apenas a linguagem verbal. Afinal, ao se enfatizar na escola apenas o uso da linguagem escrita nos textos, o aluno pode não considerar a linguagem não verbal durante a sua leitura ou produção textual e, como consequência, pode encontrar dificuldade ao interpretar textos que exploram os elementos gráficos no cotidiano. A integração de textos de diferentes mídias no ensino de leitura colabora para o desenvolvimento de competências necessárias ao universo multimidiático. Portanto, o que se espera

não é simplesmente que domine um conjunto de símbolos, regras e habilidades ligadas ao uso das TIC, mas que "pratique" as TIC socialmente, isto é, que domine os diferentes "gêneros digitais" que estão sendo construídos sócio-historicamente nas diversas esferas de atividade social em que as TIC são utilizadas para a comunicação. (BUZATO, 2006, p. 7)

Os aspectos referentes à construção e composição dos textuais digitais, que foram discutidos na última seção do capítulo 1, são importantes para uma melhor compreensão da importância do estudo dos gêneros textuais em sala de aula. O

ensino de gêneros textuais se dá para um melhor entendimento de textos que circulam em esferas que não são tão familiares ainda na vida do aluno, mas são essenciais na sua formação e para a participação na sociedade. Além disso, trabalhar em sala com os gêneros textuais já conhecidos também pode ser interessante, no sentido de analisar e ampliar o conhecimento (BAZERMAN, 2011; BEZERRA, 2010).

Por outro lado, Marcuschi (2008) alerta que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apresentam uma certa dificuldade ao apresentar quais gêneros textuais devem ser trabalhados em sala de aula. Para o autor, o documento não é claro ao indicar certos gêneros textuais para serem trabalhados como leitura e outros gêneros textuais para serem trabalhados como produção textual. Em alguns casos, o documento aponta que alguns gêneros textuais são importantes para a produção textual de todos os cidadãos, mas outros gêneros textuais são postos apenas para servir de prática de leitura. Semelhantemente, Rojo e Cordeiro (2010) também comentam como os documentos elaborados pelo MEC geram várias dúvidas sobre como pensar os gêneros textuais na escola.

Ainda assim, para Marcuschi (2008), de modo geral, os documentos elaborados pelo MEC que norteiam o ensino no Brasil têm colaborado para mudanças positivas no ambiente educacional. Graças à avaliação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), por exemplo, hoje há uma maior presença de gêneros textuais e variação linguística nos livros didáticos.

Neste cenário, Zacharias (2016) também comenta que, ao considerar as práticas de leitura e escrita em uma perspectiva sociodiscursiva, o trabalho com os gêneros textuais ganhou destaque em sala de aula, principalmente após os gêneros textuais serem requisitos para a escolha dos livros didáticos no PNLD, oportunizando assim que os estudantes pudessem lidar com exemplos do uso da língua no cotidiano.

Entretanto, independentemente das inúmeras discussões hoje sobre as novas perspectivas e novas abordagens para o gênero textual em sala de aula e das exigências do PNLD, Marcuschi (2008) ainda alega que, apesar de vários livros didáticos já trazerem uma boa quantidade de gêneros textuais, a variedade de gêneros presentes nos materiais ainda não corresponde aos textos que circulam na vida cotidianamente. O autor ainda alerta que poucos são os gêneros que são analisados e trabalhados durante as atividades dos livros. A maioria dos gêneros textuais estão presentes no material didático apenas como um “enfeite” ou “distração”

para os alunos. Nesta realidade, Bezerra (2010) acrescenta que frequentemente os textos presentes nos livros didáticos são pretextos para continuar as práticas de ensino de regras gramaticais.

Na verdade, ao verificar os textos utilizados nas escolas nos últimos anos, é interessante fazer uma comparação entre os textos utilizados na era do impresso com os textos disponíveis nos ambientes digitais na contemporaneidade. Na era do impresso, apesar da possível utilização de imagens, cores e formatação, a linguagem utilizada nos textos eram, sobretudo, verbal. Sob outra perspectiva, pensando na escrita multimodal em espaços de escrita digitais, questiona-se qual o papel da escola na formação do seu estudante em uma sociedade mediada textualmente?

Conforme aponta Rojo (2012), os “novos” textos multissemióticos e multimodais²⁷ que circulam na atualidade colocam desafios nas práticas escolares de leitura e escrita, já consideradas insuficientes e restritas para a sociedade em que vivemos. De acordo com a autora, os jovens já lidam com facilidade e fluência com as TDICs, logo, por que não as incluir no processo de ensino? “As pessoas reclamam que ‘os adolescentes não leem’ quando na realidade os adolescentes leem o tempo todo – no telefone celular, no Facebook...” (Entrevista com David Crystal, apresentada no livro *Linguística da Internet* por Sheperd e Salies, 2013, p. 26). Semelhantemente, Gomes (2016) alerta que a escola ainda está muito presa às atividades voltadas para a linguagem escrita e a produção de gêneros textuais de pouca circulação na Internet. Segundo o autor, pouco se discute no ambiente escolar sobre a construção de textos digitais e sua função na comunicação contemporânea.

“(…) se a escola ainda hoje resiste ou vacila quanto à incorporação dessas novas práticas de escrita e de relacionamento em seu cotidiano, pessoas de diferentes níveis socioeconômicos e de várias faixas etárias, especialmente jovens em idade escolar, acessam a Internet, cada vez mais motivadas pela participação em redes sociais e pelo acesso aos smartphones. (GOMES, 2016, p. 82)

Marcuschi (2010a) similarmente defende que a escola precisa tratar esta nova realidade dos usos linguísticos, evitando ficar à margem das inovações presentes na sociedade. Gomes (2016) ainda enfatiza que no ambiente digital, os estudantes

²⁷ Os textos multissemióticos são os textos que utilizam de recursos semióticos, como imagens, *links*, sons, desenhos, fotos, *emoticons*, gráficos, vídeos etc. Já os textos multimodais são os textos que apresentam duas ou mais modalidades linguísticas, como a linguagem escrita, visual ou oral em um mesmo texto para a construção de sentido.

costumam elaborar gêneros textuais não privilegiados na escola. Sendo assim, muitos estudantes da sociedade da informação ficam imersos em duas grandes esferas de práticas de leitura e escrita: a) a escola, com a prática e conhecimento de textos, muitas vezes, artificiais e desconectados com o contexto de vida do aluno e; b) os ambientes de escrita digitais, em que o aluno aprende informalmente e diariamente como lidar com uma linguagem não abordada plenamente em seu contexto escolar.

A integração e a articulação das práticas educacionais de leitura no meio impresso e no meio digital podem diminuir a distância entre o que é praticado na escola e o que é vivido fora da escola (BARRETO, 2002). Afinal, assim como Schneuwly e Dolz (2010) entendem, para que o aluno possa dominar a leitura e a escrita, é fundamental que os mesmos explorem situações de comunicação das mais diversas e mais próximas de verdadeiras situações do dia a dia, pois só assim o processo de leitura e escrita fará sentido para os estudantes. Logo, se mudaram os textos que circulam no cotidiano, as práticas escolares de leitura não podem ser as mesmas. "(...) A escola precisa dialogar mais com a sociedade e com as comunidades onde se insere" (GOMES, 2016, p. 88). São necessárias mudanças fundamentais nas escolas para acomodar esta nova geração de estudantes com novas habilidades e novos interesses; principalmente nos usos, valorações e acesso à Internet, celulares, *videogames* e televisão.

Ao trabalhar em sala de aula a leitura de textos de *blogs* ou outros *sites*, por exemplo, é possível trabalhar com os alunos não só as características destes textos em seu contexto de produção, mas também a percepção da linguagem adequada para este contexto e a exploração da linguagem não verbal que pode agregar sentido ao texto.

Também é possível trabalhar a hipertextualidade e a organização da leitura por meio do possível caminho de *links* que pode ser percorrido pelo leitor, como discutido no capítulo anterior. Afinal, conforme sugere Rivoltella (2012), é necessário adotar novas formas de analisar e apresentar as formas textuais aos alunos, levando também em conta as questões hipertextuais e multimodais, lembrando sempre que o aluno não só pode ser leitor no ambiente digital, mas também pode ser produtor de conteúdo neste ambiente.

Desta forma, além das TDICs serem ferramentas pedagógicas motivacionais em sala de aula, a partir das novas tecnologias, os estudantes podem desenvolver

habilidades de produção, compreensão e edição de textos de forma mais contextualizada. Portanto, o aprendizado por meio das TDICs passa a estar intimamente relacionado com as competências que devem ser desenvolvidas pelos indivíduos que vivem na sociedade da informação. Ao se referir à reflexão e compreensão de que não basta apenas ler e escrever para participar e responder às demandas sociais, é importante destacar que o processo de letramento é infinito e contínuo, portanto, para dar conta do desenvolvimento do processo de leitura e escrita é necessário o convívio intenso com o texto na vida social. Nessa perspectiva, a alfabetização e o letramento precisam fazer parte da vida dos estudantes, possibilitando assim a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a transformação social.

A escola é uma importante agência de letramento, pois é decisiva na promoção de letramento de crianças, jovens e adultos. Durante os primeiros anos do Ensino Fundamental, por exemplo, o principal objetivo é que os estudantes sejam alfabetizados, ou seja, aprendam a ler e a escrever. Entretanto é essencial que as atividades de aquisição da escrita aconteçam paralelamente às atividades que desenvolvam o letramento, permitindo assim que os alunos vivenciem a língua em uso. Já na etapa do Ensino Médio, apesar da maioria dos jovens que chegam nesta etapa já está participando da cultura escrita, a escola tem um importante papel no sentido de ampliar o grau de letramento destes estudantes.

Por ser o principal agente de acesso ao letramento, a escola deve tornar os estudantes capazes de compreender a importância do ler e escrever, usando estas práticas no dia a dia de forma a atender às exigências da sociedade (ROJO, 2009); também deve preparar cidadãos para a sociedade contemporânea se aproximando das relações sociais mediadas pelas tecnologias; assim como pensar em novas formas de aprendizagem, promovendo assim uma efetiva participação dos alunos no exercício de práticas de escrita que também circulam no meio digital (DUDENEY *et al.*, 2016; FRADE, 2011). Afinal, “ensinar língua exclusivamente através do *letramento impresso* é, nos dias atuais, fraudar nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras.” (DUDENEY *et al.*, 2016, p. 19).

Além disso, deve-se ressaltar que o desenvolvimento do letramento não se dá somente na escola, mas em qualquer espaço que frequentamos e utilizamos da linguagem para a realização de práticas sociais. São os livros que lemos, as pessoas

com quem convivemos, as mensagens que escrevemos, os manuais, as bulas de remédios, os cartões de aniversário, os ofícios, as placas, as reportagens, os currículos, os jornais, os debates, as receitas culinárias, os rótulos dos produtos e tantas outras formas que temos de utilizar a leitura e a escrita na sociedade.

Ao pensar na sala de aula e na importância do letramento digital para a formação escolar, Santos (2011, p. 151) ressalta que as relações com as tecnologias digitais, principalmente a Internet, estão presentes na vida de quase todos os jovens da sociedade da informação. Portanto, como já discutido no primeiro capítulo deste trabalho, são exercícios corriqueiros para esta geração digital usar um computador, navegar na Internet, manusear um celular, conversar por meio da rede ou usar outras ferramentas *on-line*. Nesta realidade, Demo (2012) comenta que, antes até mesmo de aprender a ler e a escrever, muitas crianças nos dias de hoje já sabem manipular dispositivos eletrônicos que acessam a Internet. Frequentemente vemos crianças bem pequenas assistindo vídeos em celulares ou *tablets* e manipulando serviços virtuais, como o *Youtube* e jogos *on-line*. Neste panorama, Araújo e Dieb (2013) também observam que, cada vez mais, as crianças estão vivenciando experiências de interação por meio das tecnologias digitais.

Apenas para ilustrar, o *Manual de Orientação da Sociedade Brasileira de Pediatria* apresenta uma pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet e o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade de Informação com 3068 famílias e, do universo de 29.7 milhões de crianças e adolescentes na faixa etária de 9 a 17 anos, 80% são usuários da Internet e 66% acessam a rede mundial mais de uma vez por dia. De acordo com a pesquisa, o celular é o dispositivo mais utilizado entre os jovens para acessar a Internet, 77% afirmam enviar mensagens instantâneas e participar de redes sociais e 61% já postaram vídeos e fotos na rede (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2016).

Em oposição a esta realidade, Maciel e Lima (2010) alertam que a maioria dos professores ainda não estão capacitados digitalmente para trabalhar em contextos digitais. Nesse cenário, gera-se uma incoerência, pois enquanto é esperado que os professores inovem suas práticas pedagógicas e promovam em sala de aula práticas de letramento também em ambientes digitais, observa-se que esses profissionais, em sua formação, não tiveram muitas oportunidades para praticar e conhecer os textos

que circulam na Internet, por exemplo (seja por questões curriculares ou por não fazerem parte da época de formação deste profissional). Entretanto,

É necessário, sobretudo, que os professores se sintam confortáveis para utilizar esses novos auxiliares didáticos. Estar confortável significa conhecê-los, dominar os principais procedimentos técnicos para sua utilização, avaliá-los criticamente e criar novas possibilidades pedagógicas, partindo da integração desses meios com o processo de ensino. (KENSKI, 2004, p. 77)

Proporcionar a construção dos conhecimentos e competências digitais no espaço escolar pode colaborar para que professores e alunos desenvolvam habilidades no meio virtual e, como consequência, promovam seu letramento digital. Ser letrado digitalmente, portanto, não é sinônimo de ser *expert* em informática. Para que os alunos se familiarizem com as tecnologias digitais e desenvolvam uma série de competências para o uso crítico, produtivo e ético dos recursos e das ferramentas digitais, é importante que os alunos utilizem as TDICs durante as atividades escolares, e não necessariamente que tenham aula de informática. Em muitas escolas, por exemplo, a disciplina de informática é trabalhada de forma isolada e não contribui para as atividades de outras disciplinas. Consequentemente, é comum as escolas fornecerem a disciplina de informática em sua grade curricular, mas não oportunizar atividades que possam promover o letramento digital de seus estudantes (COSCARELLI; RIVEIRO, 2011), passando a apenas ser utilizada como estratégia de *marketing*, principalmente em escolas privadas.

Para proporcionar o desenvolvimento de letramento digital nas escolas, além de um local adequado para a utilização das TDICs, como um laboratório de informática ou sala multimídia; também é necessário adquirir equipamentos tecnológicos (computadores, *tablets*, *notebooks* etc); mobiliário adequado para os equipamentos; a manutenção frequente destes equipamentos; a presença de profissionais (professores inclusive) com conhecimentos para trabalhar no meio digital; e, claro, é fundamental que a escola esteja conectada à Internet (MARTINEZ, 2004). Além disso, a Sociedade Brasileira de Pediatria recomenda que as escolas realizem atividades e palestras com os estudantes de diferentes etapas de ensino, informando o modo adequado e ético de usar as tecnologias; conscientizando-os sobre os direitos autorais das fontes pesquisadas, evitando a prática do “copia-e-cola”; adotando no currículo escolar temas como *cyberbullying*, *self-cutting* e desafios *on-line*; debatendo a

proteção de dados pessoais e exposição na rede (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2016).

Ao mapear as competências que integram o letramento digital, Santos (2011, p. 152) evidencia que é comum professores se queixarem de que seus alunos não leem, porém, na maioria das vezes, esses professores estão se referindo às leituras tidas como leituras de prestígio, como certos livros de literatura. No entanto, segundo o autor, o jovem quando está conectado à Internet está em constante contato com a leitura e a escrita, participando de redes sociais digitais, *blogs*, conversando, opinando, compartilhando etc. Por esta razão, Araújo e Dieb (2013) comentam que é interessante que o professor leve para a sala de aula também os gêneros de texto que fazem parte do cotidiano dos estudantes, ampliando assim a motivação desses sujeitos em relação ao aprendizado da leitura e da escrita.

No entanto, vale ressaltar que, apesar do uso das tecnologias não representar um grande desafio para estes adolescentes, é necessário o estudo do sistema de leitura e escrita nos ambientes digitais, no sentido que em cada esfera, mesmo que *on-line*, circulam gêneros específicos que demandam conhecimentos, seja de sua função social, como também de sua estrutura formal. Além das novas formas de circulação de textos, de novas situações de produção de discursos, de novos gêneros textuais e de novas ferramentas de leitura e escrita, o estudante também deve ser levado a refletir sobre como estar *on-line* de forma crítica, com autonomia e responsabilidade.

Em contrapartida, Pereira (2011) enfatiza em suas pesquisas que os professores e os alunos de escolas públicas, principalmente, são digitalmente excluídos, seja pela falta de qualificação dos professores, pelas escolas insuficientemente equipadas ou pela falta de acesso à Internet. Afinal, as desigualdades sociais e desigualdades econômicas não desaparecem apenas pelos avanços tecnológicos, como já apontado no primeiro capítulo deste trabalho. Como resultado, as deficiências e limitações relacionadas às práticas de letramento na escola, de modo geral, podem trazer consequências para os alunos. Pensando na etapa do Ensino Médio, que é o foco deste trabalho, estes estudantes podem encontrar dificuldades de produção de texto e de leitura ao ingressarem no mercado de trabalho ou ao ingressarem no Ensino Superior, por exemplo. Também Vieira (2010) declara que

Na passagem das “desigualdades de classe” (operantes nas sociedades industriais) para as desigualdades do conhecimento (operantes nas sociedades da informação) percebemos com clareza a onipresença da qualificação educacional como um elemento a diferenciar os indivíduos e os grupos sociais. (...) Em se tratando de sociedade brasileira, é notório que a educação é, reconhecidamente, um dos principais divisores sociais, consistindo mesmo uma barreira à ascensão social (...) As discrepâncias na formação, e consequente realização social refletem as diferentes competências individuais”. (VIEIRA, 2010, p. 192 e 193)

Partindo do pressuposto que um dos principais objetivos da escola é “possibilitar que os estudantes participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO, 2009, p. 11), a escola, portanto, é a instituição responsável por inserir os alunos em práticas letradas. Desta forma, como já enfatizado, não basta que os alunos sejam alfabetizados. É necessário também que os alunos desenvolvam um conjunto de habilidades e competências envolvendo a escrita e a leitura, partindo da esfera escolar para outras esferas. A escola precisa estar conectada com as necessidades enunciativas e comunicativas dos seus estudantes na contemporaneidade (ARAÚJO; DIEB, 2013).

Contudo, não se pode esquecer de que as práticas de letramento desenvolvidas na escola ainda estão muito ligadas às práticas de letramento do modelo autônomo (STREET, 1984), que foi discutida neste capítulo. Em outras palavras, por muitas vezes, o letramento praticado em sala de aula não leva em conta o contexto de produção, mas sim a supremacia da escrita (KLEIMAN, 2008). Constantemente a língua ainda é trabalhada em sala de aula de forma descontextualizada, sem contemplar os diversos discursos da atualidade. Por fim, nas palavras de Vetromille-Castro e Ferreira (2016), muitas práticas escolares não estão acompanhando os usos das tecnologias digitais fora da escola, em diferentes contextos contemporâneos.

Por outro lado, conforme Rojo (2013) preconiza em seus estudos, é preciso que a escola prepare os seus alunos para lidar com os usos cotidianos da leitura e da escrita em contextos escolares e não escolares, ensinando as competências necessárias para viver em uma sociedade contemporânea e para o exercício de cidadania. A autora defende que a escola precisa trabalhar com os alunos em sala de aula de forma multicultural, trazendo para a discussão não apenas a cultura

valorizada, mas também as culturas populares, locais e a cultura de massa. Desta forma, o aluno estará sendo preparado para participar de diferentes práticas sociais em diferentes esferas sociais (ROJO, 2009).

Para finalizar essa seção, é importante afirmar que a instalação de laboratórios de informática com acesso à Internet nas escolas é um grande passo para os estudantes serem letrados digitalmente, entretanto não é o mais importante. Barreto (2002) alerta que a tecnologia precisa ser utilizada objetivamente no contexto escolar. Ou seja, não basta apenas disponibilizar equipamentos em salas de aula, é necessário que a escola ofereça uma estrutura que permita utilizar as novas tecnologias pedagogicamente. É preciso que as instituições educacionais criem novas formas de aprendizagem por meio das TDICs, evitando minimizar a presença das tecnologias nas escolas a apenas ao uso de equipamentos e *softwares* (GUEST, 2010). Similarmente, Pereira (2011) comenta que é preciso muito mais que aprender a digitar no computador. O estudante deve compreender que, por meio do computador e da Internet, ele tem acesso ao trabalho, aos amigos, à educação, às pesquisas e, claro, ao exercício pleno da sua cidadania.

Encerram-se neste capítulo os estudos bibliográficos da presente tese, estudos estes responsáveis por formar o referencial teórico. A elaboração do *Roteiro de Leitura e Análise*, a análise dos documentos educacionais e os resultados da pesquisa são ancorados neste referencial. No próximo capítulo é apresentada a metodologia da pesquisa e suas etapas.

3. Procedimentos Metodológicos

Este capítulo apresenta de forma detalhada os procedimentos metodológicos da investigação, descrevendo cada um dos objetivos específicos e como os mesmos foram alcançados. Também são relatados neste capítulo a justificativa da pesquisa, suas possíveis contribuições, a relevância do assunto pesquisado, a metodologia utilizada, os critérios utilizados no processo da seleção dos documentos educacionais analisados e as etapas da pesquisa.

Além disso, neste capítulo é apresentado e discutido o *Roteiro de Leitura e Análise*, que serve de instrumento de coleta de dados.

Optou-se pela elaboração de um capítulo dedicado exclusivamente a explicar os procedimentos metodológicos afim de guiar melhor o leitor pelo caminho percorrido desde o início da pesquisa até a conclusão do trabalho. Além de retomar os objetivos, justificativas e perguntas da pesquisa, este capítulo também detalha melhor o processo de escolha dos documentos educacionais investigados e dá destaque à elaboração do *Roteiro de Leitura e Análise*. Desta forma, ao tratar da escolha do *corpus* e da elaboração do instrumento de pesquisa neste capítulo, também se evitou que o capítulo de análise ficasse muito longo, possibilitando ainda confundir a leitura.

3.1. Objetivos, Metodologia e Etapas da Pesquisa

O objetivo geral deste trabalho é analisar a trajetória histórica da abordagem do letramento digital nos documentos educacionais produzidos após a LDB/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) que orientam o Ensino Médio e o Ensino Superior. Desta forma, pretende-se identificar e fazer um contraponto entre as propostas do Governo Federal para a prática²⁸ do letramento digital nos documentos que embasam e influenciam o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio e nos documentos que norteiam a formação inicial do docente de Língua Portuguesa deste segmento, no Ensino Superior.

Para que o objetivo geral possa ser atingindo, o mesmo foi dividido em 4 outros objetivos, definidos como específicos. Os objetivos específicos desta pesquisa são:

²⁸ É importante que o termo “prática” usado no decorrer deste trabalho não seja confundido com prática de sala de aula ou práticas educacionais pedagógicas. O termo aqui se relaciona diretamente com o efeito de praticar e como forma de proceder, ou seja, é a ação que acontece com a aplicação de determinados conhecimentos.

- 1) *Identificar o papel do letramento digital para a formação do estudante do Ensino Médio na sociedade da informação como forma de desenvolvimento para a cidadania e preparação para o mundo do trabalho;*
- 2) *Discutir a trajetória da abordagem do letramento digital nos documentos educacionais que embasam as Políticas Educacionais no Ensino Médio e na formação inicial do docente, no Ensino Superior;*
- 3) *Estabelecer possíveis relações entre os discursos analisados nas orientações educacionais e os contextos de produção desses discursos;*
- 4) *Analisar possíveis conexões entre o que o Governo Federal propõe para o desenvolvimento de letramento digital nos documentos que embasam o Ensino Médio e nos documentos que embasam a formação inicial do docente, no Ensino Superior.*

Os objetivos específicos listados acima foram motivados pelas seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) *Qual o papel do letramento digital para a formação do estudante do Ensino Médio na sociedade da informação como forma de desenvolvimento para a cidadania e preparação para o mundo do trabalho?*
- 2) *Qual a trajetória da abordagem do letramento digital em documentos que embasam orientações e políticas educacionais no Ensino Médio e na formação inicial do docente, no Ensino Superior?*
- 3) *Quais as possíveis relações entre os discursos analisados nas orientações educacionais e os contextos de produção desses discursos?*
- 4) *Quais as possíveis conexões entre o que o Governo Federal propõe para o desenvolvimento do letramento digital em documentos que norteiam o*

Ensino Médio e em documentos que embasam a formação inicial do docente deste segmento, no Ensino Superior?

O primeiro objetivo específico foi respondido com base na pesquisa bibliográfica. Os demais objetivos específicos são investigados por meio de pesquisa documental. Para atingir os três últimos objetivos específicos, foram analisados os documentos educacionais que foram publicados para indicar direções para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, produzidos pelo Ministério da Educação do Brasil – MEC. Já que, conforme assinala Pádua (2000), a autenticidade dos documentos em uma pesquisa documental é extremamente fundamental.

Como justificativa e motivação de ordem pessoal para a realização da pesquisa, destaca-se a minha formação acadêmica em Tecnologia em Processamento de Dados e Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa). Deste modo, foi de meu interesse que a pesquisa de doutorado perpassasse por estas duas áreas, reforçando a natureza e a pertinência de um trabalho interdisciplinar, área da CAPES no qual o curso de doutorado está inserido. Em relação à minha experiência como docente, destaca-se um trabalho que realizei por quatro anos com os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio do estado do Rio de Janeiro, como professora do projeto de Formação Continuada da SEEDUC, no nível de pós-graduação *lato sensu*. Neste projeto lecionei as disciplinas *Ensino de Língua Portuguesa e Currículo Mínimo*. Ao trabalhar com a disciplina sobre o Currículo Mínimo, que abordava questões gerais sobre o documento educacional com os professores, observei que o documento trazia muitos questionamentos sobre as orientações educacionais de modo geral, envolvendo inclusive outros documentos educacionais. Desta forma, entendo assim como Vilaça (2010, p. 67), que as motivações da pesquisa por muitas vezes surgem de “questionamentos, inquietações, dúvidas e problemas que fazem parte, ou já fizeram, da experiência docente do pesquisador”.

A escolha do tema também se deve à pesquisa realizada no mestrado. Durante a elaboração da dissertação sobre a prática de letramento digital nos livros didáticos do Ensino Médio, foram realizadas leituras sobre algumas orientações curriculares para esta etapa de ensino e, com estas leituras, algumas inquietações surgiram a respeito das diretrizes para o Ensino Superior e a respeito dos demais documentos

que servem de base ou orientam o ensino de Língua Portuguesa na etapa do Ensino Médio. Desta forma, concluiu-se que estas orientações curriculares mereciam mais atenção e que possibilitariam novos caminhos para a pesquisa.

Com o intuito de destacar os motivos de ordem acadêmica e prática para a pesquisa, devem-se considerar as implicações do letramento digital para as esferas sociais, profissionais e acadêmicas, a formação do jovem do Ensino Médio para o mercado de trabalho e estudos superiores e o próprio Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que traz em seu edital a necessidade de estudos sobre textos midiáticos.

É essencial também destacar aqui a motivação que levou a escolha da disciplina de Língua Portuguesa como base para esta pesquisa. Apesar do letramento digital não ser de responsabilidade unicamente da disciplina de Língua Portuguesa e a disciplina de Língua Portuguesa não ser a única disciplina do Ensino Médio que pode promover o desenvolvimento do letramento no contexto digital, é importante destacar que esta disciplina é considerada o “carro chefe” para as discussões sobre linguagem e os processos de leitura e escrita em todos os documentos que direcionam o ensino na etapa do Ensino Médio. Desta forma, apesar dos professores das demais disciplinas também trabalharem com a leitura e escrita e, conseqüentemente, também poderem realizar práticas para o desenvolvimento do letramento, a disciplina de Língua Portuguesa se destaca neste papel.

O presente trabalho contribui, por meio de uma discussão profunda e atualizada, para a pesquisa e a produção científica na área de letramento digital, formação de professores e sobre os documentos educacionais que norteiam as orientações e políticas educacionais do Ensino Médio. Uma outra contribuição deste trabalho é a produção do *Roteiro de Leitura e Análise* elaborado para analisar os documentos educacionais que compõem o *corpus* desta pesquisa. Por meio deste roteiro, é possível analisar outros documentos educacionais afim de verificar se o mesmo aborda de alguma forma questões a respeito do letramento digital.

Entretanto, é primordial lembrar de que não é objetivo desta pesquisa classificar ou qualificar escolas ou cursos superiores. Mas sim observar, por meio de uma trajetória histórica, como é a abordagem do letramento digital nos documentos que influenciam o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Merece destaque, então, a importância da utilização de documentos na pesquisa, considerando a riqueza de

informações que pode ser extraída deles. Além de ampliar o entendimento sobre a temática, a análise documental permite a observação da evolução de discussões e projeções sobre as práticas sociais envolvendo o letramento digital.

Desta forma, acredita-se que esta pesquisa seja de grande relevância, já que apesar de haver inúmeros trabalhos publicados sobre o letramento digital, não há muitas pesquisas atuais sobre o tema levando em consideração os documentos e legislação que embasam as orientações educacionais do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Afinal, de acordo com Severino (2007), uma tese de doutorado deve apresentar uma contribuição original a respeito do tema abordado. Segundo o autor, uma tese deve trazer novas contribuições e representar um progresso para os estudos na sua área. Portanto, este trabalho é relevante porque colabora e realimenta discussões referentes ao letramento digital, à formação docente e às orientações curriculares que orientam o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio mediante uma sociedade cada vez mais midiática.

Ao detalhar melhor os processos metodológicos da presente pesquisa, é interessante destacar que Severino (2007, p. 18) afirma que metodologia de pesquisa é

(...) um instrumental extremamente útil e seguro para a gestação de uma postura amadurecida frente aos problemas científicos, políticos e filosóficos que nossa educação universitária enfrenta. (...) São instrumentos operacionais, sejam eles técnicos ou lógicos, mediante os quais os estudantes podem conseguir maior aprofundamento na ciência, nas artes ou na filosofia, o que, afinal, é o objetivo intrínseco do ensino e da aprendizagem universitária.

Neste mesmo sentido, segundo Leite (2009, p. 10), metodologia de pesquisa é um “instrumental indispensável para que sejam capazes de atingir os objetivos da Academia, que são o estudo e a pesquisa em qualquer área do conhecimento”. Ao discutir a abordagem qualitativa de uma pesquisa, é possível afirmar que, neste tipo de abordagem, o pesquisador faz interpretações do mundo real. Santos Filho (2007) defende que a pesquisa qualitativa compreende a interpretação de um fenômeno social.

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa, parte bibliográfica e parte documental, analisando as orientações educacionais elaboradas pelo MEC para o Ensino Médio e para o Ensino Superior.

De acordo com Vilaça (2010), a pesquisa bibliográfica se refere aos estudos com o intuito de compreender a literatura já publicada sobre o tema pesquisado, consultando livros, jornais, trabalhos acadêmicos, enciclopédias etc. Similarmente, Pádua (2000, p. 52) afirma que a finalidade da pesquisa bibliográfica é “colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e registrou a respeito do seu tema de pesquisa”. A pesquisa bibliográfica do presente trabalho serve de fundamentação teórica e referencial teórico para a análise dos documentos.

Também é importante destacar neste capítulo o que se entende como pesquisa documental. Compreende-se por análise documental, “a identificação, a verificação e a apreciação de documentos para determinado fim” (MOREIRA, 2012, p. 271). Recorro a Lakatos e Marconi (2001) também para desdobrar a ideia de que a pesquisa documental coleta dados em fontes primárias, em documentos escritos ou não, podendo pertencer a arquivos públicos ou arquivos particulares de instituições ou domicílios. Pádua (2000, p. 65), ainda neste sentido, ao discutir pesquisa documental, deixa claro que este tipo de pesquisa

é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não-fraudados); tem sido largamente utilizadas nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências (...)

O objeto de trabalho, portanto, são os documentos educacionais produzidos para indicar direções para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, publicados pelo Ministério da Educação do Brasil - MEC. Vale lembrar que foi a partir destes documentos que se buscou identificar e compreender as orientações para a abordagem do letramento digital no contexto educacional.

Com a intenção de colaborar com o entendimento dos percursos do trabalho, a presente pesquisa foi dividida em três etapas. No Quadro 3.1, apresentado na página seguinte, é possível observar de forma mais clara as etapas desta pesquisa. Está destacado no Quadro 3.1 da página seguinte, para cada etapa indicada, qual o procedimento metodológico que foi utilizado, qual o objetivo foi atingido e quais capítulos foram elaborados durante o procedimento.

Quadro 3.1 - Etapas da Pesquisa

Etapa	Objetivos / Proposta	Natureza da Pesquisa
1	<p>Discutir do conceito de Sociedade da Informação e Cibercultura</p> <p>Compreender o conceito e as implicações da Letramento Digital na sociedade e no contexto educacional, assim como os diversos aspectos dos textos que circulam no meio digital</p> <p>Discutir sobre a formação do estudante do Ensino Médio para a participação em práticas sociais mediadas pelas TDICs</p>	<p>Pesquisa Bibliográfica</p> <p>Capítulos 1 e 2</p>
2	<p>Definir os critérios para a análise documental</p> <p>Selecionar dos documentos educacionais que farão parte da pesquisa</p> <p>Ler os documentos e a legislação que norteiam a Política de Educação do Ensino Médio</p> <p>Coletar os dados - a abordagem do letramento digital em cada documento analisado</p>	<p>Pesquisa Documental</p> <p>Seleção dos Documentos</p> <p>Elaboração do <i>Roteiro de Leitura e Análise</i></p> <p>Capítulos 3 e 4</p>
3	<p>Analisar a trajetória histórica da abordagem do letramento digital nos documentos que direcionam o ensino de Língua Portuguesa na etapa do Ensino Médio com o seu contexto de produção e consumo.</p> <p>Mapear as práticas do letramento digital abordadas nos documentos que embasam o Ensino Médio com as diretrizes da formação docente de Língua Portuguesa, no Ensino Superior.</p>	<p>Pesquisa Documental</p> <p>Análise dos Dados</p> <p>Capítulo 5</p>

A primeira etapa da pesquisa foi constituída pela revisão da literatura e elaboração do referencial teórico. Durante esta etapa, que se tratou de uma pesquisa bibliográfica, foram elaborados os capítulos 1 e 2. Durante o estudo nesta fase da pesquisa, buscaram-se os conceitos de sociedade da informação, cibercultura, linguagem digital, letramento digital, infoinclusão social, dentre outros termos essenciais para a compreensão do trabalho. Com este objetivo, considerou-se autores como Manuel Castells, Pierre Lévy, Lucia Santaella, Ângela Kleiman, Luiz Antônio Marcuschi, Magda Soares, Leda Tfouni, Roxane Rojo entre outros.

Para a seleção do *corpus* do trabalho, na segunda etapa da pesquisa, foram considerados os documentos educacionais que embasam o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na etapa do Ensino Médio, produzidos e publicados pelo governo federal após a LDB/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

Para a análise dos documentos, foi elaborado um *Roteiro de Leitura e Análise* que objetivou auxiliar na leitura dos documentos selecionados, permitindo um mesmo direcionamento, de forma a nortear a análise de todo o *corpus*. O *Roteiro de Leitura e Análise*, elaborado com base nas discussões dos capítulos 1 e 2, possibilitou coletar dados sobre os documentos educacionais selecionados e verificar se os mesmos abordam discussões e práticas que podem possibilitar o desenvolvimento do letramento digital dos estudantes. Este *Roteiro de Leitura e Análise* é melhor detalhado na última seção deste capítulo.

Ainda durante a segunda etapa do trabalho, foram elaborados os capítulos 3 e 4. O capítulo 3 apresenta os procedimentos metodológicos e descreve a seleção dos documentos e o *Roteiro de Leitura e Análise*. Os dados coletados são apresentados no capítulo 4, juntamente com a apresentação de cada documento selecionado para a pesquisa, levando em consideração o *Roteiro de Leitura e Análise* elaborado.

Por fim, a terceira e última etapa deste trabalho teve por finalidade analisar os dados coletados dos documentos educacionais selecionados. Nesta fase, foi elaborado o capítulo 5. Este capítulo, portanto, apresenta a análise da trajetória histórica da abordagem do letramento digital nos documentos educacionais selecionados, tendo em vista as discussões realizadas nos capítulos 1 e 2, o contexto de produção e consumo destes documentos e o contraponto entre as orientações para o Ensino Médio e para a Formação Inicial do Docente, no Ensino Superior. Afinal, de acordo com Moreira (2012, p. 274 e 275),

além da pesquisa do objeto específico faz-se necessário a apuração paralela e simultânea de informações que complementem os dados coletados. A contextualização é imperativa para o pesquisador que pretenda concretizar um projeto de análise documental. (...) A análise documental, muito mais que localizar, identificar, organizar e avaliar textos, som e imagem, funciona como expediente eficaz para contextualizar fatos, situações, momentos. Consegue dessa maneira introduzir novas perspectivas em outros ambientes, sem deixar de respeitar a substância original dos documentos.

Desta forma, ao realizar conexões entre a trajetória histórica da abordagem do letramento digital nas orientações educacionais do Ensino Médio e o contexto de produção e consumo destes documentos, foi possível verificar se os documentos oficiais que norteiam a formação do estudante nesta etapa de ensino estão de acordo com as necessidades da sociedade na qual o jovem está inserido. Uma vez que o ambiente escolar propicie elementos que permitam que seus alunos participem cada vez mais de atividades que façam parte do dia a dia da sociedade, a escola garante a formação exigida pela LDB 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Afinal, de acordo com o artigo 35 da LDB (BRASIL, 1996), a finalidade da etapa do Ensino Médio é

(...) a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, *on-line*)

3.2. A Seleção dos Documentos

Ao considerar os documentos que embasam o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio como objeto de pesquisa, esta seção tem como objetivo apresentar os critérios de seleção dos documentos analisados. É fundamental destacar que é a partir destes documentos selecionados que se buscou identificar como as práticas de letramento digital são abordadas nas orientações educacionais.

As orientações educacionais reúnem os princípios, os fundamentos e os procedimentos discutidos e definidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com o intuito de promover igualdade na aprendizagem e garantir que conteúdos básicos sejam ensinados em todas as escolas. As demandas do acesso à universidade, ao mundo do trabalho e ao próprio universo juvenil trazem complexidade para a abordagem do Ensino Médio nas políticas educacionais, pois nem sempre estas questões estão bem alinhadas com as propostas dos documentos que norteiam o ensino.

Em linhas gerais, esses documentos nacionais têm como objetivo orientar as políticas educacionais e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares do ensino. Portanto, acabam por influenciar e demandar questões relativas aos materiais didáticos, ao sistema de avaliação, à formação de professores, etc. Em outras palavras, são normas que orientam o planejamento curricular de escolas públicas e privadas.

Para a produção dessa tese, foi realizada uma análise documental das propostas orientadoras em documentos direcionados para o Ensino Médio nacional, focando nas orientações curriculares a partir da LDB de 1996. A investigação tem a LDB/96 como ponto de partida porque se entende que a própria LDB intensificou a elaboração de orientações para as diversas reformas curriculares que aconteceram posteriormente. A lei garantiu a ampliação da Educação Básica e estabeleceu novas configurações para o ambiente educacional. Por tudo isso, a publicação da LDB/96 representa avanços significativos quanto às políticas educacionais brasileiras, principalmente no contexto do Ensino Médio.

Além de definir a normatização da Educação Básica no Brasil, a LDB/96 apresenta como ponto central a obrigatoriedade do ensino escolar durante toda a Educação Básica, (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), portanto, representa um marco para a oferta do Ensino Médio. Também a lei traz para a discussão questões sobre a formação ética, autonomia intelectual, pensamento crítico, preparação para o mundo do trabalho e competências para continuar os estudos.

Então, a partir desse cenário,

Ao analisar os ambientes de ensino e aprendizagem da leitura, é necessário levar em consideração as orientações de base pedagógica e de linguagem que orientam as práticas dos professores. (...) A concepção de linguagem adotada vai reger os critérios de escolha dos textos levados para a sala de aula, para seleção e diversificação dos gêneros textuais, assim como determinará a forma de interação dos alunos com os objetos de leitura e os procedimentos adotados por eles ao ler e escrever (...). (ZACHARIAS, 2016, p. 25)

Sendo assim, tomando como base a citação acima de Zacharias (2016), ao definir o *corpus* da pesquisa perguntou-se: *Quais os documentos educacionais produzidos após a LDB/96 embasam o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio?* Foram selecionados então o total de 6 documentos referentes ao Ensino

Médio e 2 documentos referentes ao Ensino Superior. Entende-se que os documentos selecionados para a pesquisa são significativos por se tratarem de documentos publicados pelo Ministério da Educação do Brasil – MEC, e porque norteiam o ensino de Língua Portuguesa em escolas públicas e privadas na última etapa do Ensino Básico.

Seguem, no Quadro 3.2, os documentos selecionados para a análise. Foi atribuída uma identificação (abreviação) para cada documento. A identificação utilizada é a mesma atribuída a estes documentos pelo Ministério da Educação. Estas identificações apresentadas no Quadro 3.2 também são utilizadas neste capítulo e serão utilizadas no capítulo de coleta de dados (capítulo 4) e no capítulo de análise (capítulo 5), para se referir aos documentos aqui listados. Portanto, durante a elaboração do capítulo de análise deste trabalho, pretende-se referenciar os documentos selecionados que compõem o *corpus* pelos identificadores apresentados nesta seção.

Foram consideradas todas as versões dos documentos selecionados desde o ano de 1996. Desta forma, o *corpus* desta pesquisa totaliza 43 documentos educacionais. Apesar do número expressivo de documentos, foi possível realizar um olhar aprofundado a respeito da evolução de discussões sobre as práticas sociais envolvendo o letramento digital. Vale aqui reforçar que os documentos selecionados não foram analisados como um todo, mas sim a abordagem de questões da cultura digital e do desenvolvimento do letramento digital.

Quadro 3.2 - Documentos Analisados

Documento	Identificação
Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e do Ensino Médio	DCNEM
Exame Nacional do Livro Didático (Edital)	ENEM
Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Médio	PCNEM / PCNEM+

Guia do Programa Nacional do Livro Didático	PNLD
Orientações Curriculares para o Ensino Médio	OCEM
Base Nacional Comum Curricular	BNCC / BNCCEM
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior dos Cursos de Licenciaturas	DCN
Exame Nacional de Desempenho de Estudantes para o curso de Letras (Edital)	ENADE

Após a LDB/96, o primeiro documento oficial e nacional específico para o Ensino Médio foi lançado em 1998, definido como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), com o objetivo de nortear as propostas curriculares de estados e municípios. Também em 1998, o MEC inicia a implementação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), inicialmente em caráter facultativo. A avaliação, que conta com a publicação de um edital para a definição dos saberes exigidos e avaliados, acontece desde então anualmente.

Mais adiante, no ano 2000, são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Esses PCNEM, que apresentam de modo geral as competências e os conteúdos próprios das disciplinas desta etapa de ensino, foram elaborados em concordância com os princípios indicados na LDB/96 e nas DCNEM/98. Dois anos mais tarde, em 2002, é publicado os PCNEM+, com orientações educacionais complementares aos PCNEM.

Em 2004, é lançado o primeiro guia do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) para o Ensino Médio. Este programa, que é trianual, tem como finalidade contribuir para a escolha dos livros didáticos na rede pública de ensino. Há a previsão que este programa passe a funcionar de 4 em 4 anos a partir de 2019. Pouco tempo depois, em 2006, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio são publicadas com os mesmos moldes e objetivos dos PCN.

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, aprovada no final de 2018, prevê, de forma normativa, o conjunto necessário de aprendizagens

para o estudante no final da Educação Básica. Tem como principal objetivo nortear a construção dos currículos escolares, as práticas pedagógicas, a elaboração do material didático e a formação docente.

Também foi selecionada para a pesquisa o documento referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura. Essas diretrizes definem princípios, fundamentos e procedimentos para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Desta forma, além de acompanhar a abordagem do letramento digital nos documentos que direcionam diretamente o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, também será possível acompanhar as diretrizes para a formação inicial do professor de Língua Portuguesa deste segmento, no Ensino Superior.

Ainda falando do Ensino Superior, o último documento analisado foi o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes para o curso de Letras, o ENADE. Este exame foi implementado em 2004 e acontece de três em três anos. Com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes das universidades com relação aos conteúdos e ao desenvolvimento de competências necessárias à sua formação, o ENADE pode ser visto como um norteador importante para a elaboração das aulas do Ensino Superior, posto que legitima saberes sobre o que é válido ensinar durante a graduação.

Após a seleção do *corpus*, a leitura dos documentos foi realizada com base no *Roteiro de Leitura e Análise* elaborado para esta pesquisa e discutido na próxima seção. Por meio deste *Roteiro de Leitura e Análise*, foi possível verificar se os documentos selecionados abordam discussões a respeito do letramento no contexto digital e como estas práticas de letramento são propostas. O *Roteiro de Leitura e Análise*, que está sendo utilizado como instrumento de coleta de dados, está incluído como Apêndice no final desta tese.

O capítulo 4 apresenta a coleta de dados de cada documento educacional selecionado, por meio do *Roteiro de Leitura e Análise*. Cada documento é apresentado em uma seção, juntamente com suas versões (caso existam). Além de uma apresentação para cada documento, também foi elaborada uma figura contendo as palavras do contexto digital que são citadas no documento educacional, como uma “nuvem de palavras”, desta forma, há uma melhor visualização do que se fala em cada

documento. As variações do tamanho de fonte e cor de fonte utilizadas na elaboração destas figuras servem apenas como ilustração.

O processo de seleção dos 43 documentos analisados contou, ainda, com a decisão de descartar o plano de entrevista com professores de Língua Portuguesa da etapa do Ensino Médio, previsto inicialmente no projeto desta investigação. Essa decisão se deu porque se acredita que os documentos oficiais analisados são de suma importância e satisfazem as necessidades e objetivos desta investigação.

Não é intenção deste trabalho relatar todos os aspectos que perpassaram na elaboração e na organização destes documentos educacionais desde o ano 1996, mas sim mapear a abordagem do letramento digital nestes documentos. Na seção seguinte, discute-se o *Roteiro de Leitura e Análise* utilizado durante a investigação.

3.3. O Roteiro de Leitura e Análise das Orientações Educacionais

Para a realização da análise dos documentos selecionados, foi elaborado um *Roteiro de Leitura e Análise* que tem por objetivo verificar se os documentos abordam práticas que possibilitam que os estudantes desenvolvam o letramento digital. Caso o documento em questão aborde alguma prática que possa colaborar para o desenvolvimento do letramento digital, levanta-se, portanto, de que forma este letramento digital é entendido e desenvolvido. Este roteiro possui uma lista de questões que foram feitas durante a leitura dos documentos.

Para definir as questões que fazem parte do *Roteiro de Leitura e Análise*, algumas temáticas foram levadas em conta. São elas:

Quadro 3.3 – Estrutura do Roteiro de Leitura e Análise

Seções do Roteiro
(1) Cultura Digital
(2) Linguagem em Contexto Digital
(3) Letramento Digital
(4) Informações gerais sobre o documento

A partir das temáticas citadas no Quadro 3.3 da página anterior e das discussões realizadas nos capítulos 1 e 2 desta tese, pode-se abrir um leque de outras questões a serem analisadas. Entretanto, discutem-se aqui as questões centrais presentes neste roteiro, permitindo deste modo, um entendimento melhor do que se pretendeu coletar.

A Figura 3.1 abaixo apresenta a primeira parte do *Roteiro de Leitura e Análise*, que tem como objetivo coletar as informações que identificam o documento pesquisado.

ROTEIRO DE LEITURA E ANÁLISE	
Objetivo: Mapear no documento em questão a abordagem de práticas que contribuam para o desenvolvimento do letramento digital dos estudantes	
PRIMEIRA PARTE Apresentação	
Descrição Geral do Documento pesquisado:	
Nome do Documento:	
Ano:	
Esfera:	<input type="checkbox"/> Municipal <input type="checkbox"/> Estadual <input type="checkbox"/> Nacional
Direcionado para:	<input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Ensino Superior
Síntese descritiva:	
Seções do Documento que foram analisadas:	

Figura 3.1 - Primeira Parte do Roteiro de Leitura e Análise

Nesta primeira parte do roteiro é especificado o nome do documento analisado, o seu ano de elaboração, sua esfera de atuação e sua síntese descritiva. O item “Seções do Documento que foram analisadas” é utilizado para os documentos que trazem um conjunto de informações além do que se pretende investigar neste trabalho, desta forma é possível indicar quais as partes do documento foram analisadas. Considerando que serão analisadas todas as versões dos documentos selecionados desde a publicação da LDB de 96, o ano de elaboração do documento é essencial para a construção da trajetória histórica das orientações educacionais e é

crucial para verificar se a abordagem do contexto digital do documento está condizente com o seu contexto de produção e consumo.

Após a identificação do documento, o *Roteiro de Leitura e Análise* traz questões a respeito de como os avanços tecnológicos são importantes para a sociedade e, conseqüentemente como o conhecimento a respeito das TDICs é essencial para o desenvolvimento da cidadania do estudante. A Figura 3.2 abaixo apresenta as perguntas que foram feitas aos documentos investigados durante a leitura dos mesmos.

SEGUNDA PARTE	
Avaliação das propostas do documento em relação ao Contexto Digital	
1) Cultura Digital	
a)	Há o reconhecimento dos avanços das tecnologias na sociedade no documento? Como é contextualizado?
b)	Há contextualização no documento sobre a importância das TDICs presentes na sociedade especialmente na vida pessoal, social, profissional e cidadã do estudante e as necessidades da sociedade de hoje? Como esta contextualização acontece?
c)	Quando há a abordagem das TDICs no documento, de modo geral, qual é o papel das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem? Recurso didático? <i>Ferramenta de escrita</i> ? Tema transversal? Tema interdisciplinar? Disciplina própria? Como acontece?

Figura 3.2 - Cultura Digital - Roteiro de Leitura de Análise

As perguntas referentes a estas temáticas, portanto, são: (1) “*Há o reconhecimento dos avanços das tecnologias na sociedade no documento? Existe alguma contextualização, como as necessidades da sociedade de hoje, no documento pesquisado? Como é contextualizado?*”; e (2) “*Há contextualização no documento sobre a importância das TDICs presentes na sociedade especialmente na vida pessoal, social, profissional e cidadã do estudante? Como esta contextualização acontece?*”. Além disso, também foi objetivo do roteiro verificar como as TDICs são abordadas nos documentos que abrangem as tecnologias na educação. Sendo assim,

a questão “Quando há a abordagem das TDICs no documento, de modo geral, qual é o papel das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem? Recurso didático? Ferramenta de escrita? Tema transversal? Tema interdisciplinar? Disciplina própria? Como acontece?” pretende saber como o documento orienta a abordagem das tecnologias digitais em aulas de Língua Portuguesa.

A Figura 3.3 abaixo apresenta outras questões sobre Cultura Digital presente no roteiro.

e) Observações gerais sobre a Cultura Digital:		
Questões	Tem?	De que forma?
Cita o termo <i>nativos digitais</i> ? Explica o significado deste termo?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Coloca em pauta discussões sobre a inclusão digital e/ou a exclusão digital?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Propõe/orienta os professores para a realização de atividades que envolvam o contexto digital?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Comenta sobre as habilidades/competências que devem ser trabalhadas no contexto digital?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
O documento estimula o professor a utilizar o laboratório de informática durante as aulas?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Estimula o professor a utilizar a Internet em sala de aula?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Exemplifica práticas sociais mediadas pelas TDICs na sociedade da informação?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Alerta os cuidados com a privacidade, segurança, prejuízos na saúde e outros riscos eminentes na Internet?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Discute a prática de plágio frequentes no contexto digital, assim como os direitos autorais na Internet?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Indica que as escolas realizem atividades e/ou palestras sobre o modo adequado e ético de usar as tecnologias?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	

Figura 3.3 - Cultura Digital (2ª parte) - Roteiro de Leitura e Análise

Portanto, ainda na análise pelo viés da cultura digital, o *Roteiro de Leitura e Análise* colabora para buscar nos documentos questões como a utilização do laboratório de informática durante as aulas, do uso da Internet em sala de aula, do uso do termo *nativo digital*, se comenta sobre a inclusão e exclusão digital dos

estudantes, se exemplifica práticas sociais mediadas pelas TDICs, se comenta sobre as habilidades e competências necessárias para participar destas práticas, se a privacidade e a segurança na Internet são abordadas, se o plágio e os direitos autorais são discutidos e se o documento orienta a realização de palestras e/ ou atividades que informem os alunos a respeito dos riscos eminentes da Internet. Todas estas questões estão no roteiro para serem avaliadas e descritas, caso estejam presentes no documento.

A próxima etapa do *Roteiro de Leitura e Análise*, apresentada na Figura 3.4 abaixo, tem como objetivo observar nos documentos educacionais se os mesmos abordam de alguma forma a linguagem digital.

2) Linguagem em Contexto Digital
a) De alguma forma este documento comenta sobre levar o estudante a perceber as características da linguagem utilizada no contexto digital? Como acontece?
b) Há a descrição das habilidades e competências linguísticas que devem ser desenvolvidas para uma plena participação em atividades textuais mediadas pelas tecnologias? Quais seriam de acordo com este documento?
c) O documento aponta, em linhas gerais, que a disciplina de Língua Portuguesa deve trabalhar em sala de aula textos reais, seja de contextos escolares e não escolares, incluindo neste contexto os textos que circulam em ambientes digitais? As práticas de linguagem da escola se aproximam dos discursos que circulam nas mídias?

Figura 3.4 - Linguagem em Contexto Digital - Roteiro de Leitura e Análise

Dentre os questionamentos realizados no roteiro que avaliam a abordagem da linguagem digital de forma mais clara, destacam-se as seguintes perguntas: (1) “*De alguma forma este documento comenta sobre levar o estudante a perceber as características da linguagem utilizada no contexto digital? Como acontece?*”; (2) “*Há a descrição das habilidades e competências linguísticas que devem ser desenvolvidas para uma plena participação em atividades textuais mediadas pelas tecnologias? Quais seriam de acordo com este documento?*”; e (3) “*O documento aponta, em linhas gerais, que a disciplina de Língua Portuguesa deve trabalhar em sala de aula textos*

reais, seja de contextos escolares e não escolares, incluindo neste contexto os textos que circulam em ambientes digitais? As práticas de linguagem da escola se aproximam dos discursos que circulam nas mídias?”.

Deste modo é possível verificar se as orientações educacionais selecionadas abordam a linguagem digital e, conseqüentemente, se estes documentos estão contextualizados com as necessidades da sociedade atualmente, levando em consideração o que foi discutido no referencial teórico da presente pesquisa.

Também foi preocupação, por meio do *Roteiro de Leitura e Análise*, verificar se o documento aborda de forma mais específica o gênero textual digital. Por este motivo, foi elaborada a seguinte questão: (5) “O documento cita os gêneros textuais digitais de alguma forma? Se sim, como são apresentados? Há exemplos de atividades propostas? Quais os gêneros são citados?”. A intenção é avaliar se o documento orienta, incentiva ou cita de alguma forma os textos que circulam no ambiente *on-line*. Desta forma, por exemplo, mesmo que o documento não apresente os gêneros textuais digitais de forma explícita, será possível verificar se há orientações que abordam o assunto indiretamente.

Deve-se levar em consideração que a leitura dos documentos foi realizada com base nos gêneros textuais digitais apresentados por Araújo (2016), Marcuschi e Xavier (2010), Rojo e Barbosa (2015) e Souza (2016), discutidos no final do capítulo 1 deste trabalho. Apenas para ilustrar, a Figura 3.5 abaixo apresenta o trecho do *Roteiro de Leitura e Análise* referente ao questionamento sobre gêneros textuais digitais.

d) O documento cita os gêneros textuais digitais de alguma forma? Se sim, como são apresentados? Há exemplos de atividades propostas?		
e) Quais os gêneros são citados?		
<input type="checkbox"/> E-mail	<input type="checkbox"/> Lista de Discussão	<input type="checkbox"/> Outro(s) gênero(s)
<input type="checkbox"/> Chats	<input type="checkbox"/> Blogs	_____
<input type="checkbox"/> Entrevista com convidado	<input type="checkbox"/> Fóruns	

Figura 3.5 - Gênero Digital - Roteiro de Leitura e Análise

Ainda na análise pelo viés da linguagem em contexto digital, o *Roteiro de Leitura e Análise* auxilia na investigação de outras questões neste contexto, como se o documento educacional cita a exploração do texto digital, o uso do termo *Internetês*,

os *hipertextos* digitais, a *hipermídia*, além da linguagem que circula nas redes sociais, assim como mostrado na Figura 3.6 abaixo. O objetivo, portanto, é que estas questões sejam avaliadas no documento educacional analisado e descritas no roteiro, caso estejam presentes no documento.

f) Observações gerais sobre a Linguagem em Contexto Digital:		
Questões	Tem?	De que forma?
O documento estimula o professor a explorar o texto digital, como linguagem utilizada e a esfera de circulação, por exemplo?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
O <i>Internetês</i> é citado?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Os <i>hipertextos digitais</i> são citados no documento, assim como suas principais características?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Comenta sobre a <i>hipermídia</i> e sua relação com a construção do sentido de um texto?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Discute a popularização das redes sociais digitais entre os jovens? Comenta sobre a linguagem usada nestas redes?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	

Figura 3.6 - Linguagem em Contexto Digital (2ª parte) - Rot. de Leitura e Análise

Na sequência, na Figura 3.7 da página seguinte, pretende-se mapear as práticas que colaboram para o desenvolvimento do letramento digital do aluno. Desta forma, primeiramente é verificado se o documento aborda o termo *letramento digital* e se explicita as necessidades de seu desenvolvimento na sociedade, além de discutir as competências necessárias para participar de atividades mediadas textualmente na Internet.

3) Letramento Digital
a) De alguma forma este documento comenta sobre o letramento digital? Como acontece?
b) As práticas de desenvolvimento do letramento digital são associadas as práticas de infoinclusão social? De que forma?
c) O documento orienta que os estudantes devem ser orientados a participar da Internet de forma competente, crítica e responsável?
d) Há comentários a respeito da necessidade de saber buscar e avaliar informações disponibilizadas no meio virtual, desenvolver conhecimentos e habilidades para opinar, debater, trocar, compartilhar e divulgar informações, além de saber se comunicar de forma efetiva no meio digital, adequando sua linguagem à esfera de circulação e a ferramenta utilizada? De que forma estes comentários são feitos?
e) O documento cita práticas em contexto digital que contribuem para o desenvolvimento do letramento digital? Se sim, como são apresentadas?

Figura 3.7 - Letramento Digital - Roteiro de Leitura e Análise

Para isto, dentre as questões elaboradas, destacam-se: (1) *“De alguma forma este documento comenta sobre o letramento digital? Como acontece? Há contextualização com as competências necessárias para o exercício da cidadania na contemporaneidade?”*; (2) *“As práticas de desenvolvimento do letramento digital são associadas as práticas de infoinclusão social? De que forma?”*; e (3) *“O documento orienta que os estudantes devem ser orientados a participar da Internet de forma competente, crítica e responsável?”*; (4) *“Há comentários a respeito da necessidade de saber buscar e avaliar informações disponibilizadas no meio virtual, desenvolver conhecimentos e habilidades para opinar, debater, trocar, compartilhar e divulgar informações, além de saber se comunicar de forma efetiva no meio digital, adequando sua linguagem à esfera de circulação e a ferramenta utilizada? De que forma estes comentários são feitos?”*; e (5) *O documento cita práticas em contexto digital que*

contribuem para o desenvolvimento do letramento digital? Se sim, como são apresentadas? Há exemplos de atividades propostas? Quais são as práticas citadas?”

Ainda na seção sobre Letramento Digital, o *Roteiro de Leitura e Análise* propõe que se verifique no documento selecionado uma listagem de práticas de leitura e escrita no contexto digital que podem colaborar para o desenvolvimento do Letramento Digital do estudante, assim como segue na Figura 3.8 abaixo.

f) O documento comenta sobre...	
<input type="checkbox"/> Criação e/ou troca e-mails	<input type="checkbox"/> Criação e/ou participação em redes sociais
<input type="checkbox"/> Participação em <i>chats</i> ou troca de mensagens instantâneas	<input type="checkbox"/> Leitura de notícias e/ou jornais <i>on-line</i>
<input type="checkbox"/> <i>Aulas virtuais</i>	<input type="checkbox"/> Utilização de <i>sites</i> de busca
<input type="checkbox"/> Participação em <i>lista de discussão</i>	<input type="checkbox"/> Uso dicionários <i>on-line</i>
<input type="checkbox"/> Participação em Fóruns	<input type="checkbox"/> Uso de jogos <i>on-line</i>
<input type="checkbox"/> Utilização do <i>Wikipédia</i>	<input type="checkbox"/> Publicar e/ou assistir vídeos <i>on-line</i>
<input type="checkbox"/> Criação e/ou acesso de <i>hipertextos</i>	<input type="checkbox"/> Navegar por diversos <i>sites</i>
<input type="checkbox"/> Adequação do <i>Internetês</i>	<input type="checkbox"/> Ouvir e/ou baixar música
<input type="checkbox"/> Criação e/ou postagem em <i>blogs</i>	<input type="checkbox"/> Ler obras literárias
<input type="checkbox"/> Compartilhamento de fotos e textos	<input type="checkbox"/> Criação e/ou participação em <i>Wikis</i>
<input type="checkbox"/> Criação de <i>Fanfictions</i>	<input type="checkbox"/> Outra(s) Atividades
<input type="checkbox"/> Usar mapas digitais	

Figura 3.8 - Letramento Digital (2ª parte) - Roteiro de Leitura e Análise

Na última parte do *Roteiro de Leitura e Análise*, referente à observação geral do documento, é questionado se (1) “O documento em questão aponta que deve ser levado em consideração também na Formação do Professor e/ou na Formação Continuada do Professor? De que forma?”; e se “Há indicação no documento de site(s) para auxiliar os professores durante o planejamento curricular?”.

Ainda há um espaço para listar as palavras encontradas nos documentos que remetem ao contexto digital. Na análise dos documentos, ao buscar por palavras que remetem às TDICs, apenas para ilustrar, buscou-se palavras como: *Internet, tecnologias, redes sociais, computador, TICs, TDICs, mídia, digital, WEB, site, informática, cibercultura, etc.* Ao responder estas e outras questões, é possível compreender melhor como o documento reconhece as mudanças ocorridas na sociedade devido à popularização das tecnologias.

Para finalizar o *Roteiro de Leitura e Análise* dos documentos a serem analisados, há um espaço para observações e comentários gerais sobre o documento, na questão: (8) “Quais os trechos do documento que merecem destaque?”. Neste

momento, é possível destacar de forma livre partes do documento analisado que colaboraram para a realização da análise e discussão da pesquisa. Desta forma, não é necessário retornar aos documentos educacionais novamente na etapa da análise do trabalho, podendo acompanhar as partes importantes do documento que foram “recortadas” e constam no *Roteiro de Leitura e Análise*.

4) Informações Gerais sobre o documento
a) O documento em questão aponta que deve ser levado em consideração também na Formação do Professor e/ou na Formação Continuada do Professor? De que forma?
a) Há indicação no documento de <i>site(s)</i> para auxiliar os professores durante o planejamento curricular?
b) Quais são as palavras que aparecem no documento que remetem às tecnologias digitais e seu contexto linguístico?
c) Quais os trechos do documento que merecem destaque?

Figura 3.9 - Informações Gerais - Roteiro de Leitura e Análise

É importante destacar nesta seção que o *Roteiro de Leitura e Análise* foi elaborado inicialmente a partir do referencial teórico apresentado nos capítulos 1 e 2. Entretanto, após a elaboração da primeira versão do roteiro, apresentado durante a qualificação do trabalho, houve a necessidade de fazer alguns acréscimos após iniciar a leitura dos documentos educacionais que compõem o *corpus* desta pesquisa. De modo geral, os tópicos que poderiam ser abordados nos documentos educacionais e precisaram ser acrescentados no roteiro foram um melhor detalhamento da cultura digital nos documentos, assim como algumas práticas envolvendo a leitura e a escrita na Internet. Desta forma, foi elaborada uma segunda versão do roteiro, que consta também como apêndice neste trabalho (Apêndice B).

Apesar de alguns tópicos abordados no *Roteiro de Leitura e Análise* não apresentarem resultado em nenhum documento pesquisado, estes critérios não foram excluídos na segunda versão do roteiro. Afinal, uma das propostas do *Roteiro de Leitura e Análise* é que ele possa ser utilizado com qualquer documento educacional. Sendo assim, o fato de que os documentos pesquisados nesta tese não apresentem tais critérios, não significa que nenhum outro documento educacional possa apresentar.

Cabe aqui destacar que nem todos os documentos educacionais selecionados para a pesquisa apresentam de forma específica os componentes curriculares da disciplina de Língua Portuguesa. Alguns documentos trazem discussões gerais e amplas para a etapa do Ensino Médio como um todo ou para a área de Linguagens. Sendo assim, já é esperado que nem todos os documentos contemplem todas as questões discutidas no *Roteiro de Leitura e Análise*.

Para uma melhor apresentação dos dados coletados, além da discussão textual no corpo do trabalho, são empregados no capítulo de análise figuras e quadros, possibilitando assim uma melhor visibilidade e compreensão das informações. Todas as figuras e quadros apresentados são identificados por meio de uma numeração: número do capítulo e número do quadro ou figura, respectivamente.

Por fim, cabe ressaltar que todos os dados coletados por meio do *Roteiro de Leitura e Análise* apresentado tem como objetivo possibilitar a verificação da abordagem do letramento digital nos documentos, ou seja, verificar se estes documentos que direcionam o ensino nas escolas promovem de alguma forma práticas que levem o estudante a desenvolver o letramento digital na etapa do Ensino Médio. Logo, ao fim da coleta de dados, foi possível verificar os resultados da pesquisa e alcançar os objetivos do estudo.

No próximo capítulo, os documentos educacionais selecionados para a pesquisa são apresentados. Cada seção do capítulo a seguir se refere a um documento analisado, juntamente com as suas versões, desde a publicação da LDB/96 e tendo como base os dados coletados durante a leitura dos documentos por meio do *Roteiro de Leitura e Análise*.

4. Documentos Educacionais do Ensino Médio e Ensino Superior

Neste capítulo, os documentos educacionais que orientam o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio são apresentados, assim como os documentos referentes à formação inicial do docente de Língua Portuguesa, no Ensino Superior. Vale lembrar aqui a importância destes documentos para o ensino, já que são materiais oficiais de âmbito nacional que norteiam o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Médio e no Ensino Superior no Brasil, servindo de instrumento de apoio e base para as discussões pedagógicas nas instituições escolares, que de diferentes formas e em variadas proporções influenciam práticas educacionais, materiais didáticos, sistemas de avaliações e formação docente.

A Figura 4.1, abaixo, apresenta a linha do tempo dos documentos educacionais pesquisados. Nesta linha do tempo é possível observar de forma mais clara o ano de publicação de cada documento descrito aqui e também quais foram os 43 documentos analisados. Vale lembrar de que os documentos educacionais estão sendo identificados neste trabalho por abreviações, conforme apontado no capítulo anterior, no Quadro 3.2.

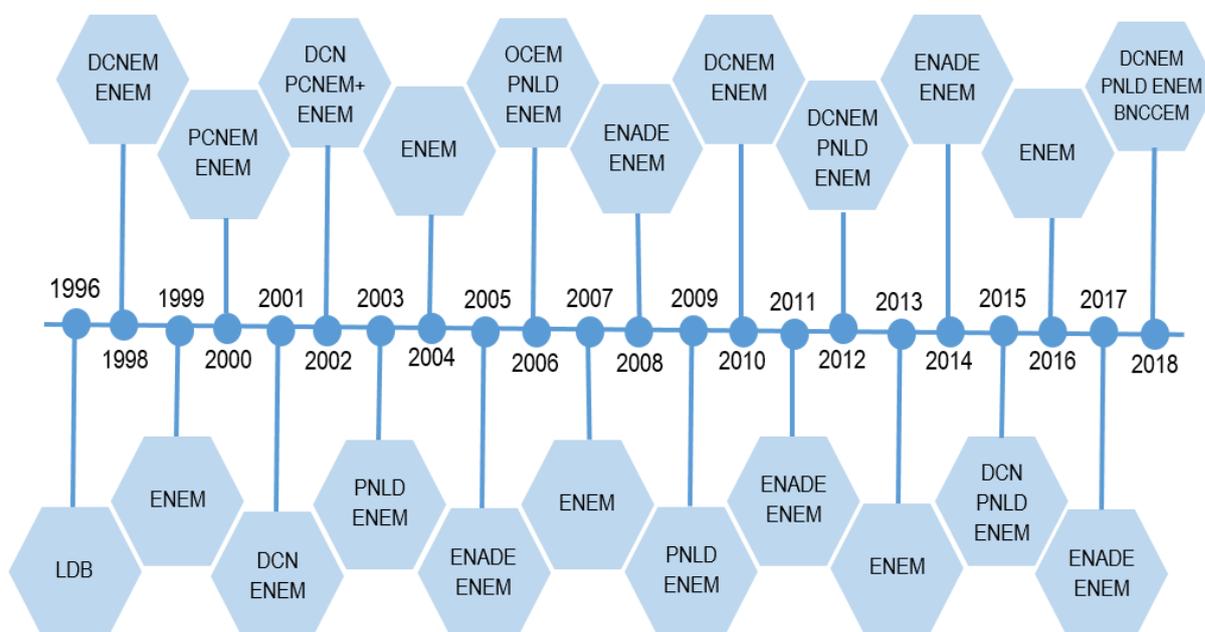


Figura 4.1 - Linha do Tempo dos Documentos Educacionais

O objetivo deste capítulo, portanto, é apresentar os dados coletados da pesquisa. Para isso, é retratado aqui cada um destes documentos selecionados, seus

processos de elaboração, produção dos textos e implementação, permitindo assim a observação da evolução de discussões e projeções sobre as práticas sociais envolvendo o letramento digital. Sendo assim, buscou-se nesta parte do trabalho responder a segunda pergunta de pesquisa: *Qual a trajetória da abordagem do letramento digital em documentos que embasam orientações e políticas educacionais no Ensino Médio e na formação inicial do docente, no Ensino Superior?*

As próximas seções trazem uma discussão a respeito de cada documento selecionado para a pesquisa. A ordem definida para apresentar os documentos investigados é o ano da primeira publicação de cada documento. Sendo assim, o primeiro documento apresentado, na seção 4.1, é as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Na sequência, ainda no contexto do Ensino Médio, são discutidos o edital do Exame Nacional do Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, respectivamente nas seções 4.2 e 4.3. A seguir, no contexto do Ensino Superior, são apresentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura e para o curso de Letras na seção 4.4. O Guia do Plano Nacional do Livro Didático é discutido na seção 4.5. De volta ao contexto do Ensino Superior, o edital do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) é apresentado na seção 4.6. Na sequência, são comentados os documentos Orientações Educacionais para o Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, nas seções 4.6 e 4.7 respectivamente.

Vale por fim ressaltar que não se esgota aqui o debate sobre a função política dos documentos apresentados, nem tampouco a revisão teórica sobre o assunto.

4.1. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Nesta seção, são analisados os documentos educacionais referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), concebidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Com este objetivo, foram investigados quatro documentos: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998, de 2012 e de 2018 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de 2010. Estes documentos foram selecionados para a pesquisa porque se referem de forma direta à etapa do Ensino Médio, foco deste trabalho. Segue o Quadro 4.1, na página seguinte, para uma melhor visualização dos documentos pesquisados nesta seção.

Quadro 4.1 - Diretrizes Curriculares Nacionais

Ano	Documento
1998	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)
2010	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)
2018	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)

Partindo da LDB/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais são um conjunto de fundamentos, procedimentos e princípios obrigatórios que tem como objetivo orientar estados e municípios durante a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das suas propostas pedagógicas e curriculares (BRASIL, 1998a). A resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998 é o primeiro documento oficial e nacional específico para a etapa do Ensino Médio publicado após a LDB/96. A análise realizada levou em conta que estes documentos não trazem uma seção específica com os fundamentos e princípios para cada disciplina, mas para esta etapa de ensino de modo geral, com discussões amplas e genéricas.

O primeiro documento analisado foi as DCNEM de 1998. Este documento oficial traz, em linhas gerais, uma crítica ao modelo tradicional de ensino da época, reprovando a simples transmissão de conteúdos e o acúmulo de informações. Este documento defende o desenvolvimento de competências por meio de metodologias de ensino que coloquem o estudante como protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Além destas questões, há discussões a respeito da interdisciplinaridade, contextualização, autonomia e diversidade no documento pesquisado. Dentre as competências básicas e conteúdos previstos nas DCNEM de 1998, destacam-se as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho. Já em relação à contextualização, se destacam as práticas de conteúdos curriculares que façam parte do cotidiano do aluno.

Ao dividir as disciplinas por áreas do conhecimento, as DCNEM de 98 preconizam que o estudante deve ser preparado nesta etapa de ensino para atender às exigências de um mundo globalizado, tendo em vista o mundo do trabalho e as

práticas sociais. O ensino de Língua Portuguesa está dentro da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Entre as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas nesta área, destacam-se

- f) Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem solucionar.
- g) Entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias.
- h) Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.
- i) Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida. (BRASIL, 1998a, p. 4)

Desta forma, é possível verificar que o documento traz, mesmo que de forma discreta, questões referentes aos conhecimentos que devem ser desenvolvidos no contexto digital. A Figura 4.6 abaixo apresenta a listagem de palavras e expressões encontradas neste documento que remetem às TDICs, desta forma, é possível uma melhor visualização de como a tecnologia aparece no documento e que, neste caso, as competências linguísticas no meio digital não foram abordadas.

TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E DA INFORMAÇÃO,
TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO IMPACTO DAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E DA INFORMAÇÃO
APLICAR AS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E DA INFORMAÇÃO TECNOLOGIAS
PRINCÍPIOS DAS TECNOLOGIAS

Figura 4.2 - Palavras que remetem às TDICs nas DCNs do Ens. Médio de 1998

Mais de uma década depois, no ano de 2010, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Este documento traz de modo geral os princípios, procedimentos e fundamentos para toda a Educação Básica e, é claro, inclui o Ensino Médio. Ao mapear a abordagem do contexto digital neste documento, a utilização das TDICs em sala de aula é definida não como um componente curricular central obrigatório, mas como um componente curricular flexível e variável. As diretrizes orientam que “as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio,

imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos” (BRASIL, 2010a, p. 6). Com base nestes aspectos, a organização curricular deve assegurar

estímulo à criação de métodos didático-pedagógicos utilizando-se recursos tecnológicos de informação e comunicação, a serem inseridos no cotidiano escolar, a fim de superar a distância entre estudantes que aprendem a receber informação com rapidez utilizando a linguagem digital e professores que dela ainda não se apropriaram. (BRASIL, 2010a, p. 5)

Neste sentido, as tecnologias digitais são abordadas nestas diretrizes como recursos pedagógicos. A mesma citação fala sobre a linguagem digital, porém não há qualquer reflexão ou conceituação sobre o que exatamente esta linguagem digital se refere. A Figura 4.3 abaixo ilustra as palavras e expressões relacionadas com o contexto digital encontradas neste documento durante a leitura. Desta forma, não é possível afirmar se o documento está se referindo à inclusão das tecnologias em sala de aula apenas como recurso didático ou também como meio de produzir e obter conhecimento de forma reflexiva e crítica. Além disso, o documento também comenta sobre a presença de professores nas escolas que ainda não se apropriaram das tecnologias, assim como alegam Takahashi (2000), Castells (2003) e Belloni (2012).

RECURSOS TECNOLÓGICOS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
LINGUAGEM DIGITAL **TECNOLOGIA** CONHECIMENTO TECNOLÓGICO
TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO FUNDAMENTOS TECNOLÓGICOS
EVOLUÇÃO TECNOLÓGICA

Figura 4.3 - Palavras que remetem às TDICs nas DCNs da Ed. Básica de 2010

Dois anos depois, em 2012, foi publicada uma nova versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, substituindo as diretrizes publicadas anteriormente em 1998 e levando em consideração as mudanças da LDB e as novas exigências da sociedade contemporânea. Este documento também tem como objetivo servir de orientação para a organização curricular dos sistemas de ensino público e particular. É organizado por áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. A disciplina de Língua Portuguesa, por exemplo, está contextualizada na área de Linguagens.

Observando a abordagem do contexto digital neste documento, as DCNEM de 2012 orientam que as escolas devem considerar diferentes mídias para a realização

de atividades escolares, além de recursos físicos, como laboratórios e equipamentos. Entretanto, estes elementos são citados de maneira geral, sem fazer menção ao uso de computadores e/ou Internet. Em linhas gerais, as habilidades e competências necessárias para a participação em práticas sociais mediadas pelo ambiente digital não são especificadas nas diretrizes de 2012, assim como pode se observar na Figura 4.4 abaixo.



Figura 4.4 - Palavras que remetem às TDICs nas DCNs do Ens. Médio de 2012

É interessante comentar que em 2013 o MEC publicou um livro reunindo todas as diretrizes atualizadas para a Educação Básica. O volume teve como objetivo colaborar para a elaboração das políticas de gestão de instituições educacionais e dos sistemas de educação.

No final do ano de 2018, as novas DCNs para o Ensino Médio são homologadas. Estas DCNs regulam as modificações realizadas na Lei Nº 9.394/1996 (LDB) pela Lei 13.415/2017. Desta forma, as novas diretrizes curriculares orientam a elaboração dos novos currículos do Ensino Médio e servem de parâmetro para a BNCCEM. Com a homologação das novas DCNs, as escolas a partir de 2019 já poderão ofertar o Ensino Médio no novo formato, além disso, é importante salientar que as mudanças nos currículos desta etapa de ensino, com a aprovação da BNCCEM, também já poderão ser realizadas. A maior mudança do novo Ensino Médio é o abandono do conjunto de disciplinas fragmentadas para dar lugar a atuação por áreas de conhecimento.

Durante a leitura da lei 13.415/2017 a fim de observar se o contexto digital é abordado no documento, nota-se que o uso das tecnologias pouco aparece na lei, no entanto, é preciso enfatizar que os conteúdos curriculares para o Ensino Médio são apresentados na BNCC, e não nas DCNs em si, como é apontado no art. 36 da própria lei. Em todo caso, o documento cita a importância de atividades *on-line*, possibilitando assim que os estudantes demonstrem domínio dos princípios tecnológicos que fazem parte da produção moderna. Além disso, a Educação a Distância e a educação

presencial mediada pelas tecnologias também são citadas no documento. Apesar de não comentar nada sobre a circulação de textos na Internet e nem sobre as características da linguagem na rede, o documento comenta sobre a necessidade de conhecimentos das formas contemporâneas de linguagem (sem uma referência direta às tecnologias). Apenas para ilustrar, a figura 4.5 abaixo mostra de forma mais clara as palavras e expressões referentes às tecnologias que aparecem no documento de 2018.

ATIVIDADES ON-LINE **DOMÍNIO DOS PRINCÍPIOS TECNOLÓGICOS**
PRODUÇÃO MODERNA **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**
EDUCAÇÃO PRESENCIAL MEDIADA POR TECNOLOGIAS

Figura 4.5 - Palavras que remetem às TDICs nas DCNs do Ens. Médio de 2018

Ao observar a abordagem das práticas mediadas textualmente em contexto digital, é possível afirmar que as Diretrizes Curriculares Nacionais pesquisadas não fazem uma discussão sistemática sobre a necessidade de práticas para o desenvolvimento do letramento digital dos estudantes. No entanto, em algumas versões do documento há observações sobre o impacto das tecnologias, a necessidade da formação escolar para a sociedade contemporânea e o uso das TDICs como recurso didático. Não há clareza quanto às atividades que podem levar o estudante a realizar práticas de leitura e escrita no meio digital e também não há comentários a respeito dos gêneros textuais digitais ou das características centrais da hipermídia.

Em todo caso, deve-se recordar que o objetivo das diretrizes curriculares é apontar os princípios e fundamentos para o ensino de modo geral, logo, não traz em seu texto questões específicas para cada disciplina. Como consequência, ao apresentar as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas na etapa do Ensino Médio, as diretrizes as apresentam de forma genérica e com discussões amplas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998 é o único documento que apresentou de forma mais clara as competências que devem ser desenvolvidas em cada área do conhecimento. Talvez, isso se deve pelo fato deste documento ter sido publicado antes dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000).

A Figura 4.6, abaixo, ilustra os marcos da abordagem de práticas que possibilitam o desenvolvimento do letramento digital nas Diretrizes Curriculares Nacionais investigadas.

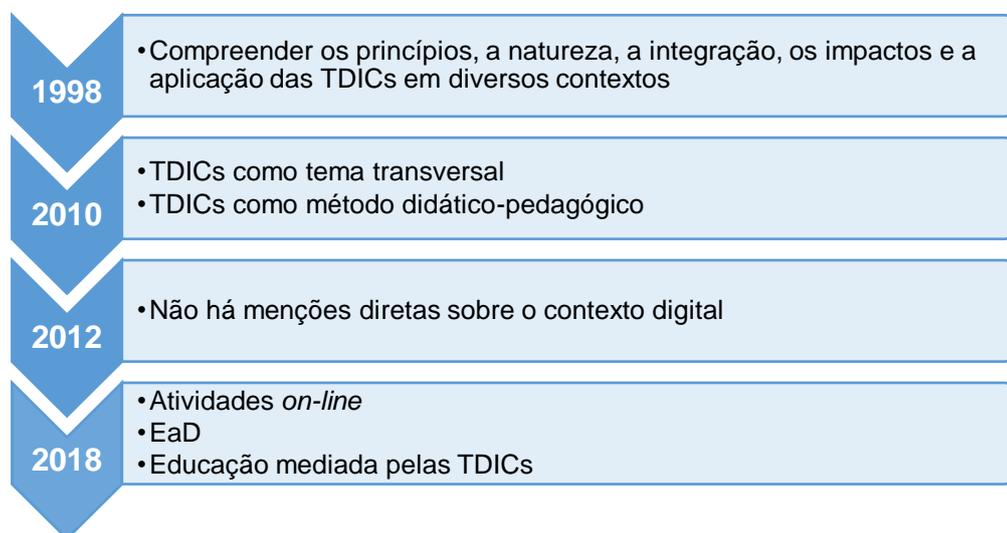


Figura 4.6 - Trajetória do Contexto Digital nas DCNEM

4.2. Edital do Exame Nacional do Ensino Médio

O objetivo desta seção é apresentar a trajetória da abordagem do letramento digital nos editais do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), desde 1998, ano de sua implementação. Foram considerados para a elaboração desta trajetória todos os editais do ENEM publicados entre 1998 e 2018.

A partir da revisão dos editais do ENEM e de pesquisa acadêmica sobre a implementação do exame, é possível focar mais detidamente na abordagem do letramento digital na disciplina de Língua Portuguesa (e sua área de conhecimento) demandada pelos editais deste exame, ao longo de suas edições disponibilizadas pelo portal eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)²⁹. Ao investigar a seleção dos saberes a serem validados e exigidos pelo exame, pretende-se observar se o ENEM aborda temas a respeito da problemática do desenvolvimento do letramento digital dos estudantes do Ensino Médio.

²⁹ <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>

É importante assinalar aqui que o edital do ENEM pode e deve ser considerado um instrumento de orientação curricular, já que legitima saberes e fixa sentidos sobre o que é válido ensinar durante a educação básica. O exame também já movimentou reformas curriculares e a elaboração e difusão de diversos documentos norteadores de ensino. A avaliação, pelo número de inscritos, é o maior exame a nível vestibular no Brasil e um dos maiores do mundo. Além disso, os resultados deste exame já são aceitos em algumas universidades do exterior.

4.2.1. A implementação do ENEM

O Exame Nacional do Ensino Médio foi criado na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1998. Segue sendo difundido como instrumento de avaliação escolar e forma de ingressar no Ensino Superior, servindo como alternativa ao vestibular. A lei 9448/97, que converteu a Medida Provisória 1.568 de 1997 em lei, define que as atribuições do ENEM são do INEP, órgão responsável desde o início pelo desenvolvimento do ENEM.

Em 1998, ano de implementação do exame de avaliação, o artigo 1º da Portaria INEP nº 438/1998 apresentou as atribuições do ENEM e as relacionou diretamente à proposta de organização curricular do Ensino Médio, assim como anuncia a finalidade da educação básica.

Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, tendo por objetivos: I – conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho; II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do Ensino Médio; III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior; IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio. (BRASIL, 1998b, p. 178)

No artigo, fica evidente o objetivo do exame de avaliação como instrumento de diagnóstico nacional da conclusão da Educação Básica, assim como apoio aos instrumentos de egresso no Ensino Superior e como instrumento de autoavaliação do processo educacional do aprendiz. As provas aplicadas entre 1998 e 2008 foram estruturadas a partir de uma matriz de 21 habilidades, em um total de 93 questões.

Em 2009, ano de reestrutura do ENEM e fortalecimento do exame como instrumento de acesso às instituições de nível superior, as Portarias do INEP e MEC

apresentam novamente objetivos para o exame (n^{os}. 109 e 807, respectivamente). O documento aponta que, além de servir como avaliação do desempenho acadêmico das escolas de Ensino Médio e como referência para que o cidadão possa fazer a sua autoavaliação, o ENEM tem como objetivos servir de modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção no mundo do trabalho; ser instrumento para egresso em cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior; promover a participação em programas governamentais; e possibilitar a certificação de jovens e adultos (BRASIL, 2009).

Assim, a parte objetiva das provas até 2008 era composta por 63 itens interdisciplinares aplicados em um caderno. A partir de 2009 as provas objetivas estão estruturadas em quatro matrizes, uma para cada área de conhecimento. Cada uma das quatro áreas é composta por 45 questões. Cada um dos cadernos, na nova edição do exame [2009], é composta por 2 áreas de conhecimento. (Portal INEP, *on-line*)

A partir de 2009, o ENEM passou a ser estruturado em duas provas a serem realizadas em dias consecutivos. Como definindo pelo edital, o exame passou a contar com uma redação e com questões divididas pelas quatro áreas do conhecimento: Ciências Humanas e suas Tecnologias, Natureza e suas Tecnologias, Matemática e Linguagens. Cada uma das áreas citadas é avaliada por 45 questões.

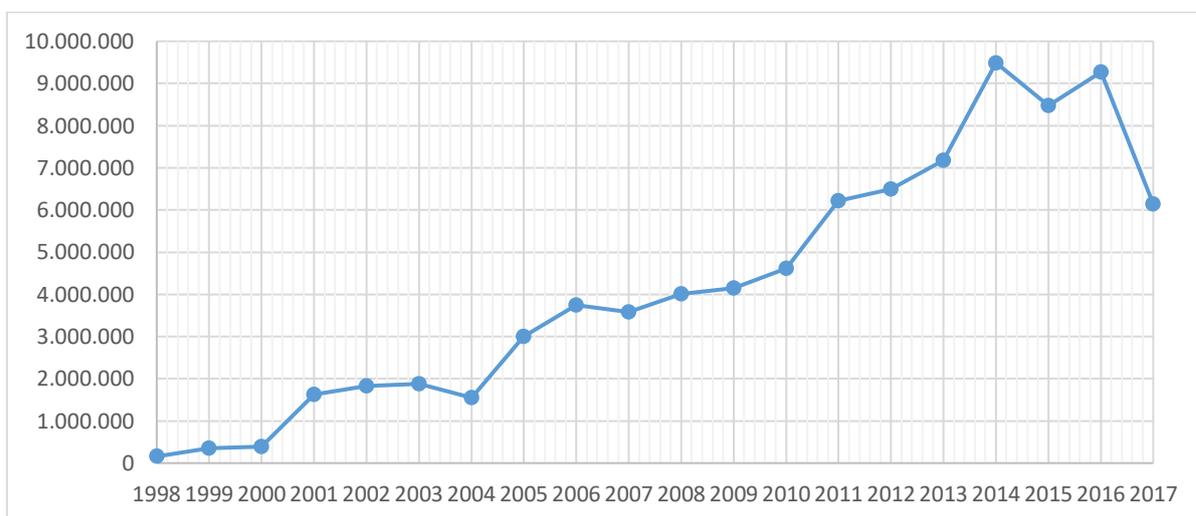
Em 2012, na nova resolução das DCNEM (BRASIL, 2012), há reivindicações para o fortalecimento da universalidade do ENEM, incorporando-o ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)³⁰. Desta forma, ao ser vínculo obrigatório para conclusão da Educação Básica, o exame nacional tem como objetivo também proporcionar o certificado da Educação Básica àqueles que estão fora da escola e contribuir para o acesso democrático à Educação Superior (CNE/CEB, Resolução 2/2012).

Em 2014, o ENEM passa a ser usado para a obtenção do certificado do Ensino Médio e em 2017 o exame permanece sendo aplicado em dois dias de prova, porém passa a ser aplicado em dois domingos, não sendo mais em dias consecutivos. Vale ressaltar também que, a partir de 2017, o ENEM não possibilita mais a certificação de jovens e adultos. Logo, para adquirir o diploma do Ensino Médio, o indivíduo deverá

³⁰ O Saeb, Sistema de Avaliação da Educação Básica, é um sistema de avaliações que tem como principal objetivo fornecer indícios sobre a qualidade da Educação Básica no Brasil. É de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Desde 2017, as avaliações do Saeb são realizadas em todas as escolas públicas obrigatoriamente e em escolas privadas de forma voluntária.

se inscrever no Encceja (Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos).

O número de inscritos no ENEM vem batendo recorde a cada ano. Desde a implementação do exame, em 1998, e sua reestruturação, em 2009, o número de inscritos já cresceu mais de 3.500%. Entretanto, é possível visualizar na Figura 4.7 abaixo que, apesar do imenso número de inscritos a cada ano com recorde histórico em 2014, o número de inscritos no ENEM em 2017 foi bem menor que os anos anteriores. Esta redução no número de inscrições no exame pode ser reflexo do fim da utilização do ENEM para obter a certificação do Ensino Médio. O gráfico (Figura 4.7) abaixo apresenta o número de inscritos a cada ano, desde a implementação da avaliação, para uma melhor visualização.



Fonte: Inep

Figura 4.7 - Quantidade de Inscritos no ENEM

Com a intenção de explorar a organização curricular do ENEM, possibilitando assim observar a trajetória da seleção de saberes do exame e compreender melhor o seu edital, a próxima seção está focada nas competências e habilidades tratadas nos documentos oficiais da avaliação, assim como as áreas de conhecimentos e objetos de conhecimento. No entanto, apenas é investigado e apresentado aqui os saberes relacionados a disciplina de Língua Portuguesa, que é foco deste trabalho. Os pontos centrais da discussão da seção seguinte são a Portaria INEP nº 438/1998 e a Portaria INEP Nº. 109/2009, além da análise de documentos referentes aos demais anos do exame.

4.2.2. A Organização Curricular e a Seleção de Saberes do ENEM

Com o objetivo de tornar pública a seleção de saberes validados e exigidos pelo ENEM, a Portaria INEP nº 438/1998 e a Portaria INEP Nº. 109/2009 apresentam um marco na organização curricular para a elaboração da avaliação. A análise destas portarias é necessária para seguir com uma investigação mais específica a respeito dos editais.

Com a intenção de seguir a ordem cronológica de publicação dos documentos, inicia-se a discussão desta seção pela Portaria INEP nº 438/1998, que apresenta os conteúdos a serem cobrados na prova a partir de sua implementação. O segundo artigo desta portaria destaca a definição do exame:

Artigo 2º - O ENEM, que se constituirá de uma prova de múltipla escolha e uma redação, avaliará as competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinados ao longo do ensino fundamental e médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, tendo como base a matriz de competências especialmente definida para o exame. (BRASIL, 1998b, p. 178)

Ao revisar o documento com a intenção de observar as competências e habilidades exigidas na área de Língua Portuguesa, destacam-se

§ 1º São as seguintes competências a serem avaliadas:
I - Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica;
(...)
§ 2º São as seguintes habilidades a serem avaliadas:
(...)
VI - Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes lingüísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal; (BRASIL, 1998b, p. 178-179)

Desta forma, o documento não traz de forma clara qualquer menção ao contexto digital, porém é notória a importância da identificação da linguagem em seu contexto. Até há uma competência (II) que cita a “produção tecnológica”, porém não fica claro o contexto desta produção. As Portarias INEP até 2008 apresentaram a mesma matriz de competências para a avaliação, ou seja, até o ano de 2008 a lista de saberes do edital do ENEM não abordou temas referentes às práticas sociais de leitura e escrita mediadas pelas tecnologias.

Após a reestruturação do ENEM, em 2009, a Portaria INEP Nº. 109/2009, com o mesmo teor dos documentos oficiais anteriores, define o ENEM como um “procedimento de avaliação do desempenho escolar e acadêmico dos participantes, para aferir o desenvolvimento das competências e habilidades fundamentais ao exercício da cidadania” (BRASIL, 2009, p. 56). Cabe destacar aqui que a portaria de 2009, ao apresentar a seleção de saberes exigidos na avaliação, já traz claramente a necessidade de competências linguísticas do estudante também no contexto digital.

Na matriz de referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, ao listar as competências necessárias ao estudante, é definido como competência “Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida”, além de “Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação”, “Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais” e “Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação” (BRASIL, 2009, p. 60).

Também a Portaria INEP Nº. 109/2009 traz como objetivos de conhecimento associados à Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o estudo do texto e dos gêneros textuais produzidos em diferentes esferas sociais. O documento é explícito ao falar dos gêneros textuais digitais:

- Estudo dos gêneros digitais: tecnologia da comunicação e informação: impacto e função social - o texto literário típico da cultura de massa: o suporte textual em gêneros digitais; a caracterização dos interlocutores na comunicação tecnológica; os recursos linguísticos e os gêneros digitais; a função social das novas tecnologias. (BRASIL, 2009, p. 62)

Ainda no mesmo edital, a matriz de referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias traz como última competência a compreensão dos impactos das TICs na sociedade, como mostrado na citação abaixo.

Competência de área 9 – Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-os aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar. H28 – Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação. H29 – Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação. H30 –

Relacionar as tecnologias da comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem. (BRASIL, 2009, p. 60)

Apenas para ilustrar, a Figura 4.8 apresenta a listagem de palavras e expressões relacionadas com o contexto digital encontradas durante a leitura do edital do ENEM de 2009. Percebe-se mais claramente, então, que além de abordar o conhecimento sobre os impactos das TDCs no meio social, o edital cita também a competência linguística no ambiente digital. A palavra “globalização” foi considerada uma palavra relacionada com o contexto digital na figura 4.8 já que a Internet x globalização possuem uma parceria fundamental na contemporaneidade.

TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E DA INFORMAÇÃO
SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO GÊNEROS DIGITAIS
SUPORTE TEXTUAL EM GÊNEROS DIGITAIS COMUNICAÇÃO TECNOLÓGICA
FUNÇÃO SOCIAL DAS NOVAS TECNOLOGIAS GLOBALIZAÇÃO
LINGUAGENS DOS SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO

Figura 4.8 - Palavras que remetem às TDICs no edital do ENEM de 2009

A Portaria INEP Nº. 109/2009, portanto, destaca-se como o marco na abordagem do contexto digital no ENEM, já que a partir de 2009, os documentos oficiais que regulamentam a avaliação do Ensino Médio também incluíram na matriz de referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias a questão da utilização das TDICs. Dentre as competências citadas nos documentos, o estudante deve saber aplicar as TDICs em diversos ambientes de convivência, como a escola e o trabalho; e também deve conhecer as características da linguagem e a relacionar informações por meio dos sistemas de comunicação e informação.

Ao apresentar os objetos de conhecimento associados às matrizes de referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, assim como na Portaria INEP No. 109/2009, os editais seguintes citam o estudo dos gêneros digitais. Desta forma, vem sendo exigido na avaliação do Ensino Médio que o aluno tenha entendimento sobre o impacto e a função social das novas TDICs, assim como os suportes de texto digitais e os recursos linguísticos.

É possível constatar que até o ano de 2018 (último edital investigado neste trabalho), a abordagem da linguagem digital na matriz de referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias segue a mesma, sem alterações ou acréscimos. A Figura 4.9 possibilita uma melhor visualização do marco da abordagem do contexto digital no edital do ENEM, desde a criação da avaliação, em 1998.

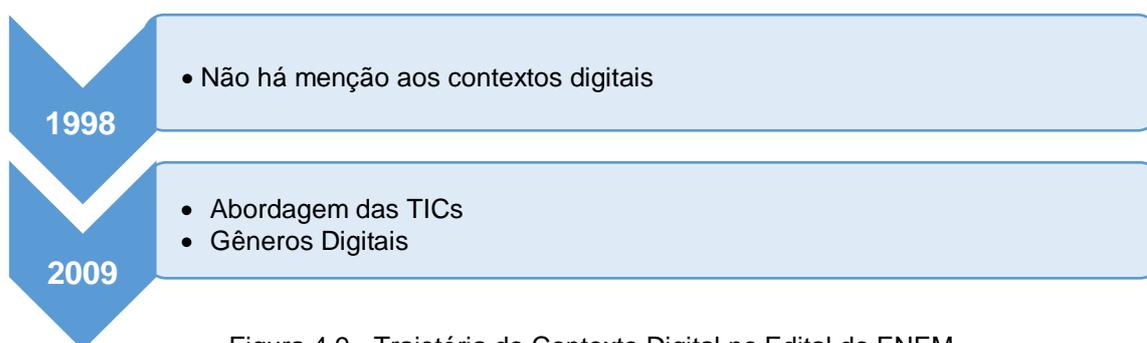


Figura 4.9 - Trajetória do Contexto Digital no Edital do ENEM

Considerando a trajetória da abordagem do contexto digital no edital do ENEM apontada nesta seção, é possível afirmar que desde 2009 a avaliação do Ensino Médio vem acompanhando de certa forma a popularização das novas tecnologias digitais e os principais aspectos dos textos que circulam *on-line*. Cabe agora o questionamento se os documentos que direcionam a formação dos estudantes nesta etapa de ensino também asseguram estes conhecimentos e práticas e, indo mais além, se o professor que forma este estudante e o prepara para esta avaliação, também possui estes conhecimentos.

4.3. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Diferentemente das Diretrizes Curriculares Nacionais, que apresentam normas obrigatórias para a educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais não são obrigatórios. Estes parâmetros têm o objetivo de nortear o ensino, orientando a proposta curricular das escolas por meio de diretrizes separadas por disciplinas. Nesta seção, serão considerados dois documentos: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM/PCN+) de 2000 e de 2002, que compõem o contexto de investigação deste trabalho.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), publicados em 2000, apresentam de maneira geral a reforma curricular do Ensino Médio para

aquele período. A intenção do documento é situar os professores e demais envolvidos sobre os aspectos centrais da nova concepção do Ensino Médio. Pouco tempo depois, em 2002, foi publicada uma nova proposta para os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN+), estabelecendo novas formas de organizar o currículo do ensino brasileiro.

Os PCNEM foram elaborados e organizados por um grupo de especialistas de educação. A partir da elaboração destes documentos, o MEC objetiva que estes parâmetros sirvam de referência para a elaboração dos currículos escolares, apresentando de maneira geral os conteúdos mínimos que devem ser abordados nas disciplinas. Conseqüentemente, estes parâmetros influenciam também os exames e os materiais didáticos.

Os parâmetros curriculares de 2000, além de apresentar as bases legais, incluindo a LDB/96; também trazem informações sobre as áreas do conhecimento daquela etapa de ensino, sinalizando as competências e habilidades de cada área, contemplando as tecnologias de informação e comunicação. É possível afirmar que os PCNEM estão de acordo com as definições do Ensino Médio da LDB/96, pois os documentos estudados nesta seção preveem que o estudante deste nível de ensino seja produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho e do exercício de cidadania.

Ao pesquisar os PCN, é necessário sinalizar sobre quais documentos a investigação se refere, já que os PCN são publicados desde 1997, no âmbito da Educação Fundamental. Para selecionar os Parâmetros Curriculares Nacionais para esta pesquisa, foram considerados os parâmetros relacionados ao nível do Ensino Médio, além de dar ênfase às competências e habilidades ligadas à disciplina de Língua Portuguesa. Dito isso, foram selecionados para análise os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) (Parte I e Parte II), publicados em 2000, e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN+) (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias), publicados em 2002. Assim como os demais documentos educacionais, a investigação se deu com o objetivo de verificar se há abordagem do contexto digital nas orientações para o ensino de Língua Portuguesa.

Ao fazer a leitura dos documentos com o intuito de verificar se há reconhecimento dos avanços tecnológicos na sociedade, é importante destacar que

os PCNEM de 2000 já deixam claro no objetivo que a formação do aluno deve atender às necessidades da sociedade contemporânea.

O Ensino Médio no Brasil está mudando. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho. (...) buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender. (BRASIL, 2000a, p. 4)

Os PCNEM apontam que, levando em conta a maximização da democratização e popularização das tecnologias digitais, é esperado que a educação sofra mudanças radicais com a incorporação das TDICs, principalmente em relação ao papel da escola na vida do estudante. Neste novo cenário, são necessários novos parâmetros para a formação dos jovens na etapa do Ensino Médio. A formação do aluno precisa contemplar o desenvolvimento de competências para entender e usar diferentes tecnologias no cotidiano. Logo, é necessário muito mais que acumular conhecimento e memorizar conteúdo. Propõe-se, no documento investigado, “o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização” (BRASIL, 2000a, p. 5).

Ainda é interessante destacar que o documento traz uma seção chamada: “o papel da educação na sociedade tecnológica”. Os aspectos desta sociedade tecnológica citada no documento se referem a sociedade da informação, discutida no primeiro capítulo desta tese. Esta parte dos PCNEM traz uma discussão a respeito das novas formas de socialização em um mundo globalizado e defende que o Ensino Médio deve romper com os modelos tradicionais de ensino, formando sujeitos ativos para realização de novas práticas sociais (BRASIL, 2000a).

Ao continuar a leitura do documento, é importante sinalizar a discussão sobre as áreas de conhecimento. A área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, foco desta investigação, apresenta de maneira geral a necessidade de apropriação e compreensão do uso das linguagens em diferentes contextos. Envolve ainda o “uso da informática como meio de informação, comunicação e resolução de problemas” (BRASIL, 2000a, p. 19). Entretanto, os PCNEM não são explícitos a respeito dos aspectos centrais da linguagem digital, assim como não consideram os gêneros

textuais que circulam *on-line* e como as tecnologias digitais estão revolucionando a forma de produzir textos.

Durante a apresentação das competências e habilidades que precisam ser trabalhadas em Língua Portuguesa, os PCNEM sinalizam que as TDICs devem ser aplicadas na escola, no trabalho e em outros contextos que façam parte da vida do educando. Além disso, o documento prevê que o estudante entenda o impacto das tecnologias na sua vida e associe as TDICs às linguagens que lhe dão suporte, assim como diferentes meios de comunicação e sua função integradora (BRASIL, 2000a).

As palavras e expressões ilustradas na Figura 4.10 abaixo foram identificadas durante a leitura do documento e remetem às tecnologias digitais e seu contexto linguístico. Por meio desta imagem, é possível afirmar, de modo geral, que as discussões das TDICs nos PCNs de 2000 se referem aos impactos das tecnologias na sociedade, tratando a informática como inovação e revolução.



Figura 4.10 - Palavras que remetem às TDICs nos PCNs de 2000

Devido à repercussão de algumas lacunas deixadas com a publicação dos PCNEM, em 2000, foi publicado um novo documento pelo MEC, com o objetivo de complementar os parâmetros curriculares do Ensino Médio: os PCN+. Publicado em 2002, os PCN+ atribuíram uma maior discussão e importância sobre a interdisciplinaridade e contextualização no ensino.

Este novo volume dos parâmetros curriculares é dedicado especialmente à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Dentre os elementos explicitados nesta versão, destacam-se as direções para a formação continuada dos professores. O documento ainda traz uma proposta de conteúdos para as disciplinas, porém aponta que esse conjunto de conteúdos não é obrigatório nem único.

Em geral, as ações escolares são arquitetadas sob competências e habilidades a serem desenvolvidas. Destaca-se, neste contexto, a competência de *Representação*

e *Comunicação*, que especifica três linguagens: a linguagem verbal, a linguagem não verbal e a linguagem digital (BRASIL, 2002b). Associadas a estes conceitos, o documento enfatiza que é necessário o desenvolvimento de habilidades para aplicar as TDICs em situações diversas. Tratando o conceito de linguagem digital, o documento aponta que

A linguagem digital representa, grosso modo, a possibilidade de transformar todo tipo de informação em combinações de números (dígitos), fato que permite elaborar, armazenar e difundir qualquer tipo de informação por meios eletrônicos e utilizá-la em diversos contextos. Essa linguagem tem uma fundamentação codificada pela lógica matemática. (BRASIL, 2002b, p. 40)

Esse conceito difere do conceito de linguagem digital apresentado nesta tese, que discute a linguagem digital pelo viés da hiperídia. Desta forma, ao se falar em linguagem digital nesta tese, se refere à junção de linguagens textuais, sonoras e visuais usadas na construção de um texto *on-line* e nada tem a ver com a combinação de *bits* usada na linguagem interna do computador. Como consequência, por não haver uma reflexão mais aprofundada sobre a concepção de linguagem digital na construção textual, questiona-se quais os subsídios que o documento oferece para que o professor aborde a linguagem digital em sala de aula de maneira eficaz.

Os PCN+ também trazem uma discussão sobre o hipertexto, enfatizando que este não é um conceito exclusivo do meio digital, assim como mostrado no primeiro capítulo deste trabalho. O documento prevê que o contato com o hipertexto possibilita que o aluno compreenda a construção textual não linear, por meio dos *links*. Para exercitar este tipo de leitura, os parâmetros recomendam o uso do computador, de jornais, revistas e livros. Além disso, é apontado que o exercício frequente com os hipertextos oportuniza as práticas com os textos *on-line* e o desenvolvimento de competências na área.

O documento ainda alerta a necessidade de o aluno compreender tudo o que aprende dentro de um contexto. Neste panorama, “Entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias da informação” (BRASIL, 2002b, p. 50) também são listados como habilidades a serem desenvolvidas. Também dentre as competências e habilidades do ensino de Língua Portuguesa, destaca-se a competência 4, que descreve que a escola deve abordar as tecnologias digitais que são largamente utilizadas na sociedade em atividades como gravações de vídeos, navegação na Internet e o uso de processadores de textos.

É fundamental comentar que os PCN+ apresentam uma seção no documento chamada *Informática*. Esta seção se refere a orientações para toda a área de Linguagens, Códigos e Tecnologias, logo, norteiam também o ensino de Língua Portuguesa. O documento explica que a informática não deve ser considerada uma disciplina própria, mas uma “ferramenta complementar às demais já utilizadas na escola, colocando-se, assim, disponível para todas as disciplinas” (BRASIL, 2002b, p. 208). Esta parte do documento cita a linguagem digital, o processo de envio de *e-mails*, a diferença entre textos impressos e textos *on-line*, o bate-papo *on-line*, os fóruns, a adequação da linguagem digital ao canal de comunicação, os *emoticons*, os princípios éticos e a responsabilidade nas interações no ciberespaço, a *hipermídia* e o novo leitor navegador, por exemplo. Por tudo isso, apesar do termo *letramento digital* não ser tema de nenhuma seção dos PCN+, é possível afirmar que o documento apresenta diversas práticas que podem oportunizar o desenvolvimento do letramento digital dos estudantes.

Da mesma forma que o PCNEM, os PCN+ declaram que saber manusear e conhecer a nomenclatura própria do contexto digital não é suficiente. A conexão entre os conhecimentos multidisciplinares dos alunos e as tecnologias são essenciais para a formação plena do estudante. Além disso, como as tecnologias digitais fazem parte do dia a dia da sociedade em que vivemos, os parâmetros curriculares assinalam que não dar acesso ao jovem às tecnologias, pode ser sinônimo de excluí-los de práticas sociais que circulam no ambiente digital.

Durante a leitura de um texto em uma tela eletrônica, os PCN+ consideram a diversidade de recursos digitais que podem ser usados, além das diferentes interfaces e possibilidades de leituras provenientes de cada dispositivo e de cada aplicativo utilizado. Dentre as diferentes formas de comunicação, são listadas a lista de discussão, o *e-mail*, o bate-papo e o fórum. No entanto, cabe enfatizar que esta lista não está associada aos estudos dos gêneros textuais e muito menos são retratadas diretamente na disciplina de Língua Portuguesa. Sobre a utilização de linguagem no meio digital, a seção sobre Informática diz que

No caso da informática, essa competência traduz-se em ler e interpretar as informações disponíveis na Internet, efetuando com autonomia a busca, a troca de informações e a apresentação de conclusões, utilizando os recursos da linguagem digital mais adequados para cada canal de comunicação existente na Internet (fórum, chat, *email* e lista de discussão). (BRASIL, 2002b, p. 211)

Em geral, a discussão no documento deixa claro que não é intenção listar competências para que o aluno se torne *expert* em informática. Vale ressaltar, inclusive, que a maior parte das discussões do PCN+ ainda estão muito relacionadas ao manuseio de *hardwares* e *softwares*, defendendo que ao combinar estes elementos, o aluno será capaz de usar vários recursos digitais para intermediar sua aprendizagem.

A Figura 4.11 abaixo lista as palavras e expressões referentes às tecnologias digitais e seu contexto linguístico que foram encontradas durante a leitura dos PCN+. Ao comparar a Figura 4.11 e a Figura 4.10, percebe-se uma maior abordagem do contexto digital no documento de 2002.



Figura 4.11 - Palavras que remetem às TDICs nos PCNs de 2002

O objetivo geral desta seção foi retratar como o contexto digital é abordado nos PCNs elaborados para nortear o ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. Porém, durante a investigação dos documentos selecionados, constatou-se a necessidade de observar também aspectos gerais sobre a seção *Informática*, também incluída na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, com o intuito de mapear as práticas retratadas que colaboram para o desenvolvimento do letramento digital do estudante, principalmente pelo viés da interdisciplinaridade.

Para ilustrar a trajetória histórica da abordagem do contexto digital no PCNEM de 2000 e no PCN+ de 2002, a Figura 4.12 é apresentada abaixo. Foram considerados os marcos da abordagem do contexto digital apresentados apenas na discussão da disciplina de Língua Portuguesa, sem se esquecer de que os PCN+ foram elaborados com o objetivo de complementar o PCNEM.

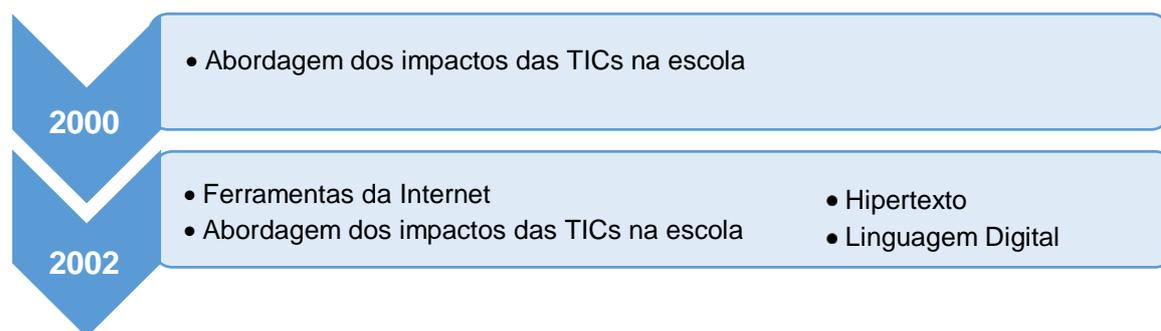


Figura 4.12 - Trajetória do Contexto Digital nos PCN

É bem verdade que os PCNs para o Ensino Médio, de modo geral, abordam questões importantes a respeito do contexto digital na formação do aluno, porém não desenvolve profundamente estas questões e não traz teoria suficiente para definir com clareza como estes aspectos devem ser abordados em sala de aula. Os gêneros textuais digitais, por exemplo, não chegam a ser discutidos nos documentos, assim como as características centrais da hipermídia. Afinal, apontar ou citar um termo ou competência não implica em discutir de que se trata ou as competências relacionadas.

Ao estabelecer no cenário educacional uma nova concepção de linguagem, se questiona neste momento se os parâmetros curriculares levaram em conta o contexto de formação inicial dos professores de Língua Portuguesa. Ao propor o rompimento do ensino fragmentado e do ensino exclusivo de regras gramaticais, os PCNs investigados fazem uma crítica ao ensino vigente da época da publicação dos documentos, propondo uma educação mais interdisciplinar e contextualizada.

Em relação ao ensino da linguagem em contexto digital, os PCN+ evidenciam alguns aspectos e características textuais do ambiente digital, porém grande parte da discussão é feita na área da Informática. Apesar de não ser foco deste trabalho analisar como a disciplina de Informática é abordada no documento, é interessante observar como o contexto digital é trabalhado nesta área. Questiona-se, neste caso, se o professor da disciplina de Informática está preparado para trabalhar de forma interdisciplinar e com abordagens mais amplas a respeito da linguagem e do texto.

Após a discussão a respeito dos PCNEM e os PCN+, deve-se considerar na seção 4.7 a análise sobre as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Estas orientações, de 2006, tem como objetivo dar continuidade à proposta curricular para o Ensino Médio, complementando assim os parâmetros curriculares tratados nesta seção.

4.4. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior

Esta seção tem como objetivo mapear a abordagem do contexto digital nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior dos Cursos de Licenciaturas, principalmente na observação de como as TDICs estão normalizadas nos cursos de Licenciatura em Letras. Essas e outras questões estão como plano de fundo desta seção. Este estudo reconhece que a formação inicial e continuada dos professores são prioridades da educação brasileira e são componentes indispensáveis para a Educação Básica.

Ao discutir a formação docente do professor de Língua Portuguesa para o Ensino Básico, não é intuito desta pesquisa ser definitiva sobre o tema e nem o tratar com generalização. O principal objetivo desta seção é trazer como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior dos Cursos de Licenciaturas apresentam reflexões sobre o uso das tecnologias digitais no ambiente educacional. No entanto, apesar de considerar que os contextos são diferentes para cada instituição de ensino, deve-se ressaltar que o documento precisa trazer direções para que as práticas digitais possam ser abordadas pelos docentes formadores e pelos docentes em formação por meio de atividades de pesquisa e projetos, entrelaçados em determinadas disciplinas ou em disciplinas próprias.

É importante dizer que se optou, neste trabalho, por observar as TDICs pelo viés das diretrizes curriculares nacionais, pois esses documentos têm como objetivo nortear a elaboração, o planejamento e a avaliação dos projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura. Portanto, as diretrizes curriculares nacionais influenciam de forma direta a elaboração de materiais didáticos, o planejamento curricular, o sistema de avaliação e a formação continuada de professores. Por apresentarem normas obrigatórias que orientam o planejamento curricular da formação de professores, entende-se que, caso o documento não aborde a inserção das TDICs na

educação, os alunos dos cursos de licenciatura poderiam não desenvolver competências para se trabalhar o letramento digital dos seus futuros alunos.

A discussão desta seção se inicia bem antes da LDB/96, quando a partir do início da década de 70 os debates a respeito da formação docente começam a ser difundidos. Como consequência, foram realizadas reformulações em cursos de Licenciatura e Pedagogia. Naquela época, o professor era visto como o transmissor de conteúdos, sendo assim, prevalecia a dimensão técnica do ensino com caráter instrumentista. Por outro lado, nos meados da década de 70, o professor deixa de ocupar apenas o papel de caráter funcionalista para também apresentar uma postura de práticas educativas transformadoras. Ou seja, o contexto da sala de aula passou a ser visto pelo viés das relações históricas e políticas (RODRIGUES; HENTZ, 2011).

A partir da LDB de 1996, a formação do professor da Educação Básica (ou seja, para atuar na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) passou a ser feita no Ensino Superior. Juntamente com a nova lei surgiram novos parâmetros para a formação de professores (RODRIGUES; HENTZ, 2011). Desta forma, pode-se afirmar que a LDB/96 é um dos grandes marcos na organização dos cursos de licenciatura no país.

A investigação a respeito da abordagem do contexto digital nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura se dá pela análise de três documentos oficiais e nacionais: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras, de 2001, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (em nível superior, curso de licenciatura e graduação plena) de 2002 e de 2015. Estes documentos, assim como as diretrizes investigadas para a etapa do Ensino Médio, apresentam os princípios, fundamentos e procedimentos para normatizar a organização curricular das instituições superiores. Deve-se atentar que estas diretrizes não trazem informações específicas para as disciplinas curriculares do Ensino Superior, mas sim discussões gerais e genéricas sobre os cursos de licenciatura.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras, estabelecidas em 2001 pelo Parecer CNE/CES 492/2001 e CNE/CES 18 de 13 de março de 2002, leva em conta os desafios da educação na contemporaneidade, pensando no exercício da profissão e no mercado de trabalho. Ao definir o objetivo do curso de Letras, o documento enfatiza a importância do conhecimento da linguagem,

principalmente a verbal, para o professor em formação. Também explica que o profissional de Letras deve ser capaz de “refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente” (BRASIL, 2001a, p. 30).

Dentre as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas no curso de Letras, a utilização dos recursos da informática se destaca. Porém, é possível compreender que esta competência envolve o conhecimento e manuseio de equipamentos eletrônicos e seus *softwares*. Apesar de não explicitar que a utilização destes recursos seja para fins pedagógicos, subte-se que os recursos de informática aqui citados devem ser utilizados em sala de aula para fins didáticos. A abordagem do contexto digital nas diretrizes do curso de Letras ainda é tímida e não apresenta uma reflexão sobre os impactos das tecnologias digitais na construção textual. Logo, há pouco espaço para reflexão sobre o papel das tecnologias digitais na formação do docente de Letras e, menos ainda, para o desenvolvimento de letramentos digitais.

A Figura 4.13 abaixo ilustra as palavras e expressões referentes ao contexto digital que foram encontradas durante a leitura deste documento. De modo geral, as DCNs para o curso de Letras citam o uso das TDICs, sem discutir competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas para participação no ambiente digital.

NOVAS TECNOLOGIAS RECURSOS DA INFORMÁTICA

Figura 4.13 - Palavras que remetem às TDICs nas DCNs de Letras de 2001

O Conselho Nacional de Educação definiu em 2001 as orientações gerais para todos os cursos de formação de professores. Entretanto, apenas em 2002, após algumas novas definições, foi homologada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, pela Resolução CNE/CP nº 1/2002. O ponto central deste documento foi a definição da carga horária para os componentes curriculares.

Além disso, ficou definido nas diretrizes que a prática pedagógica é um componente essencial no currículo e, portanto, precisa ser experimentada durante o curso. Neste contexto, Mello (2000) ainda alega que muitas instituições organizam o

planejamento curricular de seus cursos de licenciatura pelo viés da formação teórica. Isto é, formam-se matemáticos e linguistas, mas não se formam professores de matemática e professores de Língua Portuguesa, por exemplo. Logo, o contexto dos cursos de licenciatura ainda está distante do contexto da Educação Básica, que é o espaço de atuação destes professores em formação.

Levando em consideração as demandas impostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura de 2002, destaca-se o estágio docente a ser realizado na Educação Básica. Assim o professor em formação deve cumprir uma carga horária destinada às práticas docentes em um contexto real de ensino. Entretanto, ainda falta no documento uma melhor articulação entre a teoria e a prática. Mello (2000) defende que, ao observar os cursos de formação de professores, os cursos de licenciatura se prendem na aquisição de conhecimentos específicos, faltando por muitas vezes o desenvolvimento de competências para ensinar esses conhecimentos adquiridos aos seus futuros alunos. Por outro lado, nos cursos de Pedagogia, muito se discute sobre as práticas pedagógicas, mas falta a oportunidade de aprender conteúdos.

Pereira (1999) aponta que é muito comum que os cursos de licenciatura organizem seus componentes curriculares em duas etapas: as disciplinas de cunho teórico e as disciplinas de práticas pedagógicas. O autor exemplifica com o esquema 3 + 1, ou seja, três anos no curso de licenciatura para cumprir as disciplinas de conteúdos específicos e depois mais um ano para o estudo dos conteúdos pedagógicos. Como resultado, os conhecimentos teóricos e práticos não estão articulados. Em outras palavras, as disciplinas de conteúdos específicos não dialogam com as disciplinas de cunho pedagógico (RODRIGUES; HENTZ, 2011).

Logo, na maior parte dos cursos de licenciatura, a prática de ensino é abstrata, pois é desvinculada do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos. Levando em consideração estes aspectos e que a LDB/96 normatiza que o educando na etapa da Educação Básica deve desenvolver competências para aprender e relacionar a teoria com a prática, questiona-se como o professor em formação, que é preparado em um curso de licenciatura que prioriza os conteúdos e a teoria, pode contribuir com o desenvolvimento do seu futuro aluno? Por estes motivos, Mello (2000) considera que a maior parte dos cursos de formação continuada para os professores tem como objetivo suprir as lacunas deixadas por uma má formação na graduação.

Ao mapear a abordagem do contexto digital no documento, é definido que a organização curricular deve preparar o professor em formação para “o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” (BRASIL, 2002a, p. 1). Também é estabelecido no documento, dentre as competências que devem ser consideradas na formação do professor, as competências relacionadas com o entendimento do papel da escola na sociedade e as competências referentes ao domínio de conteúdos em diferentes contextos, inclusive pela perspectiva interdisciplinar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura de 2002 deixam claro que as competências enumeradas no documento não esgotam as competências que o professor em formação precisa desenvolver. Por esta razão, são citadas as LDB/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, pois também pontuam questões importantes para a formação docente. Além disso, no caso da formação inicial do professor de Língua Portuguesa, os cursos de licenciatura deverão ser orientados também pelas Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, comentado anteriormente.

Ainda analisando as DCNs de 2002, é definido que “as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação” (BRASIL, 2002a, p. 3). Estabelece também que a “prática profissional na formação do professor, (...) poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos” (BRASIL, 2002a, p. 4).

Tendo em vista estes argumentos, é possível afirmar, em linhas gerais, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura de 2002 abordam as tecnologias de informação e comunicação apenas como recurso metodológico e pedagógico. Não há uma discussão ou reflexão sobre os impactos das TDICs na sociedade ou no contexto escolar. Tampouco são citadas as questões relacionadas a linguagem em contexto digital ou as práticas de letramento digital. Durante a leitura deste documento, foram encontradas e ilustradas na Figura 4.14 da página seguinte, as palavras e expressões que remetem às TDICs. Percebe-se assim, de forma mais clara, que a competência linguística no meio digital não foi abordada no documento.

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO
RECURSOS DE TECNOLOGIAS **LABORATÓRIOS**
COMPUTADOR

Figura 4.14 - Palavras que remetem às TDICs nas DCNs de licenciatura de 2002

Na sequência, inicia-se a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura publicadas no ano de 2015, definidas na Resolução nº 2, de 1º de julho do mesmo ano. As Diretrizes Curriculares Nacionais discutidas neste documento definem a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Foi levado em consideração para esta pesquisa os princípios e fundamentos para os cursos de licenciatura.

Ao mapear a abordagem do contexto digital neste documento, as diretrizes estabelecem que

No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (BRASIL, 2015a, p. 4)

Também é considerado como base comum para a formação de professores o “uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes” (BRASIL, 2015a, p. 8). Portanto, neste momento as TDICs não são apenas tratadas como recursos didáticos, mas como um artefato cultural para professores e alunos. O professor em formação, desta forma, deve estar apto a “relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem” (BRASIL, 2015, p. 10).

Ao evidenciar os conteúdos que devem ser obrigatoriamente tratados nos currículos da formação de professores, são indicados os conteúdos específicos das áreas de conhecimento ou interdisciplinares, relacionados às práticas pedagógicas, à área de políticas públicas, à gestão da educação, “direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de

Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas” (BRASIL, 2015a, p. 15). Logo, o contexto digital não é citado, apesar de indicar que o professor deve dominar as TDICs, como destacado no parágrafo anterior.

A Figura 4.15 na página seguinte apresenta as palavras e expressões relacionadas com as TDICs encontradas durante a leitura do documento. É possível perceber com mais clareza que, ao tratar do contexto digital, o documento se refere às TDICs como ferramenta e recurso pedagógico, de modo geral.

USO COMPETENTE DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
LABORATÓRIOS **AMBIENTES TECNOLÓGICOS** **AMBIENTES VIRTUAIS**
LINGUAGEM DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO **TECNOLOGIAS INOVAÇÃO**
DOMÍNIO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
RECURSOS DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO

Figura 4.15 - Palavras que remetem às TDICs nas DCNs de licenciatura de 2015

Por todos os aspectos apresentados, percebe-se que as diretrizes voltadas para a formação docente não se preocupam com as práticas de letramento digital especificamente. A abordagem das TDICs é bastante superficial e as tecnologias digitais, na maior parte do tempo, são tratadas apenas como mera inserção de recursos didáticos. Comenta-se sobre as tecnologias na educação, mas não garante a formação de um professor competente para trabalhar o seu letramento digital e o desenvolvimento do letramento digital de seus alunos. Como consequência, nas Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura ainda se configura uma grande desarticulação entre os conhecimentos teóricos e as práticas pedagógicas, além da distância entre a formação em nível superior com a Educação Básica.

A Figura 4.16 da página seguinte retrata os marcos da abordagem do contexto digital nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior dos Cursos de Licenciaturas e para o curso de Letras, pesquisadas nesta seção, possibilitando assim uma melhor visualização do que foi discutido nesta parte do trabalho.

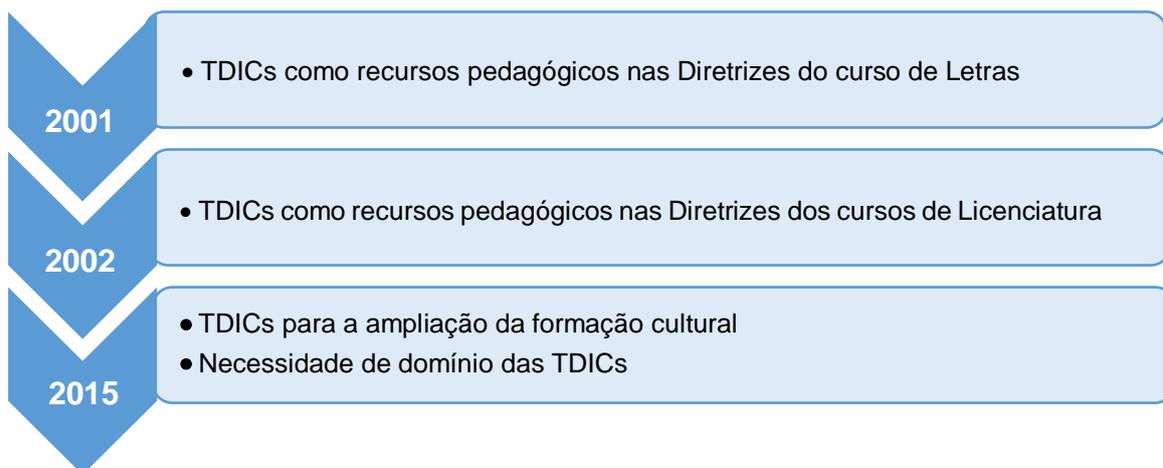


Figura 4.16 - Trajetória do Contexto Digital nas DCNs no curso de Licenciatura

Cabe comentar aqui que o MEC, em dezembro de 2018, lançou a Base Nacional Curricular de Professores, também chamada de Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica ou Base Nacional Comum de Formação Docente. Este documento servirá de referência para a construção dos currículos dos cursos de Licenciatura e Pedagogia do país. O objetivo principal da base, além de apresentar as habilidades básicas necessárias aos professores em formação, é diminuir as divergências que há entre os mesmos cursos em diferentes instituições.

A Base Nacional Curricular de Professores ainda prevê a substituição do estágio realizado pelos professores em formação pela residência pedagógica, além disso, é previsto o uso do Enade como meio de admissão na carreira docente e também como parte do processo de ingresso para concursos públicos. Semelhantemente ao BNCC da Educação Básica, a Base Nacional Curricular de Professores foi encaminhada para o CNE pelo MEC e há a previsão de pelo menos dois anos para o documento ser finalizado e homologado.

Desta forma, a implementação da Base Nacional Curricular de Professores só deverá acontecer a partir de 2023. Como a proposta deste documento ainda vai passar pelo CNE e por discussões públicas, o mesmo não faz parte da investigação desta tese.

4.5. Plano Nacional do Livro Didático

O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) é um programa específico do MEC com o objetivo de apresentar às escolas públicas uma lista de livros didáticos, previamente avaliados, para que possam ser adotados pelas escolas. Os livros listados no PNLD são apresentados com suas respectivas resenhas, com a intenção de contribuir com o processo de escolha do material pela rede pública de ensino. O material didático selecionado é fornecido gratuitamente para as escolas pelos 3 anos seguintes (4 anos seguintes, a partir de 2019).

A relação do Ministério da Educação com o livro didático começou muito antes da concepção do PNLD. Em 1938, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) para acompanhar a produção e a utilização do material. Em seguida, a partir de 1966, foram criadas outras comissões para conduzir e avaliar a organização dos livros didáticos e livros técnicos voltados para o ensino. No entanto, apenas em 1985, o PNLD entrou em cena, apresentando os requisitos que devem ser avaliados nos livros didáticos, a partir do Decreto nº 91.542, de agosto de 1985.

Em 1993, o MEC criou uma comissão de especialistas com o intuito de avaliar a qualidade dos livros didáticos, estabelecendo critérios gerais de avaliação do material. Em 1994, é publicado o documento “Definição de critérios para avaliação dos Livros Didáticos”. A partir de 1996, inicia-se o processo de avaliação pedagógica dos livros didáticos inscritos, formato que ainda é utilizado nos dias atuais. Se antes o programa visava o Ensino Fundamental, em 2003 (e implementado em 2004), é criado o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM ou PNLD/EM), instituído pelo Ministério da Educação por meio da Resolução nº 38 de outubro de 2003, que prevê a universalização de livros didáticos para os alunos do Ensino Médio da rede pública de todo o país. Apenas em 2010, pelo Decreto n.7.084, surgiu o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação Básica, como um todo.

Desde então, a Fundação Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) publica o *Guia de Livro Didático* e o envia para as escolas públicas, fornecendo orientações para a escolha dos materiais pedagógicos e designando um prazo para o registro da escolha dos livros pelas escolas. O *Guia de Livro Didático*, disponibilizado no *site* da Fundação Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), é direcionado para os professores, coordenadores e diretores das escolas públicas. O

documento, além de apresentar a resenha dos livros didáticos que podem ser adotados nas escolas, alerta para a importância em escolher bem o material a ser adotado, pois muitas práticas de ensino e aprendizagem dependerão do livro didático escolhido.

Dentre os aspectos que evidenciam a relevância dos estudos sobre o PNLD no contexto atual, considera-se significativo destacar a importância que o livro didático tem ao observar o contexto da escola pública brasileira. Como discutido no capítulo 1 deste trabalho, o livro didático ainda é uma das principais ferramentas pedagógicas que o professor tem em sala de aula e muitos professores o utilizam para definir o planejamento de ensino (CARMAGNANI, 1999; CORACINI, 1999; SILVA, 1998; SOUZA, 1999; VILAÇA, 2012), portanto, é comum que o livro didático defina as práticas de ensino e aprendizagem das escolas.

Ao buscar a trajetória da abordagem do contexto digital no PNLD, optou-se por investigar os editais de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o programa nacional do livro didático e os Guias do Livro Didático. Os documentos selecionados foram analisados com a intenção de mapear os requisitos exigidos nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio para compor o Guia do Livro Didático. Portanto, não foram investigadas as resenhas dos livros didáticos selecionados no Guia do Livro Didático e não foi realizado qualquer tipo de juízo de valor sobre os critérios de avaliação a respeito dos livros como um todo.

Na próxima parte do trabalho, os documentos que acompanham a escolha do livro didático são apresentados, com o intuito de observar seus objetivos principais e sua importância para o universo da escola pública.

4.5.1. A avaliação dos Livros Didáticos no PNLD

O Guia do Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio, observado especificamente nesta pesquisa, traz uma síntese dos livros didáticos avaliados previamente e aprovados por uma equipe de especialistas do PNLD. Este catálogo é produzido com o objetivo de auxiliar os professores da rede pública na escolha dos livros a serem adotados nas escolas. Os livros adotados serão utilizados nas escolas

por 3 anos consecutivos. Sendo assim, o Guia de Livros Didáticos direcionado para o Ensino Médio, que é o foco desta investigação, é publicado de 3 em 3 anos.

Em linhas gerais, ao apresentar a função da disciplina de Língua Portuguesa na etapa do Ensino Médio, o guia aponta que a principal função do ensino de Língua Portuguesa é trabalhar a língua e a linguagem, em diferentes práticas sociais e em diferentes esferas, além da aquisição de conhecimento pessoal. É possível constatar que o PNLD está condizente com os objetivos do Ensino Médio presentes na LDB/96, pois leva em consideração a formação do estudante para a cidadania e sua inserção na sociedade de modo geral.

Assim como é apontado nos guias publicados recentemente, os princípios do ensino de Língua Portuguesa considerados no documento tomam como base as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - publicadas pela Secretaria de Educação Básica do MEC em 2006 - e o documento “Ensino Médio inovador: documento orientador” de 2009. Esses princípios estão relacionados com a contribuição da disciplina de Língua Portuguesa na formação do estudante do Ensino Médio, considerando não apenas a preocupação com o sucesso no ENEM e no vestibular, mas com o lugar deste estudante no mundo do trabalho, nos estudos superiores e no exercício da cidadania.

Ainda, ao acompanhar os Guias do Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio mais recentes, é interessante comentar que o material traz em sua lista de livros didáticos a presença de coleções que vêm acompanhadas de DVDs com atividades e materiais complementares no ambiente digital (BRASIL, 2014). Neste cenário, cabe o questionamento se esta coleção realmente aborda o contexto digital de forma crítica e reflexiva, trazendo questões sobre o meio digital para a sala de aula, ou se apenas transfere o que está escrito no livro didático para a tela do computador. Afinal, como discutido nos capítulos que fundamentam este trabalho, não basta apenas acessar a Internet e digitar no computador para participar de práticas sociais mediadas pelas tecnologias, portanto, é preciso que as tecnologias sejam utilizadas objetivamente no contexto escolar (BARRETO, 2002; PEREIRA, 2011).

Para participar do processo de seleção dos livros didáticos, as editoras precisam inscrever as suas coleções e materiais didáticos por meio do edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, organizado pelo MEC. Após a aprovação técnica dos livros inscritos, os livros didáticos são

encaminhados para a comissão de avaliadores do PNLD. A apreciação dos livros pelos avaliadores é realizada seguindo os critérios avaliativos presentes no edital de convocação. Os livros didáticos aprovados são divulgados no *Guia do Livro Didático*. No final do *Guia do Livro Didático*, também é anexado os critérios de avaliação utilizados para a seleção dos livros para o documento.

É interessante informar que, como Cassiano (2007) enfatiza, os livros didáticos avaliados no edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas recebem apenas a denominação de “aprovado” ou “recomendado”. Desta forma, mesmo que o material seja reprovado no PNLD (que não quer dizer que o material seja ruim), não há nenhuma divulgação ou lista sobre os excluídos do programa. Sendo assim, sem um *marketing* negativo, as editoras podem continuar a comercialização de todos os seus livros fora do PNLD normalmente.

É evidente que, com a implementação do PNLD, os livros didáticos aumentaram seu nível de qualidade, pois, para se adequar ao programa, os livros didáticos vêm sofrendo mudanças em relação ao conteúdo, ao aspecto gráfico-editorial e à metodologia. Tendo como foco o ensino de Língua Portuguesa, o PNLD instrui que o ensino gire em torno do texto e recomenda que as atividades possibilitem o desenvolvimento de competências comunicativas e textuais, condizentes com as necessidades de uma sociedade letrada. Entretanto, Bezerra (2010) defende a ideia de que muitos dos livros didáticos de Língua Portuguesa acompanham as exigências do PNLD apenas de maneira superficial, permanecendo com as mesmas práticas anteriores, mais voltadas para o ensino da gramática normativa.

Na subseção seguinte, os critérios de avaliação utilizados para a aprovação dos livros didáticos no PNLD são analisados. Cabe aqui lembrar de que, ao observar estes critérios avaliativos, o foco desta análise está no mapeamento da abordagem do contexto digital.

4.5.2. Os Critérios de Avaliação do PNLD para os Livros Didáticos de LP

Esta parte do trabalho tem como objetivo estudar os critérios de avaliação de livros didáticos no âmbito do PNLD. Foram considerados os critérios específicos da disciplina de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, no sentido de sinalizar a abordagem do contexto digital no documento. Para isso, foram analisados os Guias do Livro Didático e os editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação

de obras didáticas relativos a Língua Portuguesa para o Ensino Médio, no período de 1996 e 2018.

Os critérios listados nos parágrafos seguintes foram pesquisados nos Guias de Livros Didáticos (nos Critérios de Avaliação anexados ao guia) e nos critérios especificados no edital de convocação de editoras de livros didáticos. Para a elaboração desta seção, apenas os critérios relacionados com a abordagem da linguagem digital ou do contexto digital foram considerados, não levando em conta os demais critérios utilizados para avaliar os livros didáticos de Língua Portuguesa.

Os critérios de avaliação dos guias de 2003, 2006 e 2009 não apresentam nenhuma abordagem do contexto digital.

Por outro lado, o PNLD de 2012 traz diversos critérios envolvendo o meio digital, como os recursos e os avanços tecnológicos, a busca de informações também no meio digital, o contato com os textos multimidiáticos, os gêneros textuais também em contextos digitais e o trabalho com o letramento multimidiático. Desta forma, o guia do livro didático de 2012 representa um marco para a abordagem do contexto digital nos livros didáticos adotados nas escolas públicas, já que, entende-se que os livros adotados a partir deste ano compreendem os critérios mínimos definidos no guia. Para um melhor entendimento sobre o documento, a Figura 4.17 abaixo mostra a lista de palavras relacionadas com às TDICs que aparecem no guia de critérios para a seleção do livro didático.

TECNOLOGIAS AVANÇO TECNOLÓGICO BUSCA EM SITES RECURSOS DA INTERNET
TEXTOS MULTIMODAIS GÊNEROS DE NOVOS CONTEXTOS MIDIÁTICOS LETRAMENTOS
LETRAMENTO MULTIMODAL GÊNEROS DISCURSIVOS MULTIMODAIS

Figura 4.17 - Palavras que remetem às TDICs no guia do PNLD de 2012

O guia do PNLD de 2015 traz também importantes questões para a abordagem do contexto digital no livro didático. No entanto, observa-se neste guia um destaque maior para o estudo linguístico no ambiente digital, deixando de lado questões envolvendo os avanços tecnológicos e os impactos das TDICs na sociedade. O guia de 2015 traz critérios abordando os gêneros textuais digitais, os suportes de textos digitais e as características de textos multimidiáticos e hipertextos, por exemplo. Assim como o PNLD de 2012, apesar de não falar em letramento digital diretamente, o guia

do PNLD de 2015 verifica se o livro didático trabalha com “os diferentes letramentos (literário, midiático, de divulgação científica, jornalístico, multimodal etc)”. (BRASIL, 2015, p. 97).

Logo, ainda que o documento não especifique como o letramento multimidiático deve ser entendido, de certa forma as competências e habilidades inerentes a leitura e escrita no meio digital fazem parte da lista de critérios do guia. A Figura 4.18, na página seguinte, ilustra as palavras que aparecem no documento e remetem às TDICs e aos processos de leitura e escrita na Internet.

HIPERTEXTOS **TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO**
IMPACTO DOS NOVOS SUPORTES E TECNOLOGIAS DE ESCRITA **TEXTOS MULTIMODAIS**
ESPAÇOS MULTISSEMIÓTICOS **GÊNEROS DISCURSIVOS MULTIMODAIS** **TECNOLOGIAS**
CONTEXTOS MIDIÁTICOS **LETRAMENTO MULTIMODAL**

Figura 4.18 - Palavras que remetem às TDICs no guia do PNLD de 2015

Os critérios envolvendo o contexto digital aparecem de forma mais discreta no Guia do PNLD de 2018. Apesar de ainda abordar os textos multimodais, os novos gêneros em contexto multimidiático e citar os letramentos virtual e multimídia, os critérios fazendo referência aos hipertextos e às TDICs em si não aparecem nesta versão do documento. O Guia do PNLD de 2018 aponta que o livro didático, para fazer parte do guia, deve apresentar uma variedade significativa de textos multimodais, além disso, diz que o material deve incentivar o estudante a buscar diferentes fontes e instrumentos de consulta, como dicionários e *sites* de busca. A Figura 4.19 abaixo apresenta as palavras e expressões que remetem às TDICs presentes no PNLD de 2018.

TEXTOS MULTIMODAIS **GÊNEROS DE NOVOS CONTEXTOS MIDIÁTICOS**
LETRAMENTOS **LETRAMENTO MIDIÁTICO** **LETRAMENTO VIRTUAL**
SLIDE **SITES DE BUSCA**

Figura 4.19 - Palavras que remetem às TDICs no guia do PNLD de 2018

A Figura 4.20 na página seguinte possibilita uma melhor visualização dos marcos da abordagem do contexto digital no PNLD para o Ensino Médio, desde a

criação da avaliação para esta etapa de ensino, em 2003. Esta figura proporciona assim uma visão panorâmica e comparativa dos critérios que abordam o contexto digital presentes nos editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e nos Guia do Livro Didático de Língua Portuguesa.

É apresentado aqui, portanto, um estudo exploratório destes documentos elaborados pela equipe de avaliadores do PNLD e publicados pelo MEC, que compreendem os anos de 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 e 2018. Os anos selecionados para a análise se referem aos anos de publicação dos documentos referentes à seleção de livros didáticos de LP para o Ensino Médio.

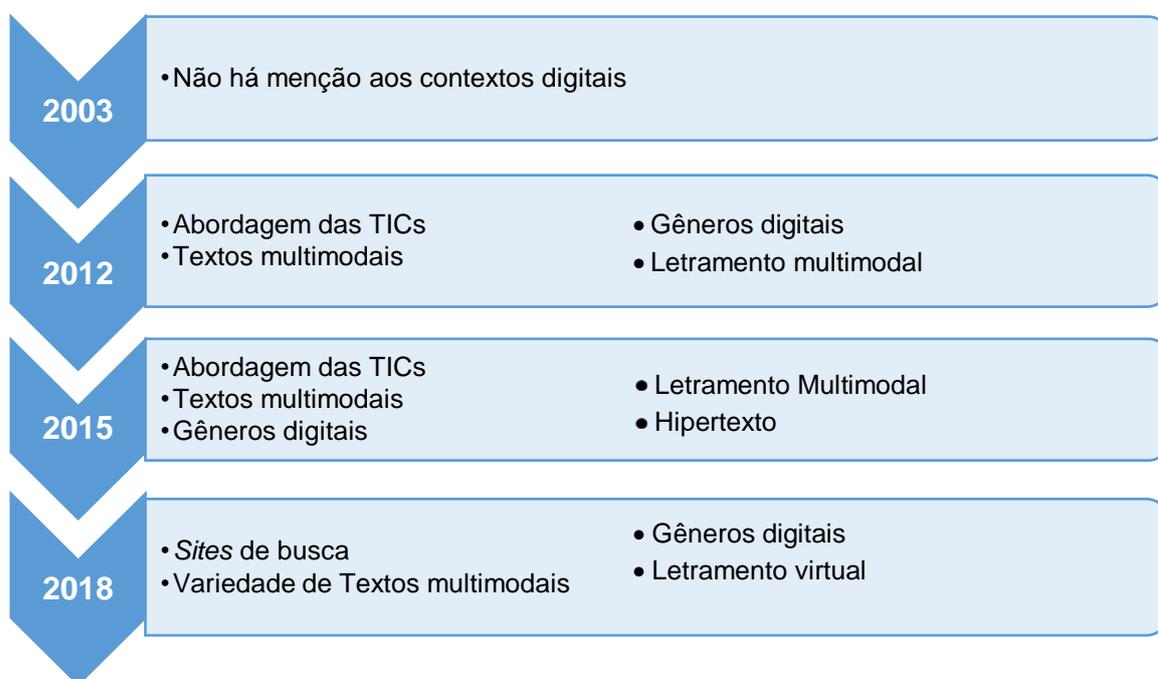


Figura 4.20 - Trajetória do Contexto Digital no PNLD

Constata-se que ao longo do período analisado, exceto nos guias de 2003 até 2009, os documentos apresentam critérios específicos voltados para o contexto digital. A partir de 2012, de uma edição do PNLD para outra, os critérios de avaliação que abordam o contexto digital sofreram poucas modificações, como pode ser observado na figura anterior. No entanto, é interessante a presença de critérios mais específicos para a abordagem de gêneros textuais que circulam no contexto digital, assim como os aspectos da linguagem digital e práticas de letramento digital, já que em algumas edições, tais critérios foram avaliados de forma mais geral, necessitando de critérios mais específicos e detalhados.

Assim sendo, considera-se que os critérios de avaliação utilizados para a aprovação dos livros didáticos no programa abordam de maneira geral a linguagem digital e práticas de letramento digital necessárias aos estudantes desta etapa de ensino. Pode-se inferir que ao longo de mais de uma década, o processo de avaliação dos livros didáticos evoluiu no sentido de aperfeiçoar e melhorar a qualidade dos LD recomendados pelo PNLD, trazendo questões importantes sobre o contexto digital. Portanto, levando em consideração os requisitos para a aprovação dos livros didáticos, é possível afirmar que as obras distribuídas pelo MEC na atualidade trazem de certa forma práticas que colaboram com o desenvolvimento do letramento digital do estudante.

4.6. Edital do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

Esta seção tem como objetivo apresentar a trajetória da abordagem do letramento digital nos editais do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE³¹) desde 2004, ano de sua implementação. Foram considerados para a elaboração desta trajetória todos os editais do ENADE referentes ao curso de Letras – Língua Portuguesa publicados entre 2004 e 2017.

O ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, conforme o art. 5º, § 5º, da Lei nº 10.861, de abril de 2004, e tem como propósito avaliar o desempenho dos estudantes universitários com relação aos conteúdos previstos nas diretrizes curriculares dos seus cursos e ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à sua formação geral e profissional, levando em consideração a realidade em que vivemos. A última avaliação do ENADE para o curso de Letras foi composta de 30 (trinta) questões, sendo 27 (vinte e sete) de múltipla escolha e 03 (três) discursivas, tratando de estudos de caso e situações-problema.

O edital do ENADE do curso de Letras aponta que a avaliação é elaborada a partir das contribuições das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras, Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002, documento este

31 O Exame é parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e tem como objetivo geral avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares, às habilidades e competências para atuação profissional e aos conhecimentos sobre a realidade brasileira e mundial, bem como sobre outras áreas do conhecimento. Fonte: PORTARIA INEP Nº 504 DE 6 DE JUNHO DE 2017.

analisado na seção 4.4. Também é levado em consideração na elaboração da avaliação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (do curso de licenciatura e de graduação plena), a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, e as normativas associadas às Diretrizes Curriculares Nacionais e a legislação profissional.

Vale salientar aqui que as questões das provas em si não foram analisadas neste trabalho, mas sim os editais do exame. Por meio de revisão dos editais do ENADE, disponibilizados no portal eletrônico do INEP, é possível investigar a seleção dos saberes exigidos para a avaliação. Desta forma, pretende-se observar se o ENADE aborda temas envolvendo o letramento digital dos estudantes do Ensino Superior do curso de Letras.

Deve-se ter em mente que o edital do ENADE pode e deve ser considerado um instrumento importante de orientação curricular para o Ensino Superior, já que fixa e legitima saberes e sentidos sobre o que é válido ensinar durante a formação deste profissional de ensino. Apesar desta avaliação não influenciar diretamente as grades curriculares das faculdades, acaba de alguma forma influenciando as aulas dos cursos, principalmente nos anos de avaliação. Afinal, as instituições se preocupam com os resultados do ENADE, pois por meio dele é definido o conceito ENADE e, conseqüentemente, um indicador de qualidade para o curso em questão.

De acordo com o Ministério da Educação, a periodicidade máxima da avaliação para os cursos de graduação acadêmica é trienal. Essa avaliação periódica dos cursos de graduação é chamada também de Ciclo Avaliativo do Enade e é definido pelo art. 33 da Portaria nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 2010. Como o foco deste trabalho é o curso de Letras (Língua Portuguesa), foram selecionados os editais do ENADE dos anos de 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017. Inicialmente o edital do ENADE é elaborado para atender de forma mais geral os cursos das universidades, as edições a partir de 2011 já possuem editais individuais direcionados para cada curso.

É interessante observar a própria evolução do edital do ENADE. Se inicialmente os documentos se referem aos cursos de modo geral abordando apenas os saberes definidos nas diretrizes de cada curso, as últimas edições, além de serem próprias para cada curso avaliado, ainda apresentam habilidades e competências que serão avaliadas, não se embasando apenas nos conteúdos das diretrizes curriculares.

A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de Letras realizada em 2005 verificou o desempenho dos alunos em relação aos conteúdos previstos nas diretrizes curriculares. Além disso, também foram considerados na avaliação conhecimentos e competências para compreender temas ligados a profissão e a realidade do país, porém não especificou quais seriam essas competências. Também não há nenhum comentário neste edital a respeito das tecnologias e seus impactos na sociedade.

O Enade de 2008, que também tem uma natureza mais geral, considera que além dos conhecimentos específicos de cada curso, definidos nas diretrizes curriculares, o estudante possua conhecimentos que ultrapassem sua formação específica e esteja atento a sua realidade contemporânea. Este edital especifica algumas questões que envolvem as tecnologias como componentes de formação geral dos estudantes das universidades, como a inclusão/exclusão digital e os avanços tecnológicos. Entretanto, o documento não caracteriza ou detalha melhor como devem ser esses conhecimentos e tampouco cita questões linguísticas no meio digital. A Figura 4.21 abaixo apresenta as palavras e expressões encontradas neste documento que estão relacionadas com o contexto digital.

INCLUSÃO DIGITAL EXCLUSÃO DIGITAL
REALIDADE CONTEMPORÂNEA AVANÇOS TECNOLÓGICOS
DIFERENTES MÍDIAS TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Figura 4.21 - Palavras que remetem às TDICs no ENADE de 2008

Durante a leitura do edital do ENADE de 2011, ao listar os componentes dos conhecimentos gerais necessários para o professor em formação, os avanços tecnológicos, a tecnologia, a inovação e as TDICs aparecem como temas importantes para a realidade contemporânea. O edital assinala que o professor de Letras em formação deve ter conhecimento sobre as TDICs e ter desenvolvido competências para usar as TDICs, porém, assim como o edital anterior, não cita questões sobre leitura e escrita na Internet nem o uso das tecnologias de forma mais específica. É possível observar na Figura 4.22, na página seguinte, a listagem de palavras que remetem às TDICs que aparecem neste documento.

REALIDADE CONTEMPORÂNEA AVANÇOS TECNOLÓGICOS
TECNOLOGIA INOVAÇÃO
TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Figura 4.22 - Palavras que remetem às TDICs no ENADE de 2011

O edital do ENADE de 2014 cita em três momentos do documento as tecnologias de informação e comunicação, porém não deixa claro a necessidade do desenvolvimento de competências linguísticas no meio digital. Por meio da leitura deste documento é possível concluir que, ao abordar as TDICs, o edital de 2014 trata a tecnologia como um importante recurso a ser incorporado na prática docente. São ilustradas na Figura 4.23 abaixo as palavras encontradas durante a leitura deste documento que estão relacionadas com o contexto digital.

(NOVAS) TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO
TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Figura 4.23 - Palavras que remetem às TDICs no ENADE de 2014

Por outro lado, ao observar o edital do ENADE de 2017 para o curso de Letras, foi possível constatar que foi cobrado do aluno de graduação conhecimentos linguísticos no meio digital. Dentre as competências listadas no edital do exame, constam: “identificar e explorar textos multimodais em diferentes ambientes tecnológicos” e “utilizar recursos digitais em ambiente escolar visando ao multiletramento” (BRASIL, 2017d, p. 2). Essa informação reforça a necessidade de o curso de Letras contemplar estudos linguísticos no ambiente digital, observando os fenômenos linguísticos e discursivos em diferentes contextos de uso e em diferentes ambientes digitais.

A Figura 4.24, na página seguinte, ilustra as palavras relacionadas com o contexto digital encontradas durante a leitura do edital do ENADE de 2017. Desta forma, é possível observar mais claramente uma maior abordagem de questões referentes ao letramento e aos textos que circulam no meio digital, diferentemente da abordagem dos anos anteriores.

TEXTOS MULTIMODAIS **AMBIENTES TECNOLÓGICOS**
RECURSOS DIGITAIS **MULTILETRAMENTO**
PROCESSOS DE LETRAMENTO

Figura 4.24 - Palavras que remetem às TDICs no ENADE de 2017

Para uma melhor visualização do que foi discutido nos parágrafos anteriores, a Figura 4.25, na página seguinte, retrata os marcos da abordagem do contexto digital no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes desde 2004 até o último edital, em 2017. É possível constatar uma evolução na abordagem do meio digital no edital do exame, com destaque para o último edital, em 2017.

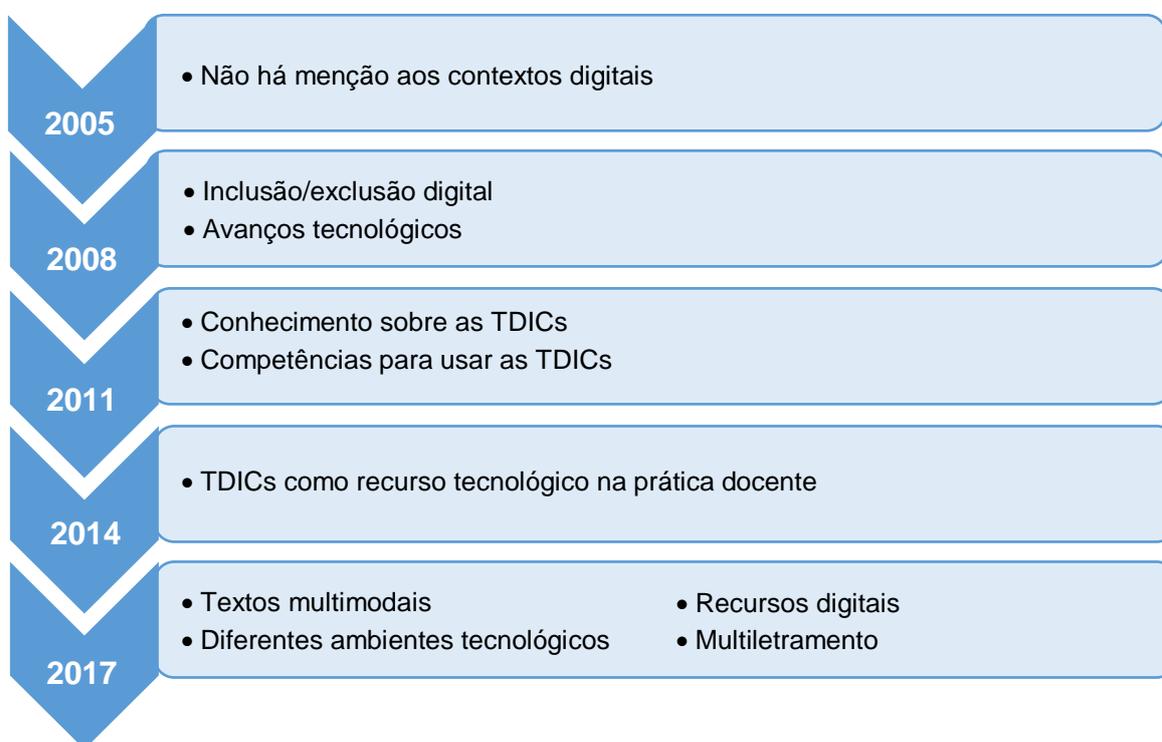


Figura 4.25 - Trajetória do Contexto Digital do ENADE nos cursos de Letras

Com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes e a qualidade do currículo oferecido pela faculdade, o ENADE é uma maneira do MEC acompanhar mais de perto os cursos do Ensino Superior no Brasil. Por meio desta avaliação é possível analisar, por exemplo, se o professor em formação se apropriou das habilidades e dos conhecimentos esperados para exercer sua profissão. Por estas e outras questões, o edital deste exame é fundamental na observação da formação inicial do docente.

4.7. Orientações Curriculares para o Ensino Médio

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) foram publicadas em 2006 e elaboradas por equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação. O objetivo principal deste documento é colaborar para o diálogo entre a escola e o professor. O documento foi lançado em 3 volumes: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Neste trabalho, analisa-se apenas o volume 1, referente à Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, com a intenção de mapear a abordagem do contexto digital nas orientações para o ensino de Língua Portuguesa.

Apesar deste documento oficial possuir apenas uma edição, sem novas versões, seu estudo é de suma importância porque sua elaboração segue a continuação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o final da Educação Básica. As OCEM destacam a relevância das especificidades das disciplinas na construção da aprendizagem, além de discutir de forma implícita os temas transversais, que não são citados nos PCNEM nem no PCN+.

Da mesma forma que os PCNs, as OCEM são descritas como um apoio para a reflexão a respeito do ambiente educacional e da prática docente e servem de referências não obrigatórias para o planejamento das escolas, logo, não são receitas prontas nem soluções instantâneas para os problemas escolares. No contexto deste documento,

a escola tem a função de promover condições para que os alunos reflitam sobre os conhecimentos construídos ao longo de seu processo de socialização e possam agir sobre (e com) eles, transformando-os, continuamente, nas suas ações, conforme as demandas trazidas pelos espaços sociais em que atuam. Assim, se considerarmos que o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação, abordagens interdisciplinares na prática da sala de aula são essenciais. (BRASIL, 2006a, p. 27)

O documento também está em consonância com os preceitos definidos na LDB/96 para este nível da Educação Básica, como é informado na introdução do documento. Sendo assim, as OCEM foram elaboradas pensando na formação do estudante para a sua inclusão no mundo do trabalho, para o prosseguimento dos seus estudos e para o exercício cotidiano da cidadania.

Na apresentação dos objetivos da disciplina de Língua Portuguesa, o documento deixa claro que o contexto deste nível de ensino deve possibilitar que o estudante desenvolva habilidades de leitura e escrita, tanto para a compreensão de textos, quanto para a reflexão sobre o sistema da língua. De acordo com o documento, a proposta de ensino e de aprendizagem deve conceber “a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social” (BRASIL, 2006a, p. 28). Como propõem as OCEM, as práticas de letramento na escola devem levar em conta o mundo globalizado em que vivemos (BRASIL, 2006a).

Ao discutir a interdisciplinaridade em diferentes estudos de Língua Portuguesa, o documento cita as narrativas do mundo midiático, porém se refere apenas à imprensa, TV e rádio, ou seja, neste momento não faz menção ao contexto digital. Ainda nesta discussão, há comentários sobre os letramentos múltiplos e sobre como a leitura e a escrita podem servir de ferramentas para a inclusão social. As práticas de letramento comentadas aqui levam em consideração as práticas de leitura e escrita em diferentes contextos, escolares ou não, e seus sistemas semióticos. Nesses aspectos, as OCEM deixam claro que o letramento a ser desenvolvido nas escolas

não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida – por exemplo, nos hipertextos na imprensa ou na Internet, por vídeos e filmes, etc. (BRASIL, 2006a, p. 29)

Nesse panorama, o documento prevê que o estudante do Ensino Médio conviva de forma lúdica e crítica com diferentes contextos de leitura e produção textual, em diferentes suportes e diferentes linguagens, inclusive a linguagem digital. Também aborda a construção do sentido de um texto de forma mais ampla, apresentando a ideia de que o sentido do texto não deve estar limitado apenas aos recursos linguísticos, abrangendo assim as variantes linguísticas de diversas esferas sociais. Desta forma, há a necessidade do entendimento da multiplicidade de linguagens e de práticas de letramento multissemiótico em diversas esferas das atividades sociais. Ao assumir tal abordagem, são indicados os trabalhos com textos que circulam em diferentes meios, dentre eles a Internet.

Enfatiza-se que as práticas sociais em contexto digital não passam despercebidas nas OCEM, entretanto o documento não faz uma discussão sistemática sobre a necessidade do desenvolvimento do letramento digital dos

estudantes. Há algumas vagas observações sobre o texto que circula na Internet, como por exemplo os hipertextos, as semioses, os suportes e os sistemas de linguagem, mas não há clareza quanto as atividades que podem ser realizadas digitalmente. Os gêneros textuais digitais não são citados, assim como as características da hipermídia. Entretanto, o documento cita a *lista de discussão* e a leitura *on-line* brevemente.

A Figura 4.26, na página seguinte, apresenta a listagem de palavras relacionadas com as tecnologias digitais e seu contexto linguístico que foram encontradas durante a leitura das OCEM. Por meio desta figura é possível observar com mais clareza que as discussões a respeito dos impactos das tecnologias na sociedade não têm destaque neste documento, deixando espaço para discussões relacionadas ao letramento e à linguagem.

SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS - TECNOLOGICAMENTE COMPLEXAS E GLOBALIZADAS
TECNOLOGIAS LETRAMENTOS MÚLTIPLOS TECNOLOGIA DIGITAL
MÚLTIPLOS LETRAMENTOS HIPERTEXTOS SUPORTES E SISTEMAS DE LINGUAGEM DIGITAL
MULTIPLICIDADE DE LINGUAGENS LETRAMENTO MULTISEMIÓTICO INTERNET
FORMA MULTISEMIÓTICA ON-LINE LISTAS DE DISCUSSÃO

Figura 4.26 - Palavras que remetem às TDICs nas OCEM de 2006

Para finalizar esta seção, ressalta-se que o documento sinaliza que a preparação do jovem estudante para participar de uma sociedade cada vez mais complexa é o grande desafio da escola. Afinal, para selecionar práticas e conteúdos para serem trabalhados em sala de aula, é preciso compreender que o currículo se constrói a partir de uma dimensão histórica, cultural e social.

4.8. Base Nacional Comum Curricular

A *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), disponível para leitura desde 2017³² pelo Ministério da Educação, pretende garantir a igualdade de aprendizagem em todo o território nacional, contribuindo para o desenvolvimento pleno da cidadania. Para que isso seja possível, este documento estabelece os direitos, as competências,

³² Publicada a terceira e final versão do documento, homologada no final de 2018.
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>

os conhecimentos e os objetivos de aprendizagem para todos os estudantes durante o Ensino Básico, ou seja, da Educação Infantil até o Ensino Médio de todas as escolas do país.

A BNCC atualmente é uma referência obrigatória para a elaboração dos currículos nacionais, tanto das escolas das redes públicas como das escolas das redes particulares (BRASIL, 2017a). Além dos currículos escolares, a BNCC também prevê a contribuição para o alinhamento de outras ações, referentes à formação de professores, ao sistema de avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais, ao fortalecimento das três esferas de governo – federal, estadual e municipal –, à fragmentação de políticas educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. Segundo o próprio documento, a BNCC

é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)6, e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. (BRASIL, 2017a, p. 7)

Apesar da BNCC ser um documento educacional elaborado recentemente, esta base comum já estava prevista na Constituição Brasileira de 1988, e posteriormente também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, propõe que sejam fixados conteúdos mínimos para assegurar uma formação básica comum nacional, respeitando valores culturais e regionais (BRASIL, 1988).

Semelhantemente, a LDB de 1996 também orienta a definição de competências e diretrizes para o Ensino Básico, servindo de referência para os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. Entretanto, a LDB enfatiza que a base nacional deve apresentar a base comum, isso é, as aprendizagens essenciais, e não apenas o conteúdo mínimo. Desta forma, a base nacional comum deve ser complementada pelos currículos – parte diversificada –, levando em consideração as realidades regionais, locais e até individuais de cada escola. Neste mesmo sentido, em 2014, a Lei nº 13.005/201410 anunciou o Plano Nacional de Educação (PNE) que reitera a necessidade de estabelecer e implantar diretrizes

pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, respeitando as diversidades regional, estadual e local.

Faz parte dos princípios e valores da BNCC reconhecer que a educação tem compromisso com o desenvolvimento e formação do estudante como um todo, assegurando aprendizagens essenciais definidas para cada etapa do Ensino Básico. Levando em consideração estes aspectos, a BNCC traz diversas proposições considerando o contexto do alunado e, dentre elas, destaca-se “selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender” (BRASIL, 2017a, p. 13). Além disso, a BNCC determina que as escolas devam incorporar em seus currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana. Dentre estes temas, o documento assinala a necessidade de as tecnologias serem trabalhadas de forma contextualizada.

Com a implementação da BNCC em todo o país, inicia-se, portanto, a construção dos currículos estaduais, municipais e distritais, tomando como base as aprendizagens essenciais definidas na base comum curricular. A base comum deverá ocupar 60% dos currículos escolares, enquanto que a parte diversificada ocupará os demais 40%. A BNCC foi elaborada com base nos PCNs e nas DCNs, no entanto, apresenta os objetivos de aprendizagem de forma mais específica.

Segue abaixo, no Quadro 4.2, as etapas de elaboração da BNCC para uma melhor visualização e acompanhamento.

Quadro 4.2 - Etapas de Elaboração da BNCC

Ano	Acontecimento
1988	A Constituição Federal de 1988 orienta para a definição de uma base nacional comum curricular
1996	A LDB de 1996 orienta a definição de competências e diretrizes para o Ensino Básico, servindo de referência para os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum
2014	O Plano Nacional de Educação (PNE) reitera a necessidade de estabelecer e implantar diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, respeitadas as diversidades regional, estadual e local

	A BNCC começa a ser elaborada
2015	A primeira versão do documento foi disponibilizada para consulta pública
2016	A segunda versão da BNCC passou por um processo de debate institucional pelas Secretarias Estaduais de Educação, sob a coordenação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)
2017	Terceira versão da BNCC. Homologação da BNCC referente ao Ensino Fundamental.
2018	BNCC referente ao Ensino Médio (BNCCEM) é aprovada pelo CNE e homologada pelo MEC em dezembro

A BNCC apresenta uma série de competências como conteúdos curriculares, descrevendo os resultados esperados da aprendizagem. A noção de competência é utilizada neste documento como aplicação dos conhecimentos escolares na solução de problemas. Ou seja, ser competente é saber utilizar os conhecimentos construídos de forma ampla, é saber o que fazer com o resultado da sua aprendizagem. Em alguns outros documentos educacionais, o termo “competência” pode aparecer como “capacidade” ou “habilidade” que o aluno deva desenvolver.

Ao apresentar o seu compromisso com a educação integral, a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCCEM) traz para a discussão questões da sociedade contemporânea, como a necessidade de lidar com informações cada vez mais disponíveis e atuar com “discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais” (BRASIL, 2017a, p. 14). A BNCCEM enfatiza que a aprendizagem deve estar sintonizada com as necessidades, as possibilidades e os desafios da sociedade contemporânea.

Por tudo que já foi mencionado, a BNCCEM (BRASIL, 2017a) traz em seu documento dez competências gerais que devem perpassar por todos os componentes curriculares da Educação Básica. Dentre estas dez competências gerais, três competências se destacam ao apresentar de alguma forma em sua definição uma menção às tecnologias de informação e comunicação: a primeira competência geral do documento assinala que se deve valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos e, dentre estes conhecimentos, se destaca o da

tecnologia; a quarta competência geral listada se refere aos conhecimentos de linguagens, destacando as linguagens oral, escrita e digital para partilhar experiências, informações, ideias etc. em diferentes contextos; e a quinta competência geral define que é necessário que no Ensino Básico, o aluno saiba

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017a, p. 9)

A versão da base nacional comum disponível para *download* no final de 2018 apresenta a área de Linguagens reunindo quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física. O documento, que traz informações especificamente sobre a etapa do Ensino Médio, deixa claro que a área das Linguagens se refere aos conhecimentos dos sujeitos em diferentes esferas de comunicação, das mais formais às mais cotidianas, e que deve garantir o domínio da escrita, para ler e produzir textos em diferentes situações de comunicação. Ao apresentar as habilidades necessárias para as práticas de linguagem no universo digital, são listadas nos documentos

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

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

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

(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede. (BRASIL, 2017a, p. 489)

Logo, é possível observar que a BNCCEM não trata apenas dos impactos das TDICs, mas também da linguagem que circula no meio digital e da apropriação de forma crítica e responsável das tecnologias. Na seção *Língua Portuguesa no Ensino Médio: campos de atuação social, competências específicas e habilidades*, a BNCCEM sinaliza que a cultura digital, os novos letramentos e os multiletramentos,

que têm lugar nas mídias e redes sociais, devem ganhar destaque nos estudos das práticas contemporâneas de linguagem. Além disso, o documento considera a ampliação do domínio contextualizado de gêneros multissemióticos, chamados nesta tese de *gêneros textuais digitais* e discutidos no capítulo 1. Ao exemplificar os gêneros multissemióticos, a BNCCEM cita o videominuto, o *vlog* científico, o *podcast*, o relato multimidiático de campo, o verbete de enciclopédia digital colaborativa, a revista digital, a fotorreportagem, a foto-denúncia, a petição *on-line*, o *meme*, a charge digital, a reportagem multimidiática, a crítica da mídia e o *vlog* de opinião, apenas para ilustrar.

Além disso, ao listar as orientações para o ensino de Língua Portuguesa, a BNCCEM também descreve habilidades envolvidas com os processos de pesquisa e busca de informação; a utilização de diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais; uma visão mais crítica, ética e estética das TDICs; a seleção de informações, dados e argumentos em fontes confiáveis; a postura ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, notícias, memes, *gifs*, etc. em redes sociais ou em outros ambientes digitais; e a checagem de fotos publicadas e fatos noticiados com o intuito de combater a proliferação de notícias falsas (*fake news*).

Vale ressaltar que, como o documento já foi aprovado pelo CNE e homologado pelo MEC no final do ano de 2018, a BNCCEM começará a ser implementada nas escolas a partir de 2019. O MEC prevê que a fase de implementação, prevista para acontecer em 2 anos, contará inicialmente com a adequação dos currículos escolares e livros didáticos, além da formação continuada dos professores.

Vale comentar aqui que a aprovação da BNCCEM pelo CNE aconteceu em meio a diversas críticas ao documento. Porém, o foco deste trabalho não é realizar uma crítica ao documento em si, mas observar como se deu a abordagem do contexto digital na BNCCEM.

Para ilustrar melhor o universo digital abordado na BNCC para o Ensino Médio, a Figura 4.27, na página seguinte, lista as palavras e expressões encontradas durante a leitura do documento que remetem às TDICs e seu contexto linguístico.



Figura 4.27 - Palavras que remetem às TDICs na BNCCEM de 2018

Desta forma, em vista das características apresentadas na versão final da BNCCEM, é possível afirmar que há abordagem do contexto digital neste documento de forma condizente com as competências e habilidades que os estudantes precisam desenvolver na etapa do Ensino Médio para participar da sociedade na atualidade. Só nos resta aguardar como as escolas, a formação docente e a produção do livro didático irão acompanhar tais questões.

Neste capítulo, portanto, as discussões se deram com base nos documentos. No próximo capítulo, com base na coleta de dados, serão estabelecidos diálogos e contrapontos em uma discussão mais abrangente, dialogando entre os documentos e fundamentação teórica.

5. Análise dos Documentos Educacionais

Nesta parte do trabalho é apresentada a continuação da análise dos dados coletados, estabelecendo um diálogo maior com a literatura. O objetivo deste capítulo é analisar a trajetória histórica da abordagem do letramento digital nos documentos educacionais produzidos após a LDB/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que orientam o ensino de Língua Portuguesa na etapa do Ensino Médio e a formação do docente deste segmento no Ensino Superior.

A análise de dados é realizada a partir da coleta dos dados apresentada no capítulo anterior e sintetizada na seção 5.1 deste capítulo.

Na seção 5.2 deste capítulo, a trajetória histórica dos documentos educacionais selecionados é construída e os dados coletados são interpretados com o intuito de verificar como estes documentos educacionais estão conectados com o seu contexto de produção e consumo. Sendo assim, buscou-se responder a terceira pergunta de pesquisa: *Quais as possíveis relações entre os discursos analisados nas orientações educacionais e os contextos de produção desses discursos?*

Na seção 5.3, verifica-se como as orientações educacionais direcionadas para o Ensino Superior estão conectadas com as orientações educacionais para o Ensino Médio. O objetivo foi responder a quarta e última pergunta de pesquisa: *Quais as possíveis conexões entre o que o Governo Federal propõe para o desenvolvimento do letramento digital em documentos que norteiam o Ensino Médio e em documentos que embasam a formação inicial do docente deste segmento, no Ensino Superior?*

Ao verificar os marcos do contexto histórico, tecnológico e acadêmico de cada ano de lançamento dos documentos educacionais, é possível averiguar as transformações sociais que conduziram (ou deveriam/poderiam conduzir) a política educacional e, conseqüentemente, as publicações das orientações educacionais. Desta forma, buscou-se nas seções seguintes, compreender e interpretar os dados, dialogando-os com o referencial teórico que fundamentou o estudo, apresentado nos capítulos 1 e 2. E, como resultado, foi possível atingir o objetivo geral da pesquisa: *analisar a trajetória histórica da abordagem do letramento digital nos documentos educacionais produzidos após a LDB/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) que orientam o Ensino Médio e o Ensino Superior.*

5.1. A Abordagem do Letramento Digital nos Documentos Investigados

O capítulo anterior teve como objetivo investigar a abordagem do letramento digital em cada um dos documentos selecionados. O *Quadro 5.1*, abaixo, mostra de forma sintética os dados coletados no capítulo 4, permitindo assim uma melhor visualização das principais informações coletadas em cada documento educacional investigado pelo seu ano de publicação.

Vale lembrar de que para realizar esta coleta de dados buscou-se observar cada documento educacional, por meio do *Roteiro de Leitura e Análise*³³, com o foco na disciplina de Língua Portuguesa e suas orientações educacionais. Além disso, foram consideradas para a coleta de dados informações que de certa forma colaboram para o desenvolvimento do letramento digital do aluno, portanto, a pesquisa não ficou amarrada apenas na presença do termo “letramento digital” no documento analisado, mas se o documento de certa forma leva o estudante a produzir e ler os textos que circulam na Internet; a ter conhecimento sobre as diferentes formas de leitura e escrita nas várias ferramentas da Internet; a compreender o hipertexto e a hipermídia, juntamente do conjunto de linguagens e semioses que podem abranger um texto *on-line*; e desenvolver conhecimentos e habilidades para opinar, debater, trocar, compartilhar e divulgar informações, de forma segura e responsável; dentre outras práticas.

Quadro 5.1 – Abordagem do Letramento Digital nos Documentos Investigados

Ano	Documento	Marcos da Abordagem do letramento digital
1998	DCNEM	Compreender os princípios, a natureza, a integração, os impactos e a aplicação das TDICs em diversos contextos
	ENEM	Não há menção aos contextos digitais ³⁴
1999	ENEM	Não há menção aos contextos digitais
2000	PCNEM	Abordagem dos impactos das TICs na escola
	ENEM	Não há menção aos contextos digitais

³³ O *Roteiro de Leitura e Análise* foi detalhado na seção 3.3 do capítulo 3, no capítulo de procedimentos metodológicos. Também está incluído como Apêndices A e B neste trabalho.

³⁴ Como comentado na Introdução deste trabalho, o termo “contexto digital” nesta tese se refere ao contexto de produção dos discursos *on-line* e às ferramentas para a comunicação *on-line*.

2001	DCN	TDICs como recursos pedagógicos nas Diretrizes do curso de Letras
	ENEM	Não há menção aos contextos digitais
2002	DCN	TDICs como recursos pedagógicos nas Diretrizes dos cursos de Licenciatura
	PCN+	Abordagem dos impactos das TICs na escola, Ferramentas da <i>Internet</i> , Hipertexto e Linguagem Digital
	ENEM	Não há menção aos contextos digitais
2003	PNLD	Não há menção aos contextos digitais
	ENEM	Não há menção aos contextos digitais
2004	ENEM	Não há menção aos contextos digitais
2005	ENADE	Não há menção aos contextos digitais
	ENEM	Não há menção aos contextos digitais
2006	OCEM	Indica o trabalho com textos que circulam na Internet
	PNLD	Não há menção aos contextos digitais
	ENEM	Não há menção aos contextos digitais
2007	ENEM	Não há menção aos contextos digitais
2008	ENADE	Inclusão/exclusão digital e avanços tecnológicos
	ENEM	Não há menção aos contextos digitais
2009	PNLD	Não há menção aos contextos digitais
	ENEM	Abordagem dos impactos das TICs, Ling. Digital e Gêneros Digitais
2010	DCNEM	TDICs como tema transversal e como método didático-pedagógico
	ENEM	Abordagem dos impactos das TICs, Ling. Digital e Gêneros Digitais
2011	ENADE	Conhecimento e Competências para usar as TICs
	ENEM	Abordagem dos impactos das TICs, Ling. Digital e Gêneros Digitais
2012	DCNEM	Não há menções diretas sobre o contexto digital
	PNLD	Gêneros digitais, Letramento multimodal, abordagem das TICs e Textos multimodais
	ENEM	Abordagem dos impactos das TICs, Ling. Digital e Gêneros Digitais
2013	ENEM	Abordagem dos impactos das TICs, Ling. Digital e Gêneros Digitais
2014	ENADE	TICs como recurso tecnológico na prática docente
	ENEM	Abordagem dos impactos das TICs, Ling. Digital e Gêneros Digitais
2015	DCN	TDICs para a ampliação da formação cultural Necessidade de domínio das TDICs

	PNLD	Abordagem das TICs, Textos multimodais, Gêneros digitais, Letramento Multimodal e Hipertexto
	ENEM	Abordagem dos impactos das TICs, Ling. Digital e Gêneros Digitais
2016	ENEM	Abordagem dos impactos das TICs, Ling. Digital e Gêneros Digitais
2017	ENADE	Textos multimodais, diferentes ambientes tecnológicos, Recursos digitais, Multiletramento
	ENEM	Abordagem dos impactos das TICs, Ling. Digital e Gêneros Digitais
2018	PNLD	Variedade de Textos multimodais, Gêneros Digitais, Sites de busca e Letramento virtual
	ENEM	Abordagem dos impactos das TICs, Ling. Digital e Gêneros Digitais
	DCNEM	Atividades <i>On-line</i> , EaD e Educação mediada pelas TDICs
	BNCCEM	Linguagens multimodal e digital, Gêneros Digitais, Hipertexto e uso das TDICs de forma crítica, significativa, reflexiva e ética

É interessante observar neste quadro que até o ano de 2009 poucos documentos educacionais falam das TDICs, seus impactos na sociedade, sobre as características da linguagem dos textos do meio digital, dentre outras questões do contexto digital. A partir de 2010, a reflexão sobre os impactos das TDICs na sociedade e as especificidades da linguagem digital aparecem de forma mais clara nos documentos. No entanto, é preciso atenção ao interpretar os direcionamentos dos documentos educacionais, pois, por muitas vezes, apesar de falar da importância das TDICs para o ensino, o documento está se referindo à tecnologia como recurso didático em sala de aula, não levando em conta as práticas sociais mediadas pela Internet, as mudanças nos processos de leitura e escrita e as peculiaridades dos hipertextos e da linguagem digital.

Se há 20 anos atrás, quando foram publicadas as primeiras diretrizes para o Ensino Médio, pouco se falava sobre as características dos textos que circulavam no meio digital, hoje, com a apropriação social das tecnologias digitais, as ferramentas de produção, leitura e compartilhamento de textos digitais fazem parte do convívio da sociedade. Logo, é de se esperar que as orientações educacionais acompanhem de alguma maneira os conhecimentos midiáticos necessários para a participação na sociedade da informação.

O Quadro 5.2, na página 199, apresenta os mesmos dados coletados, porém eles estão organizados por alguns tópicos investigados nos documentos considerados “tópicos principais” para a pesquisa. Tomando como base as principais

categorias de informações pesquisadas no *Roteiro de Leitura e Análise*, os dados coletados foram organizados ao apresentar:

- a) *Recurso didático-pedagógico* – A tecnologia digital é tratada no documento como um instrumento/ferramenta que o professor deve saber usar em sala.
- b) *Inclusão/Exclusão digital* – Verifica-se se os termos são comentados no documento pesquisado. Lembrando que, conforme discutido no capítulo 1, a inclusão digital se refere a capacitação das pessoas para a utilização das TDICs em favor dos seus interesses e necessidades.
- c) *Impactos e Avanços Tecnológicos* – A tecnologia aparece no documento apenas por meio do reconhecimento dos seus impactos na sociedade e como, a cada dia, surgem novas ferramentas tecnológicas que influenciam nosso dia a dia.
- d) *Conhecimento das TDICs* – O documento reconhece que há necessidade de conhecimento e domínio sobre as ferramentas e utilização das tecnologias de modo geral.
- e) *Textos Multimodais* – O documento cita e/ou especifica as características dos textos que circulam no meio digital, como o conjunto de linguagens (escrita, visual e sonora), a dinamicidade e a interatividade presente nos textos.
- e) *Linguagem Digital* – A linguagem que circula na Internet é tratada no documento se referindo a questões linguísticas específicas decorrentes do ambiente digital.
- f) *Hipertexto* – O documento considera a leitura/produção de hipertextos, escolhendo o caminho de leitura por meio de *links* de forma não linear.
- g) *Gêneros Digitais* – O documento educacional considera os gêneros textuais e as suas formas textuais no meio digital.
- h) *Uso das TDICs de forma crítica e ética* – Se o documento cita a necessidade de saber usar as TDICs de forma crítica, reflexiva e ética, seja ao se comunicar ou disseminar informações.
- i) *Letramento Digital ou Multiletramentos* – Se o documento cita o termo letramento digital em si ou algum outro tipo de letramento, como os multiletramentos.

Os documentos aqui foram organizados de forma a mostrar melhor a abordagem de práticas que podem colaborar para o desenvolvimento do letramento digital. Desta

forma, ao apresentar determinado critério analisado (mesmo que superficialmente), a célula referente ao documento é destacada na cor cinza.

Quadro 5.2 – Marcos da Abordagem do Letramento Digital nos Documentos

Ano	Documento	Recurso didático-pedagógico	Inclusão/Exclusão digital	Impactos e Avanços Tecnológicos	Conhecimento das TDICs	Textos Multimodais	Linguagem Digital	Hipertexto	Gêneros Digitais	Uso das TDICs de forma crítica e ética	Letramento Digital ou Multiletramentos
1998	DCNEM										
	ENEM										
1999	ENEM										
2000	PCNEM										
	ENEM										
2001	DCN										
	ENEM										
2002	DCN										
	PCN+										
	ENEM										
2003	PNLD										
	ENEM										
2004	ENEM										
2005	ENADE										
	ENEM										
2006	OCEM										
	PNLD										
	ENEM										
2007	ENEM										

Ano	Documento	Recurso didático-pedagógico	Inclusão/Exclusão digital	Impactos e Avanços Tecnológicos	Conhecimento das TDICs	Textos Multimodais	Linguagem Digital	Hipertexto	Gêneros Digitais	Uso das TDICs de forma crítica e ética	Letramento Digital ou Multiletramentos
2008	ENADE										
	ENEM										
2009	PNLD										
	ENEM										
2010	DCNEM										
2010	ENEM										
2011	ENADE										
	ENEM										
2012	DCNEM										
	PNLD										
	ENEM										
2013	ENEM										
2014	ENADE										
	ENEM										
2015	DCN										
	PNLD										
	ENEM										
2016	ENEM										
2017	ENADE										
	ENEM										
2018	PNLD										
	ENEM										
	DCNEM										
	BNCC										

A partir destes quadros é possível visualizar mais claramente que, nos primeiros anos após a implementação da LDB, os documentos estavam mais preocupados em abordar questões referentes às TDICs como recurso didático e compreender os impactos dos avanços das tecnologias na sociedade. A partir de 2002 entram em cena nos documentos citações sobre os textos que circulam na Internet, porém as discussões a respeito do meio digital nos documentos ainda acontecem de forma discreta.

Observa-se que, a partir de 2009, há um grande número de documentos educacionais comentando de forma mais clara sobre as necessidades de conhecimentos a respeito das TDICs, sobre as características da linguagem digital e dos textos que circulam na rede e também sobre a necessidade do desenvolvimento do letramento em contexto digital. O edital do ENEM de 2009 pode ser considerado um marco na abordagem da linguagem e gênero digitais. Neste caso, é interessante se questionar se os demais documentos educacionais, de modo geral, acompanharam os avanços tecnológicos ocorridos na sociedade ou se acompanharam os saberes exigidos no edital do ENEM.

Apesar da BNCCEM ser o documento que mais apresenta práticas que colaboram para o desenvolvimento do letramento digital dos estudantes, o documento não fala de letramento em si. Por esta razão, no Quadro 5.2, a célula referente ao “Letramento Digital ou Multiletramentos” não foi marcada.

É interessante comentar que nenhum dos documentos educacionais investigados cita os termos “nativos digitais” ou “internetês”, além disso, não há comentários sobre os cuidados com a privacidade, os cuidados com a segurança, os possíveis prejuízos na saúde ou outros riscos eminentes na Internet. Também não há discussões nos documentos sobre a prática de plágio ou sobre a necessidade de realização de palestras e/ou atividades nas escolas sobre o modo adequado e ético de usar as tecnologias.

A educação no Brasil hoje ainda é desafiadora e longe do ideal, porém é visível que o número de pessoas escolarizadas cresceu substancialmente nas últimas décadas. A elaboração de uma proposta educacional que ultrapassasse governos permitiu uma continuidade das políticas determinadas. No entanto, é fundamental observar o momento histórico e a conjuntura política em curso que se articulam com as propostas educacionais dos documentos pesquisados. É sempre importante

lembrar de que a política educacional aborda comportamentos e orientações de acordo com o modelo econômico e social vigente, afinal, são as transformações sociais que pautam (ou deveriam) a prática educativa.

Considerando estes aspectos, a seção seguinte tem como objetivo analisar a trajetória histórica da abordagem do letramento digital nos documentos investigados, tendo como pano de fundo as possíveis relações entre os documentos educacionais selecionados e os contextos de publicação desses documentos. Para isso, leva-se em conta a abordagem do letramento digital nos documentos educacionais apresentada no capítulo anterior e se observa se o discurso presente no texto de cada documento educacional está de acordo com as questões políticas, sociais, culturais e acadêmicas da época de publicação. Com esta análise, é possível verificar se o documento educacional está em consonância com a realidade e necessidades da sociedade.

5.2. A Trajetória Histórica do Letramento Digital nos Documentos

Cada época histórica teve suas peculiaridades e é essencial compreender os processos sócio históricos que integram as políticas públicas educacionais brasileiras para um melhor entendimento dos documentos educacionais pesquisados e sua importância no contexto escolar. Tal compreensão, para além das questões educacionais, se justifica em face do entendimento que a educação traz em si as marcas e nuances de uma sociedade em construção. Para tanto, tornou-se indispensável, além da apresentação de marcos sociais e políticos no país, o entendimento e conhecimento de produções acadêmicas envolvendo o letramento digital, de modo geral, buscando estabelecer uma tendência de pesquisa no contexto brasileiro. Nesse sentido, o contexto de produção e publicação dos documentos educacionais, abordados neste capítulo, se configuram como um pano de fundo para as questões desenvolvidas ao longo da análise da pesquisa.

Na Figura 5.1 da página seguinte é apresentada uma exposição sintética de marcos do contexto histórico, político, econômico, tecnológico e acadêmico de cada ano de lançamento dos documentos educacionais, possibilitando assim conhecer, mesmo que de forma breve, o contexto de produção e consumo dos documentos pesquisados neste trabalho.

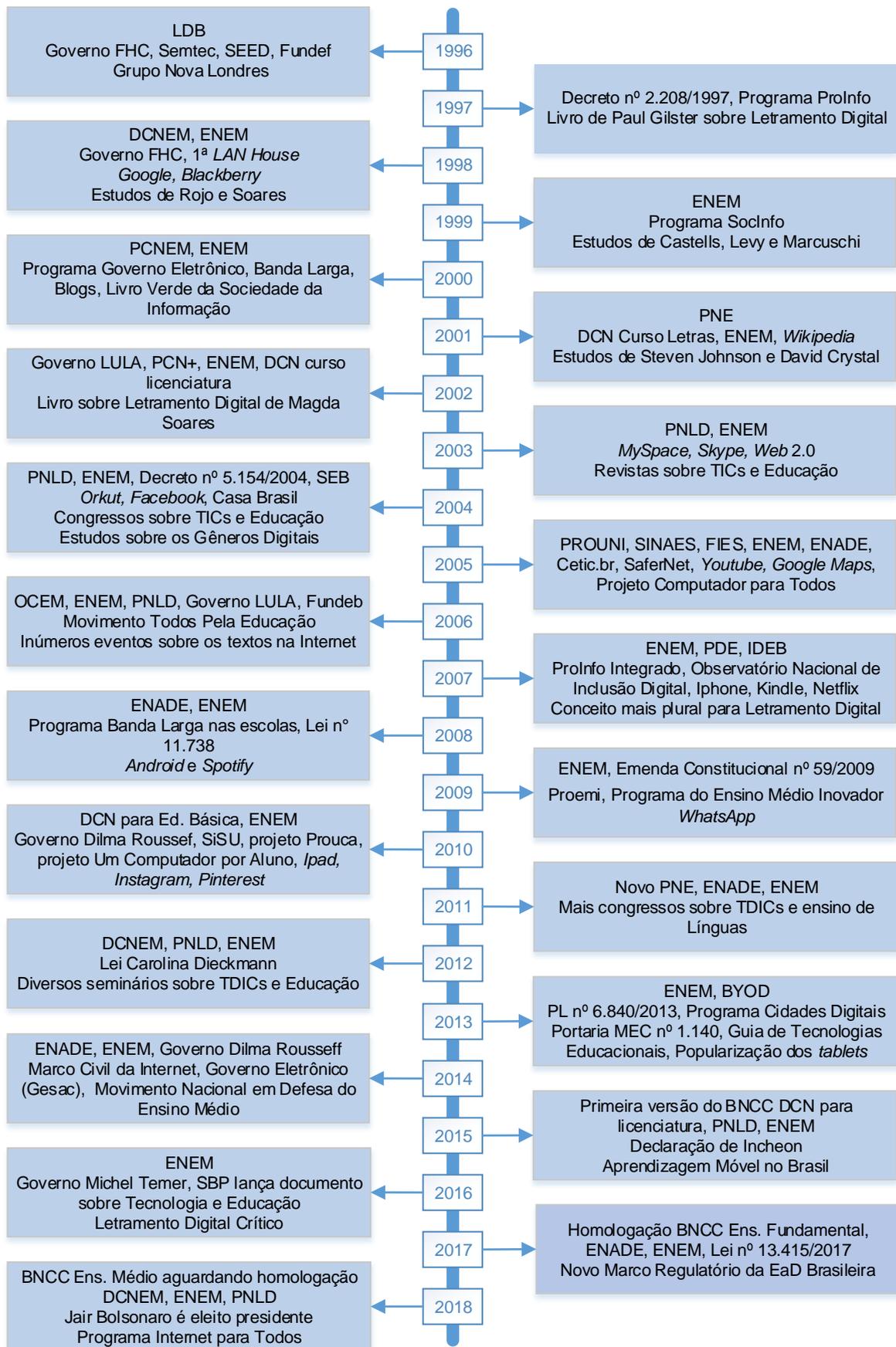


Figura 5.1 - Marcos de cada ano de lançamento dos documentos educacionais

É fundamental começar esta exposição pelo documento que é o ponto de partida da pesquisa: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96). Foi o presidente Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), juntamente com o Ministro da Educação Paulo Renato, em dezembro de 1996, que estabeleceu as novas diretrizes para a educação brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) tem uma incontestável importância para as transformações ocorridas na educação brasileira. A LDB está para a educação assim como a Constituição está para a legislação. Além de colaborar na ampliação do acesso à educação, a LDB também possibilitou mecanismos de avaliação do ensino e impulsionou tantos outros documentos que norteiam a educação em suas diversas etapas. Assim como a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases vem sendo atualizada e hoje já inclui temas que foram obtendo relevância na sociedade nos últimos anos. Por meio da LDB, o termo *competências* passou a ter um papel central nas discussões sobre educação.

Historicamente, é possível observar que a finalidade e o papel do Ensino Médio sofreram algumas mudanças nas últimas décadas. Ora é possível observar inúmeros projetos relacionados com a formação dos estudantes para a cidadania, ora os projetos objetivam a formação do jovem com foco no mercado de trabalho. Há um grande número de normatizações para esta etapa de ensino, entretanto, não se deve deixar de lado nesta discussão as instituições e organizações financeiras propagadoras de determinações ideológicas para a educação, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Nos parágrafos seguintes, é realizada uma breve discussão a respeito dos marcos de cada ano de publicação dos documentos, de 1996 até 2018. No entanto, o propósito desta seção não foi esgotar todas as possibilidades de investigação do contexto de produção e consumo dos documentos educacionais, tampouco estabelecer um painel total e fixo para este contexto.

a) 1996

A partir de 1996, ano de publicação da LDB, a escola passa a ser o local de desenvolvimento de habilidades e competências exigidas para uma plena participação dos cidadãos na sociedade. A partir desta lei, a dependência administrativa da etapa

do Ensino Médio é preponderantemente da esfera estadual. Vale lembrar aqui de que o campo educacional brasileiro ainda apresentava grandes problemas com o analfabetismo, a evasão escolar e a repetência. Neste mesmo ano é criado o *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério* (Fundef), que começou a valer em 1997, objetivando promover recursos para serem empregados exclusivamente na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e, particularmente, na valorização do seu magistério. Vale também mencionar que há ainda a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED) e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), além disso é elaborado o primeiro Plano Nacional da Educação (PNE) para vigorar entre os anos de 2001 a 2010.

Ao verificar o Quadro 1.1 - Marcos Importantes para os avanços das TDICs - no primeiro capítulo, constata-se que em 1996 a Internet tinha acabado de chegar no Brasil. Há apenas um ano os brasileiros tinham acesso à Internet comercial. Logo, o uso da Internet e o acesso às tecnologias digitais ainda estavam acontecendo de forma discreta e ocupavam pouco papel nas atividades da sociedade.

Observando os marcos dos estudos do letramento digital para o ano de 1996, é interessante destacar que em 1996 completava 10 anos que a palavra *letramento* tinha aparecido pela primeira vez em uma publicação brasileira, no livro “*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*” da Mary Kato (SOARES, 2010b). Em 1996 também completava 8 anos do lançamento do livro “*Adultos não Alfabetizados – o avesso do avesso*”, de Leda Tfouni, que define o termo *letramento*, lançando então esse conceito no mundo da educação brasileira. No ano anterior a LDB, em 1995, dois livros importantes sobre letramento são publicados no Brasil: “*Os significados do letramento*”, organizado por Angela Kleiman e “*Letramento e Alfabetização*”, de Leda Tfouni. Outra questão que merece destaque em 1996 é o manifesto publicado pelo Grupo Nova Londres - grupo de pesquisadores da área de letramento reunidos nos EUA - a respeito das mudanças que as tecnologias estavam causando nas sociedades, comentado no capítulo 2 desta tese. Neste panorama, as discussões realizadas em 1996 no Brasil a respeito do letramento ainda estão centradas nas práticas sociais envolvendo a leitura e a escrita sem o uso de dispositivos digitais, até porque, ainda eram poucos os impactos das TDICs no cotidiano brasileiro.

b) 1997

Em 1997 é publicado o decreto nº 2.208/97, que impossibilita a integração da modalidade profissionalizante com o Ensino Médio. Apesar de em 1997 o Ministério da Educação não ter publicado nenhum documento com orientações curriculares para a educação, vale a pena comentar sobre o Programa Nacional de Informática na Educação³⁵ (ProInfo), criado neste ano pelo MEC, objetivando promover o uso das TICs como instrumento de enriquecimento pedagógico no ensino público. Neste ano também Paul Gilster publica um livro sobre letramento digital nos Estados Unidos. Este autor é um dos primeiros estudiosos a tratar deste conceito e seu livro tem grande importância para o início das discussões sobre esta temática, trazendo estudos sobre as práticas de leitura e escrita na Internet (BOERES, 2018).

c) 1998

Em 1998 o Ministério da Educação publica o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e lança o primeiro Edital do ENEM. No cenário da política, Fernando Henrique Cardoso é reeleito presidente do Brasil.

De acordo com a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), apresentada na seção 4.1 do capítulo anterior, o documento já identifica competências e habilidades no contexto digital que precisam ser desenvolvidas pelos jovens nesta etapa de ensino, como entender a integração de diferentes meios de comunicação e os impactos das TDICs nos mais diversos contextos do cotidiano. Apesar do documento não falar sobre o letramento em si, é visível uma preocupação a respeito de conhecimentos que devem ser desenvolvidos no contexto digital. Ao destacar que estas competências são essenciais ao estudante para que ele esteja preparado para o mundo globalizado e possa exercer sua cidadania, muitas das discussões deste documento estão em conformidade com o processo de infoinclusão, apresentado na seção 1.3 deste trabalho.

O ano de 1998 é marcado pela primeira avaliação do desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica, o ENEM, criado pelo INEP. A partir da análise exposta na seção 4.2 do capítulo anterior a respeito da Portaria INEP nº 438/1998, que apresenta os saberes exigidos para o primeiro Exame Nacional do Ensino Médio, é possível concluir que o documento publicado em 1998 não traz

³⁵ <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-a-distancia-sp-2090341739/programas-e-acoes?id=244>

nenhuma menção clara sobre o contexto digital, independentemente das diretrizes curriculares publicadas naquele ano apontarem que questões envolvendo os impactos das TDICs na vida dos estudantes devem fazer parte dos currículos escolares. Vale destacar que, conforme discutido no capítulo 1, em 1998, data da publicação do documento, a popularização e democratização da Internet ainda não estavam em seu auge no país, portanto, apesar de ser o ano da criação do *Google* e lançamento do *Blackberry*, os textos digitais ainda não faziam parte do dia a dia da sociedade brasileira. Independentemente dos anos seguintes serem marcados pelos avanços tecnológicos e popularização da Internet, até o edital de 2009, o edital do ENEM não trata de questões envolvendo o contexto digital.

Ainda neste cenário, é interessante observar que, nesta época, os estudos sobre o letramento no Brasil ainda estão concentrados nos processos de leitura e escrita de modo geral, sem se referir especificamente às práticas sociais que acontecem no meio digital. Em 1998, a professora e pesquisadora Roxane Rojo organiza uma coletânea chamada “Alfabetização e Letramento”. De mesmo modo, a professora e pesquisadora Magda Soares publica o livro “*Letramento: um tema em três gêneros*”, livro este bem explorado posteriormente em pesquisas acadêmicas que abordam a alfabetização e o letramento, como habilidades e práticas sociais de leitura e escrita.

Vale lembrar aqui de que o termo *geração digital* difundiu-se a partir do trabalho de Tapscott (1998), publicado também neste ano. 1998 também foi o ano de inauguração da primeira *Lan house* no país, a loja *Monkey Paulista*³⁶, em São Paulo (SP). *Lan House* é um estabelecimento comercial onde as pessoas pagam pelo uso de um computador com acesso à Internet, utilizado principalmente para jogos e acesso a redes sociais, além de outros serviços na rede mundial.

d) 1999

O ano de 1999 é marcado por diversas publicações acadêmicas trazendo discussões sobre a cibercultura e a sociedade da informação. Destacam-se neste cenário os estudos de Manuel Castells e Pierre Lévy. Luiz Antônio Marschuschi também se sobressai no campo da linguística ao discutir hipertexto em suas pesquisas. Nos EUA, acontece o *Committee on Information Technology Literacy*, evento que

³⁶ <https://exame.abril.com.br/tecnologia/lan-houses-precisam-se-reinventar-nao-deixar-existir-brasil-547091/>

influencia de diversas formas pesquisas sobre o letramento digital (SOUZA et al, 2013).

Neste ano, ocorre pela segunda vez a avaliação do Ensino Médio, portanto, é publicado o segundo edital do ENEM.

Criado em 1999 e coordenado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, o programa SocInfo³⁷ (Sociedade da Informação) tem como objetivo contribuir para a inclusão social de todos os brasileiros na nova sociedade. É interessante comentar sobre este programa porque ele trata de educação a distância, reformas curriculares e formação continuada considerando as TDICs e a inclusão digital.

e) 2000

O ano 2000 pode ser considerado um marco em relação ao acesso à Internet e à circulação de textos digitais no país. Como mostra o Quadro 1.1 - Marcos Importantes para os avanços das TDICs - apresentado anteriormente, com a popularização da banda larga no Brasil, o número de pessoas conectadas passa a aumentar consideravelmente, assim como o número de Lan houses pelo país. Além disso, por meio da criação de *sites* e *blogs*, os usuários da rede mundial deixam de ser apenas leitores e navegadores para serem também criadores de conteúdos. Entram em cena também os serviços de mensagem instantânea, que começam a se popularizar a partir deste ano, como o ICQ e o MSN. Neste cenário, Takahashi (2000) enfatiza que a população deve ser preparada para ser ator, produtor e consumidor de informações na Internet, e que não basta mais aprender apenas a utilizar os dispositivos eletrônicos, como teclado, mouse e impressora.

Neste ano é lançado o Programa de Governo Eletrônico do Estado Brasileiro³⁸, que visa a modernização e utilização das TDICs para a prestação de serviços públicos à sociedade. Mais tarde este programa passa a se chamar Governo Digital. Este é um excelente exemplo da utilização das tecnologias digitais em práticas sociais do dia a dia, destacando que, para que o cidadão possa acessar e usar de serviços privados e governamentais, ele precisa de conhecimentos específicos do meio digital, como saber se cadastrar por meio de formulários digitais, buscar informações etc.

³⁷ <http://www.educabrasil.com.br/en/socinfo-programa-sociedade-da-informacao/>

³⁸ <https://www.governodigital.gov.br/>

Também em 2000, o MEC publica o PCN para o Ensino Médio e mais um edital do ENEM. Diferentemente do edital do ENEM, os parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio reconhecem os avanços tecnológicos na sociedade e enfatiza que a formação do aluno deve atender às necessidades da sociedade contemporânea. De acordo com a análise da abordagem do letramento digital no documento realizada na seção 4.3 do capítulo anterior, os PCNEM de 2000, apesar de não falar em letramento, texto ou linguagem digital especificamente, levam em conta a necessidade de desenvolver competências para entender e usar diferentes tecnologias no dia a dia, além disso cita as novas formas de socialização em um mundo globalizado e as novas práticas sociais mediadas pelas TDICs.

Observando o capítulo anterior, constata-se que os PCNEM apresentam algumas questões já defendidas pelas diretrizes curriculares em 1998, como o entendimento dos impactos das TDICs no nosso cotidiano e o uso das TDICs na escola e em outros contextos da vida dos estudantes. Discussões estas em consonância com as últimas publicações daquela época referentes a sociedade da informação e cibercultura. No entanto, é importante lembrar de que os PCNEM não são de uso obrigatório nas escolas, como as diretrizes curriculares são.

Vale comentar aqui que, neste mesmo ano, o Banco Mundial e a Unesco elaboram o documento intitulado “*La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas*”. Neste documento, que expressa a visão de educação superior defendida pelo Banco, é possível evidenciar um papel mais periférico que o Brasil deve desempenhar em relação ao seu desenvolvimento, principalmente em relação às necessidades do mercado do trabalho e educação de massas (BORGES, 2010). Outro lançamento que merece destaque é o “Livro Verde da Sociedade da Informação”, já discutido no capítulo 1 deste trabalho, em que o Ministério da Ciência e Tecnologia discute a implantação das TICs e o desenvolvimento de uma Sociedade Informacional no Brasil (TAKAHASHI, 2000), em concordância com algumas discussões trazidas no DCNEM e PCNEM.

Neste ano, o conceito de “competência em informação” é abordado pela primeira vez em uma publicação brasileira, por Sônia Caregnato, no artigo “O desenvolvimento de habilidades informacionais: papel das bibliotecas universitárias no contexto da informação digital em rede” (PEREIRA, 2015).

f) 2001

Em 2001, o então presidente Fernando Henrique Cardoso sanciona a Lei nº 10172, aprovando o Plano Nacional de Educação (PNE). Este plano determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos (2001-2010). Entretanto, devido à falta de uma clara determinação da origem dos recursos, das áreas de investimento e até de descumprimento de ações por parte dos estados e municípios, boa parte das propostas do PNE não tiveram o resultado esperado (AGUIAR, 2010).

Devido às novas práticas letradas no meio digital, cada vez mais populares por conta do crescimento de pessoas conectadas à Internet no país, 2001 é um ano importante para os estudos linguísticos. Destacam-se os estudos de Steven Johnson sobre o ciberespaço e os estudos de David Crystal sobre a linguagem e a Internet. Os primeiros trabalhos acadêmicos sobre inclusão digital começam a ser defendidos nas universidades (PEREIRA, 2015). É interessante lembrar de que, como exposto no capítulo 1, o termo *inclusão digital* é frequentemente confundido e costuma ter o seu conceito reduzido às habilidades para manusear o computador e navegar na Internet. Talvez por conta dos projetos governamentais de inclusão digital, que de modo geral, oferecem cursos de capacitação e acesso a computadores. Saliencia-se que, de acordo com Takahashi (2000), a inclusão digital vai além do manuseio de dispositivos tecnológicos, pois trata da apropriação e consumo de informações na rede mundial objetivando o conhecimento e a construção da cidadania.

Neste ano, o MEC publica as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras e o edital do ENEM de 2001. As diretrizes para o curso de Letras, como discutido na seção 4.4 do capítulo anterior, é um documento fundamental para investigar a formação inicial do professor de Língua Portuguesa, já que tem como objetivo nortear a elaboração, o planejamento e a avaliação dos projetos político-pedagógicos deste curso de licenciatura.

Conforme a análise do capítulo anterior apontou, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras levam em conta o uso das novas tecnologias na formação do docente. No entanto, é preciso reforçar que o documento não cita claramente o desenvolvimento do letramento ou características dos textos que circulam no meio digital, tampouco faz reflexões sobre o papel das tecnologias digitais na formação do docente de Letras. Se por um lado Fantin, Ribeiro e Behar (2013)

defendem a ideia de que os professores devem desenvolver competências para o uso efetivo das tecnologias, ao falar das TDICs, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras se referem aos equipamentos eletrônicos apenas como recursos pedagógicos, logo, conclui-se que as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas de acordo com as diretrizes estão mais relacionadas à utilização de tecnologias em sala de aula para fins didáticos.

Apesar de já abordar questões sobre as TDICs, o documento não abre espaço para discussões a respeito da cibercultura e das exigências da sociedade da informação, temas amplamente discutidos em pesquisas acadêmicas nesta época. Já que estas questões não são contempladas nas DCNs de Letras, fica a critério de cada instituição do Ensino Superior se irá compreender e como irá oportunizar o desenvolvimento de competências envolvendo o letramento digital dos seus alunos. Como resultado, de acordo com as discussões apresentadas na seção 1.4 do primeiro capítulo deste trabalho, os saberes relacionados às tecnologias digitais na formação inicial dos docentes, quando abordados na instituição de ensino, correspondem a uma porcentagem muito pequena da carga horária do curso. Desta forma, como apresenta a pesquisa TIC Educação 2017, comentada também na seção 1.4, ainda é pequeno o número de professores que fizeram alguma disciplina durante a graduação (ou até mesmo durante a formação continuada) que contemplasse o uso do computador e da Internet.

g) 2002

Passando para o ano de 2002, é interessante mencionar que o Lula, do Partido dos Trabalhadores, é eleito presidente do Brasil. O então presidente escolhe Cristovam Buarque como Ministro da Educação. Além do edital do ENEM para este ano, o MEC publica também o PCN+ para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Ed. Básica.

O PCN+, também apresentado no capítulo anterior, destaca-se pelo apontamento da necessidade de desenvolvimento de habilidades para usar as TDICs nas mais diversas situações do dia a dia. Além de comentar sobre a linguagem digital, o documento defende o uso da informática como tema interdisciplinar na escola. Aborda assuntos como cibercultura e globalização e considera questões tecnológicas relevantes para a sociedade na época de sua publicação, como o uso do *e-mail*, dos

fóruns e dos serviços de bate-papos *on-line*, práticas bem populares no Brasil no ano de 2002.

Ao observar a presença dos gêneros textuais nos PCN+, Marcuschi (2008) alerta que a quantidade de gêneros textuais sugeridos para praticar a leitura é muito maior que a quantidade de gêneros textuais para trabalhar a escrita. Como consequência, o autor defende a ideia de que os alunos não estão sendo preparados para produzir textos. Diante deste problema, Bazerman (2011) afirma que o estudante, ao finalizar os seus estudos, precisa estar apto a construir eficientemente diferentes formas de texto nas mais diferentes situações de escrita.

Verificando a quantidade de palavras referentes ao contexto digital abordadas neste documento, ilustradas na Figura 4.11 da seção 4.3 do capítulo anterior, percebe-se que a abordagem das tecnologias neste documento retrata justamente o “boom” da Internet no país naquela época. Porém, tanto os PCNEM quanto os PCN+ não fornecem reflexões mais profundas a respeito do desenvolvimento do letramento digital na etapa do Ensino Médio, mas apresenta diversas práticas que oportunizam o letramento.

Por outro lado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Ed. Básica, documento com importantes orientações para os cursos de licenciatura de modo geral, abordam as TDICs como ferramenta pedagógica para a sala de aula, não encorajando reflexões sobre a linguagem no contexto digital ou discutindo os impactos das TDICs na sociedade ou no contexto escolar. Levando em consideração estes aspectos, percebe-se um descompasso entre os saberes relacionados às tecnologias digitais propostos para o Ensino Médio e os saberes propostos para o Ensino Superior.

Neste contexto, Mello (2000) ainda alega que muitas instituições organizam o planejamento curricular de seus cursos de licenciatura pelo viés da formação teórica. Isto é, formam-se matemáticos e gramáticos, mas não se formam professores de matemática e professores de Língua Portuguesa, por exemplo. Logo, o contexto dos cursos de licenciatura ainda está distante do contexto da Educação Básica, que é o espaço de atuação destes professores em formação.

É fundamental que a sala de aula do Ensino Médio acompanhe o compasso de utilização das TDICs e possa construir conhecimento considerando o mundo globalizado e digital em que vivemos. No entanto, para que isso aconteça, assim como

apontado na seção 1.4, é preciso que os professores tenham capacitação pedagógica e tecnológica durante a sua formação, pois só assim poderão potencializar a utilização didática das tecnologias e a tornar vantajosa para as salas de aulas (TAKAHASHI, 2000; CASTELLS, 2003).

2002 também é o ano de publicação do livro de Magda Soares sobre letramento digital, “Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura”. Livro este referenciado aqui nesta tese e abundantemente referenciado nas diversas discussões sobre esta temática no Brasil. Desta forma, a discussão a respeito do letramento digital começa a fazer parte dos estudos brasileiros de forma mais presente, entretanto, vale ressaltar que o letramento digital aqui não possui um sentido tão plural como vem se discutindo nos dias atuais, neste primeiro momento o conceito está mais centrado nas práticas de leitura e escrita realizadas nas telas dos dispositivos, invés de serem realizadas por meio impresso (BOERES, 2018; BORGES, 2013; SOUZA et al; 2013).

h) 2003

No ano de 2003 a reforma universitária ganha destaque, porém possui um maior foco mercadológico, pautado nos objetivos do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI), não privilegiando então a qualidade do ensino (BORGES, 2010). Neste mesmo período, a rede social *MySpace* ganha fama mundial, mas não se torna popular no Brasil. O *Skype*, também lançado neste ano, ganha usuários cada vez mais. Além disso, começa-se a falar em *Web 2.0*, que, conforme discutido no capítulo 1, define a Internet de forma mais dinâmica e interativa, com diversas comunidades e serviços que permitem que os seus usuários criem e publiquem seus próprios conteúdos.

Neste ano entram em cena o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para Língua Portuguesa do Ensino Médio e mais um edital do ENEM. Apesar dos DCNEM e PCNEM publicados nos anos anteriores já trazerem discussões envolvendo o contexto digital e apesar da crescente popularidade da Internet e seus serviços naquela época, o PNLD de 2003, assim como o edital do ENEM, ainda não apresenta nenhum critério envolvendo as TDICs para a seleção dos livros didáticos de Língua Portuguesa. Desta forma, as editoras/autores que visavam o PNLD nesta época não precisavam abordar discussões sobre o contexto digital nos livros didáticos, pois não havia uma cobrança em relação à esta temática. Ainda nesta vertente, levando em

consideração as salas de aulas “amarradas” nos livros didáticos (CARMAGNANI, 1999; CORACINI, 1999; SILVA, 1998; SOUZA, 1999), como resultado, ao trabalhar com livros que não abordavam questões sobre as TDICs na sociedade, o professor podia acabar não tratando deste contexto com os alunos.

No campo acadêmico, merece destaque neste ano a elaboração da *Revista Novas Tecnologias na Educação* (RENOTE), que passa a ser publicada a partir de 2003. A revista merece atenção neste trabalho pelas publicações sobre o letramento digital e temas afins (MIRANDA, 2013). Outras revistas que também merecem ser enfatizadas aqui por trazerem publicações sobre letramento digital é a *Revista Brasileira de Linguística Aplicada e a Educação em Revista* (SOUZA et al, 2013). Ainda no cenário acadêmico, vale ressaltar os estudos de Mark Warschauer, que publica o livro “*Technology and social inclusion: rethinking the digital*” discutindo o conceito de letramento digital por um viés mais plural, explicado no capítulo 2 desta tese. Outras duas obras que impulsionaram o debate acadêmico-científico a partir deste ano foram os livros “A galáxia da Internet”, de Manuel Castells, e “Brasil@povo.com”, do sociólogo brasileiro Bernardo Sorj (PEREIRA, 2015).

i) 2004

Em 2004, o presidente Lula sanciona a lei que cria o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), um grande marco na educação do Ensino Superior, com início em 2005. O decreto nº 2.208/1997 é revogado e o decreto nº 5.154/2004 é promulgado, retomando assim a possibilidade da integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. O Decreto nº 5.159/2004 também é promulgado, extingue a Semtec e cria a Secretaria de Educação Básica (SEB). O MEC também publica o edital para mais uma avaliação do ENEM. No cenário da política, Tarso Genro passa a ser o Ministro da Educação. Conjuntamente é o ano de lançamento do *Orkut* e do *Facebook*, redes sociais com milhares de usuários em todo o mundo. A rede social *Orkut* foi muito popular no Brasil até o ano de 2012, quando a rede social *Facebook* ocupou o seu lugar na popularidade.

Observando os avanços tecnológicos pelo país neste ano, vale apontar a inauguração da primeira unidade do projeto Casa Brasil³⁹, que são telecentros para acesso à Internet pela população, por meio de sala de leitura, auditório, estúdio

³⁹ <https://www.governodigital.gov.br/transformacao/cidadania/inclusao-digital/casa-brasil>

multimídia e laboratórios de informática e ciências. Este projeto tem parceiros como o Ministério da Ciência e Tecnologia, a Secretaria de Comunicação da Presidência da República, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Petrobrás.

A partir do ano de 2004 começam a ser mais frequentes os congressos pelo país com temáticas envolvendo o letramento digital. Destaca-se neste contexto o *1º Congresso Nacional de Ambientes Hipermídia para Aprendizagem*. É interessante também ressaltar que Luiz Antônio Marcuschi e Antônio Carlos Xavier começam a publicar estudos sobre os gêneros textuais digitais neste ano, inicialmente chamados pelos autores de *gêneros emergentes*. Estes estudos sobre os gêneros textuais digitais foram e ainda são fundamentais para discussões envolvendo os textos e suas especificidades no meio digital.

j) 2005

O ano de 2005 é marcado pela implementação de projetos sociais, como o PROUNI⁴⁰ e FIES⁴¹; pelo lançamento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior⁴² (Sinaes), que analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes; e pelo lançamento do projeto de inclusão digital do governo federal “*Computador para Todos - Projeto Cidadão Conectado*”⁴³, que financiou mais de 19 mil máquinas para a população, com o objetivo de promover a inclusão digital. Vale destacar que o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação⁴⁴ (Cetic.br) também é criado neste ano, com a intenção de monitorar a adoção das TICs pela população em diversas esferas da sociedade. Além disso, é fundado o SaferNet⁴⁵, com o objetivo de enfrentar crimes cibernéticos, além de promover e defender os direitos humanos na Internet.

2005 é o ano de criação do *Youtube* e do *Google Maps*. Se inicialmente esses serviços não possuíam um grande número de usuários, nos dias atuais o cenário é bem diferente, já que integram a lista de serviços mais populares na Internet brasileira.

⁴⁰ <http://prouniportal.mec.gov.br/>

⁴¹ <http://sisfiesportal.mec.gov.br/>

⁴² <http://portal.mec.gov.br/component/content/270-programas-e-aco-es-1921564125/sinaes-2075672111/12303-sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior-sinaes>

⁴³ <https://www.governodigital.gov.br/transformacao/cidadania/inclusao-digital/projeto-cidadao-conectado-computador-para-todos>

⁴⁴ <https://www.cetic.br/>

⁴⁵ <https://new.safernet.org.br/>

No contexto político, merece destaque a nomeação de Fernando Haddad como Ministro da Educação. Além do edital do ENEM, em 2005 o MEC publica pela primeira vez o edital do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de Letras realizada em 2005 se embasou de modo geral nas diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura publicadas em 2002. Logo, o edital não especifica ou comenta a respeito das tecnologias e seus impactos na sociedade, nem aborda os conhecimentos e competências necessários para compreender temas ligados a profissão e a sociedade da informação. Levando em conta a abordagem do contexto digital, pode-se afirmar que a avaliação dos estudantes do curso de Letras está de acordo com as diretrizes do curso, assim como propõe a avaliação. No entanto, continua em desacordo com as orientações curriculares para o Ensino Médio, que já tratam de práticas no meio digital, inclusive de leitura e escrita.

Observando as pesquisas acadêmicas deste ano, Luiz Antônio Marsuschki se destaca ao começar a discutir o Letramento Digital em suas publicações (MIRANDA, 2013). É criado o Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologia Educacional da Universidade Federal de Pernambuco (NEHTE), trazendo também diversas pesquisas sobre esta temática. Acontece o primeiro evento *Encontro Sobre Hipertexto*. No cenário do Ensino Superior, começam a ser estabelecidas novas áreas de concentração e linhas de pesquisa envolvendo o Letramento Digital nos programas de pós-graduação de diversas universidades (MIRANDA, 2013).

k) 2006

Lula é reeleito presidente da República em 2006. É criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que começa a valer a partir de 2007 e atende toda a educação básica (da educação infantil ao Ensino Médio), substituindo assim o Fundef, que vigorou de 1997 a 2006. Acontece o lançamento do projeto *Movimento Todos Pela Educação*⁴⁶, visando a educação como uma ferramenta básica para o desenvolvimento do país.

Em 2006 o MEC publica os documentos Orientações Curriculares para o Ensino Médio, o PNLD de Língua Portuguesa do Ensino Médio e mais um edital do

⁴⁶ <https://www.todospelaeducacao.org.br/>

ENEM. O documento OCEM serve de continuação dos PCNEM e apresenta em seu texto a abordagem de diferentes contextos de leitura e produção textual, diferentes suportes de texto, linguagem digital, variantes linguísticas de diversas esferas sociais, multiplicidade de linguagens e práticas de letramento multissemiótico em diversas esferas das atividades sociais. Desse modo, este documento, apesar de não falar de letramento digital em si, trata melhor de questões envolvendo o texto e o ambiente digital, em consonância com as pesquisas acadêmicas publicadas naquela época. Algumas das questões tratadas neste documento também são citadas nos PCNEM de 2002, entretanto as OCEM apresentam uma melhor reflexão sobre a circulação de textos no meio digital. Sendo assim, ao deixar de lado as discussões centradas apenas nos impactos das TDICs na sociedade, as OCEM podem ser consideradas um marco para a abordagem dos estudos linguísticos digitais nos documentos educacionais investigados.

Por outro lado, o Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio e o edital do ENEM de 2006 continuam não apresentando nenhuma referência ao meio digital.

Acontece neste ano o primeiro *Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação*, evento importante para a divulgação de pesquisas a respeito de tecnologia, linguagem em contexto digital e educação. Também é criado o *Twitter*, rede social com intensa participação de brasileiros e ainda popular nos dias atuais.

I) 2007

Além da publicação de mais um edital do ENEM pelo MEC, o ano de 2007 se destaca pelo lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um conjunto de programas que visam melhorar a educação. Apesar do documento ter o prazo de 15 anos para ser cumprido e completado, foi descontinuado posteriormente. Além disso, neste ano foi elaborado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino. Em 2007, o programa ProInfo ganha uma nova versão, chamado de *ProInfo Integrado*⁴⁷. O *ProInfo Integrado* é um programa com foco também na formação didático-pedagógica sobre as TDICs no

⁴⁷ <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/271-programas-e-acoes-1921564125/seed-1182001145/13156-proinfo-integrado>

cotidiano escolar, ou seja, uma espécie de formação continuada para os profissionais da educação sobre o uso das TDICs em sala de aula. Outro marco para a inclusão digital no país é a criação do Observatório Nacional de Inclusão Digital, com o objetivo de consolidar dados a respeito de projetos de inclusão digital no território brasileiro.

2007 é o ano do lançamento do *iPhone*, que representa um grande marco para o mercado mundial de *smartphones*. Além disso, neste mesmo ano, o *Kindle*, um dispositivo para leitura de textos na tela, é lançado; assim como o *Netflix*. Entretanto o serviço de streaming, muito popular mundialmente, só chega no Brasil em 2011.

No cenário acadêmico, merece destaque em 2007 a criação da *Associação Brasileira de Estudos de Hipertexto e Tecnologia Educacional (ABEHTE)*. No país, é cada vez mais comum que a discussão sobre o letramento digital venha acompanhada das discussões sobre o pensamento crítico, desta forma, entram em cena o uso crítico da linguagem, a avaliação crítica de informações na Internet e a análise da credibilidade das informações (BOERES, 2018; MIRANDA, 2013).

m) 2008

Em 2008, o MEC publica mais uma versão dos editais do ENEM e do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) para os discentes de Letras. O Enade de 2008, diferente da sua versão anterior, já cita questões como inclusão/exclusão digital e avanços tecnológicos como saberes necessários para o estudante do curso avaliado, entretanto, não especifica ou trata de questões sobre linguagem digital ou letramento digital. Até o momento, portanto, nem as DCNs para a formação inicial do docente de Língua Portuguesa nem as avaliações de desempenho dos estudantes de licenciatura enfatizam a necessidade do letramento digital e das novas competências digitais para a participação na sociedade.

É primordial recordar que, assim como discutido nos dois primeiros capítulos deste trabalho, através das tecnologias digitais associadas às práticas de ensino, o estudante tem a oportunidade de desenvolver diversas habilidades e competências necessárias às práticas que exploram os ambientes digitais. Desta forma, buscar uma informação, selecionar um conteúdo e produzir textos *on-line* de forma crítica são alguns exemplos de práticas em contexto digital que podem ser trazidas para dentro das salas de aula. Nesta realidade, concordo com Vetromille-Castro e Ferreira (2016) quando enfatizam que a abordagem das TDICs nos cursos de formação de

professores é crucial para que a formação do professor no nível de Ensino Superior acompanhe as necessidades educacionais da Educação Básica. Sendo assim, a elaboração dos projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura precisa abranger de forma ampla as práticas de leitura e escrita também no contexto digital, possibilitando o desenvolvimento do letramento digital dos professores e alunos. Ao observar nos documentos educacionais que as práticas no contexto digital não são conteúdos obrigatórios para a construção do currículo dos cursos de licenciatura

Outro marco deste ano para a educação foi a Lei nº 11.738, que instituiu o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público. Também é fundamental destacar aqui o lançamento do *Programa Banda Larga nas Escolas*⁴⁸, citado no primeiro capítulo desta tese, objetivando que todos os municípios brasileiros e todas as escolas públicas urbanas tenham conexão à Internet até o ano de 2010.

O Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) revelou neste ano que 52% dos brasileiros acessavam a Internet por meio de LAN Houses. Contudo, nos anos seguintes o número de pessoas nas LAN Houses começa a reduzir, já que o acesso à Internet banda larga é ampliado e sofre um barateamento, assim como os diferentes dispositivos para acesso à rede mundial. Ainda em 2008, o *Google* lança o sistema operacional *Android* para os *smartphones* e é lançado também o *Spotify*.

n) 2009

Entra em vigor o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa em 2009. Também neste ano, o Ministério da Educação publica um novo guia do PNLD para a escolha dos livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio e apresenta o *Programa do Ensino Médio Inovador*⁴⁹ (ProEMI), Portaria nº 971, visando diminuir a fragmentação do ensino, aumentar a flexibilidade e a interdisciplinaridade nesta etapa escolar e uma mudança curricular nas redes de ensino de acordo com a realidade de cada unidade. Além disso, é promulgada a Emenda Constitucional nº 59/2009, que torna obrigatória a educação de 4 a 17 anos. Na área tecnológica, este ano se destaca pelo lançamento do *WhatsApp*, aplicativo de mensagens instantâneas mais utilizado pelos brasileiros atualmente.

⁴⁸ <http://portal.mec.gov.br/ima/apresentacao/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/15808-programa-banda-larga-nas-escolas>

⁴⁹ <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13439:ensino-medio-inovador>

Um grande marco para a educação em 2009 é a publicação do novo edital do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelo MEC. O edital do ano de 2009 traz grandes mudanças para a avaliação, discutidas anteriormente no capítulo 4. O edital do exame lista como competências necessárias ao estudante questões como a utilização das TDICs em diversas esferas sociais, a linguagem em contexto digital e os gêneros textuais digitais. Logo, se antes o documento nada apresentava a respeito do contexto digital diretamente, a partir da edição do documento de 2009, a linguagem em contexto digital faz parte da lista de saberes necessários aos estudantes do Ensino Médio.

É possível constatar então que, apesar do ENEM ocorrer desde 1998, o documento custou um bom tempo para começar a tratar de questões já abordadas nos demais documentos educacionais para o Ensino Médio, como DCNEM, PCNEM e OCEM, publicados nos anos anteriores. Entretanto, é fundamental comentar que, se as orientações curriculares (DCNEM, PCNEM e OCEM) para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio ainda trazem uma discussão discreta a respeito da competência linguística no meio digital, o edital do ENEM já é mais claro e direto em relação a esta temática, tanto que, por exemplo, o conhecimento e as características dos gêneros textuais digitais constam na lista de saberes da avaliação do estudante do Ensino Médio, porém este tema não faz parte de nenhuma orientação curricular para esta etapa de ensino até o ano de 2009. Salienta-se aqui, entretanto, que apesar do documento falar em gêneros digitais, o documento não é específico sobre quais gêneros e quais características a avaliação está abordando. Como apontado no capítulo 1, a discussão sobre os gêneros digitais é complexa, com uma multiplicidade de discussões e abordagens (MARCUSCHI, 2010a).

Constata-se então que a lista de saberes do edital do ENEM demorou a acompanhar os avanços tecnológicos que estavam acontecendo na sociedade e que também estavam (ou deveriam estar) acontecendo na educação. Porém, ao observar a lista de saberes do edital do ENEM de 2009, observa-se que o exame avalia questões de linguagem no meio digital ainda não integradas nas orientações curriculares.

Este descompasso ainda se agrava ao pensar que, nesta época, nem o guia do PNL D para a escolha dos livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio traziam critérios a respeito de competências linguísticas no contexto digital,

nem as DCNs para o Ensino Superior apresentavam questões sobre os processos de leitura e escrita na Internet. Como resultado, poderíamos ter salas de aula com materiais didáticos sem tratar do contexto digital e professores sem a formação adequada para trabalhar o assunto com os estudantes. Em todo caso, vale relembrar de que nesta época o ENEM não era obrigatório aos estudantes, no entanto, o resultado do exame já era necessário para o ingresso em algumas instituições de educação superior, para a participação do estudante nos programas ProUni e Ciência sem Fronteiras e para receber o benefício do Fies.

Depois da publicação do ENEM de 2009, nos anos seguintes, constata-se uma presença maior das TDICs e das competências linguísticas no meio digital nos documentos publicados. Questiona-se, nesta circunstância, se o aumento da presença do contexto digital nos documentos se deu por conta do reconhecimento dos conhecimentos necessários para a participação das práticas sociais mediadas pelas TDICs na sociedade ou por conta dos saberes exigidos no ENEM.

A partir de 2009 há um crescimento nas produções acadêmicas que abordam o letramento digital, porém este conceito começa a ser discutido com mais frequência em um sentido mais amplo e com uma perspectiva mais crítica (BORGES, 2013; MIRANDA, 2013; PEREIRA, 2015). É possível observar nos trabalhos publicados a partir desta época que o letramento digital constantemente é discutido de forma interdisciplinar por diversas áreas do conhecimento, conseqüentemente, as pesquisas sobre esta temática não se concentram apenas na área de estudos linguísticos. Neste ano, Marcelo Buzato, um dos estudiosos sobre letramento digital referenciado nesta tese, começa a se destacar com estudos neste contexto.

o) 2010

Dilma Rousseff do PT é eleita presidente do Brasil em 2010. Além disso, é criado o *Sistema de Seleção Unificada* (SiSU), uma plataforma digital para acesso às vagas das universidades. Entra em cena o *Programa um Computador por Aluno*⁵⁰(Prouca) com o objetivo de possibilitar o acesso a computadores e a inclusão digital pedagógica, além de colaborar no processo de ensino e aprendizagem de alunos e professores das escolas públicas brasileiras. O Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) publica o relatório *Achieving World Class*

⁵⁰ <http://www.fnde.gov.br/programas/proinfo/eixos-de-atuacao/programa-um-computador-por-aluno-prouca>

Education in Brazil: The Next Agenda, analisando o quadro educacional brasileiro no período de 2000 a 2009.

Também em 2010, o MEC publica as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o edital do ENEM do referido ano. Ao observar a abordagem do contexto digital nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, questões como a utilização das TDICs em sala de aula e a preocupação com professores que ainda não se apropriaram das TDICs fazem parte do documento. Vale ressaltar que, as TDICs foram tratadas nestas diretrizes mais pelo viés do recurso didático, deixando de lado discussões a respeito da linguagem digital, letramento digital e práticas sociais mediadas pelas tecnologias. Já o edital do ENEM, seguindo a linha de 2009, aborda diversas questões envolvendo conhecimentos textuais no meio digital.

Pensando nos conhecimentos necessários para a participação dos estudantes em práticas sociais mediadas pelas tecnologias (FANTIN, 2012; ROJO, 2013), nota-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica andaram na contramão dos avanços tecnológicos da sociedade. Além de não considerarem os saberes exigidos no último ENEM, o documento não condiz com as necessidades de conscientização e de participação dos sujeitos nas transformações sociais que a sociedade vem sofrendo por meio dos avanços tecnológicos. Como já discutido no primeiro capítulo desta tese, a participação plena neste novo panorama da sociedade está intimamente conectada com a infoinclusão social do indivíduo. Os textos disponibilizados no meio digital não apresentam apenas a linguagem escrita, mas sim um conjunto de semioses que deve ser levado em consideração para o entendimento do texto. Como consequência, para participar de práticas sociais mediadas textualmente pelas tecnologias, é essencial o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e escrita no ambiente digital (BRAGA, 2010; ROJO, 2012; XAVIER, 2010).

O ano de 2010 é marcado pelos lançamentos do *ipad*, do *Instagram* e do *Pinterest*. Além disso, o número de *smartphones* no Brasil é crescente. A quantidade de pessoas acessando a Internet em *LAN houses* diminuiu em grandes proporções, já que boa parte dos brasileiros não precisam mais ir até uma *LAN house* para acessar a Internet, pois podem fazer isso de sua casa e, inclusive, de seu celular. A pesquisa TIC Domicílios, do Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação

e da Comunicação (CETIC.br), mostra que 56% das conexões brasileiras em 2010 aconteciam em casa.

Observando os marcos acadêmicos para este ano, o número de publicações a respeito do letramento digital continua crescente. Considerando os estudos a respeito desta temática, o primeiro *Encontro Nacional de Novas Tecnologias e Ensino de Línguas*⁵¹ merece destaque no cenário acadêmico deste ano.

p) 2011

Inicia em 2011 o novo Plano Nacional de Educação (PNE), referente aos anos de 2011 até 2020. Dentre as metas do PNE, estão o aumento da qualidade do Ensino Superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas universidades e a valorização do magistério público da educação básica por meio de Formação Continuada. A Unesco publica os “Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio integrado”, apresentando dois protótipos de currículos para o Ensino Médio: um currículo focado no Ensino Médio acadêmico e outro currículo focado na integração do Ensino Médio com a Educação Profissional. Neste ano, ocorre pela primeira vez a *Jornada de Elaboração de Materiais, Tecnologia e Aprendizagem de Línguas*⁵², que merece destaque aqui pelos estudos envolvendo texto e escrita no meio digital. Com o sucesso dos *smartphones* no país, a Internet móvel é cada vez mais popular entre os brasileiros.

2011 é marcado por mais um Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) para os alunos dos cursos de Letras. Também é o ano de mais uma publicação do edital do ENEM. O edital do ENADE de 2011, assim como o anterior, já lista algumas competências no ambiente digital necessárias para o professor em formação. Dentre os conhecimentos listados no documento, destaca-se a compreensão dos avanços tecnológicos. Novamente não há comentários no edital sobre a leitura e a escrita na Internet de forma mais específica, bem diferente do que acontece no ENEM. Desde 2009, o edital do ENEM publica os mesmos saberes referentes ao contexto digital na área de linguagens.

⁵¹ <https://www.unijui.edu.br/comunica/institucional/13374-i-encontro-nacional-de-novas-tecnologias-e-ensino-de-l%C3%ADnguas-teve-in%C3%ADcio-ontem>

⁵² <https://wp.ufpel.edu.br/clc/2018/11/09/viii-jornada-de-elaboracao-de-materiais-tecnologia-e-aprendizagem-de-linguas-recebe-inscricoes/>

q) 2012

Com a popularização da Internet e o crescente número de pessoas conectadas, também é crescente o número de crimes digitais. O ano de 2012 foi marcado pela Lei *Carolina Dieckmann*⁵³ (Lei nº 12.737/2012), sancionada pela então presidente Dilma Rousseff. Ainda merecem destaque no cenário político, a escolha de Aloizio Mercadante como Ministro da Educação e a participação de Dilma Rousseff na quarta cúpula do BRICS, evento em que se discutiu estabilidade global, segurança e prosperidade com outros chefes de Estado. Em março de 2012, é formada uma comissão especial na Câmara dos Deputados a fim de realizar estudos e proposições ao Ensino Médio.

Neste mesmo ano, o MEC publica as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), o novo PNLD de Língua Portuguesa para o Ensino Médio e mais uma versão do Edital do ENEM. A nova versão das DCNEM veio com o objetivo de revisar e substituir o documento publicado anteriormente. As DCNEM de 2012 consideram as mudanças na sociedade e orientam que as escolas trabalhem com laboratórios e equipamentos, ou seja, recomendam a utilização de diferentes mídias para a realização de atividades escolares, porém não cita o contexto digital de forma clara. Assim como as DCNs para a Educação Básica, publicada em 2010, as DCNEM de 2012, de certa forma, “ignoram” as práticas sociais letradas mediadas pelas TDICs e até os próprios saberes exigidos sobre este contexto no edital do ENEM.

Neste cenário, concordo com Schneuwly e Dolz (2010) que defendem em seus estudos a exploração de situações de comunicação variadas e mais próximas do cotidiano, oportunizando assim que os alunos dominem a leitura e a escrita de forma significativa. A articulação entre as práticas educacionais de leitura no meio impresso e no meio digital colaboram para reduzir a distância entre as práticas escolares e a vida em sociedade (BARRETO, 2002).

De maneira diferente das DCNEM, o guia de avaliação do livro didático do PNLD de 2012 traz diversos critérios envolvendo o contexto digital que devem ser levados em conta para a escolha do livro didático, como a abordagem das tecnologias, dos textos multimodais, dos gêneros textuais digitais e do letramento multimodal.

⁵³ Esta lei dispõe sobre a tipificação criminal de delitos informáticos, como a invasão de dispositivo informático alheio, conectado ou não à rede de computadores.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12737.htm

Consequentemente, para que os livros didáticos pudessem ser selecionados para o PNLD eles precisariam apresentar estas questões. Neste panorama, concordo com Vilaça (2012) quando comenta que estas demandas representam grandes desafios aos autores e editoras, que precisam estar atentos às possibilidades tecnológicas para a educação.

Observa-se, então, que o guia do PNLD pegou um caminho diferente das últimas DCNs, ainda muito presas na visão das TDICs como recurso didático. Os critérios do guia do PNLD estão em consonância com as práticas que colaboram para o desenvolvimento do letramento digital, assim como as discussões acadêmicas da época sobre as competências linguísticas no meio digital.

Cabe aqui ressaltar que a minha dissertação de mestrado, defendida em 2012, teve como objetivo analisar a abordagem do letramento digital em diversos livros didáticos para o Ensino Médio. O que se observou na época, é que poucos livros traziam discussões e reflexões sobre o texto no meio digital. Muitas das atividades envolvendo práticas sociais mediadas pelas TDICs estavam presentes no material didático mais como tarefas extras, como uma espécie de “bônus” no livro, sem uma conexão direta com os conteúdos. Entretanto, o guia do PNLD de 2009, vigente naquela época, ainda não trazia critérios envolvendo textos digitais para a escolha dos livros didáticos para as escolas. Questiona-se, portanto, se os livros didáticos publicados a partir do PNLD de 2012 trabalharam melhor a linguagem e os gêneros no meio digital, ou se este conteúdo continuou como um “extra” no livro didático e desconectado do restante do material.

Considerando que a escolha do livro didático pelo PNLD tem a duração de 3 anos, e posteriormente 4 anos a partir de 2019, e a velocidade que as TDICs avançam com constantes mudanças na nossa relação com as tecnologias, a abordagem do contexto digital no livro didático pode ficar defasada no material com o passar do tempo. Pensando nestas questões, ficar com o “mesmo” material didático por 4 anos em uma sala de aula talvez não seja o melhor para uma educação em harmonia com as vivências e necessidades da sociedade. “Afim, é importante reconhecer que previsões sobre dispositivos tecnológicos são arriscadas e sujeitas a uma diversidade de fatores, inclusive financeiros, mercadológicos e ecológicos” (VILAÇA, 2012, p. 1208).

Observando o campo acadêmico em 2012, vale enfatizar neste ano o primeiro *Seminário Diálogos em Educação a Distância*⁵⁴ e o *Seminário Nacional de Inclusão Digital*⁵⁵. Também é interessante comentar sobre o *Seminário Educação Digital - Formação dos Profissionais da Educação*⁵⁶, que aconteceu em Brasília com o objetivo de debater sobre os desafios de uma educação integrada às TDICs em um mundo conectado, e o *Seminário Latino-Americano de Disseminação de Conteúdos Digitais*⁵⁷, que reuniu 9 países da América Latina a fim de discutir a implantação e a utilização das TDICs na educação. Há uma diminuição no número de publicações a respeito da inclusão digital e seus projetos, por outro lado, percebe-se um crescimento no número de pesquisas com um maior foco nos sujeitos e suas relações com as tecnologias (PEREIRA, 2015).

r) 2013

No ano de 2013, a União das Nações Unidas (UNESCO) lança o documento “Alfabetização Midiática e Informacional: currículo para formação de professores”, com o objetivo de auxiliar os professores na aquisição de habilidades básicas para o conhecimento das TDICs por meio de uma combinação de competências. É publicado o PL nº 6.840/2013, com o intuito de promover a reformulação do Ensino Médio, instituindo a jornada em tempo integral e organizando os currículos em áreas do conhecimento. É promulgada a Portaria MEC nº 1.140 que estabeleceu o *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio* e teve como principal objetivo a formação de professores de Ensino Médio. Neste ano, o Instituto Ayrton Senna insere a etapa do Ensino Médio na sua lista de programas educacionais. Também entra em cena o programa *Cidades Digitais*⁵⁸, do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, com o intuito de facilitar o acesso da população a diversos serviços públicos por meio da Internet. Também o MEC lança o *Guia de Tecnologias*, oferecendo aos gestores uma ferramenta auxiliar na aquisição de tecnologias para utilização nas escolas.

⁵⁴ <https://sede.ad.furg.br/>

⁵⁵ <https://www.upf.br/senid>

⁵⁶ <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/17558-encontro-discute-aplicacao-das-novas-tecnologias-nas-escolas>

⁵⁷ <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/202-noticias/264937351/17852-seminario-internacional-debate-uso-de-tecnologias-na-educacao->

⁵⁸ <http://www.pac.gov.br/infraestrutura-social-e-urbana/cidades-digitais>

O evento *Bett Educar 2013*, importante evento de educação e tecnologia da América Latina, apresenta o conceito de BYOD (*Bring Your Own Device*) na educação. Em linhas gerais, o BYOD se refere ao fato do estudante usar seu próprio dispositivo digital para a participação em sala de aula. Nesta mesma época, a venda de *tablets* se intensifica no Brasil⁵⁹. Também neste ano, o MEC lança um novo edital para o ENEM.

s) 2014

Os estudantes do Ensino Superior do curso de Letras passam por mais um Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) no ano de 2014. Além disso, o MEC também publica o edital do exame de avaliação do Ensino Médio (ENEM). O edital do ENADE de 2014, assim como as suas versões anteriores, comenta sobre as TDICs no documento, mas não faz menção em sua lista de saberes sobre a necessidade de competências linguísticas para o meio digital. As TDICs aparecem no edital mais como um recurso didático para a sala de aula, assim como enfatizado na seção 4.6 do capítulo anterior.

No cenário da política neste ano, vale destacar que, em 2014, Dilma Rousseff é reeleita presidente e José Henrique Paim é escolhido para ocupar o cargo de Ministro da Educação. O *Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio*⁶⁰ é criado em uma reunião entre representantes de diversas instituições educacionais. Entram em cena o *Marco Civil da Internet* (Lei nº 12.965/2014), lei que visa regularizar o uso da Internet no Brasil, e o programa *Governo Eletrônico - Serviço de Atendimento ao Cidadão*⁶¹ (Gesac), coordenado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicações, que visa oferecer gratuitamente conexão à Internet em banda larga e promover a inclusão digital em todo o país.

t) 2015

O ano de 2015 é marcado pela presença de diferentes pessoas ocupando o cargo de Ministro da Educação. Cid Gomes, Renato Janine Ribeiro e Aloizio Mercadante são Ministros da Educação em diferentes momentos. Acontece o *Fórum*

⁵⁹ <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2013/07/venda-de-tablets-aumenta-164-no-brasil-no-1-trimestre-de-2013-diz-idc.html>

⁶⁰ <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>

⁶¹ <https://www.governodigital.gov.br/transformacao/cidadania/inclusao-digital/programa-gesac>

Mundial de Educação, na Coreia do Sul, onde é estabelecida a *Declaração de Incheon*, que oferece orientação para novas estratégias de aprendizado para os próximos 15 anos.

A primeira versão da BNCCEM é lançada neste ano e fica disponível para educadores colaborarem com a construção do material. Neste momento, as orientações curriculares ainda não devem ser implementadas, mas apenas discutidas. Dentre a lista de competências apontadas pela BNCC necessárias aos estudantes do Ensino Médio, se destacam algumas competências no contexto digital, como os conhecimentos de linguagens multimodais e digitais e saber usar as TDICs de forma crítica, reflexiva e ética, seja ao se comunicar ou disseminar informações. Esses princípios estão de acordo com as últimas pesquisas acadêmicas sobre o letramento digital, discutidas no capítulo 2 desta tese. Este documento leva em consideração, portanto, um olhar mais crítico e mais ético para as informações que circulam na rede mundial.

Além da primeira versão da BNCCEM, o MEC publica mais um edital do ENEM, um novo guia de avaliação do PNLD de Língua Portuguesa para o Ensino Médio e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

O guia do PNLD de 2015, assim como o guia publicado em 2012, traz novamente diversos critérios que abordam o contexto digital e a linguagem que circula neste meio, servindo de avaliação para a escolha do livro didático nas escolas. Dentre os critérios do PNLD deste ano estão a abordagem das TDICs, os textos multimodais, os gêneros textuais digitais, o letramento multimodal e o hipertexto. Por tudo que foi comentado nos capítulos 1 e 2, entende-se que ao ofertar textos variados difundidos também no ambiente digital, os livros didáticos podem colaborar no fortalecimento do domínio da leitura dos estudantes. Apesar de muitos dos jovens já estarem mergulhados na comunicação digital, nem todos possuem as competências midiáticas necessárias para “navegar” pela rede mundial de forma consciente, eficiente e satisfatória. Ao ter acesso às inúmeras possibilidades textuais oferecidas pelo meio digital, os estudantes poderão desenvolver competências para navegar, buscar e selecionar informações seguras de forma crítica, além de terem a oportunidade de serem produtores de conteúdos na Internet.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura de 2015 consideram que saber usar as TDICs é um conhecimento base para a formação de professores, seja para a sua prática pedagógica ou para a ampliação da sua formação cultural. Em uma perspectiva diferente da BNCCEM, do ENEM e do PNLD publicados naquele ano, a abordagem das tecnologias nas DCNs para os cursos de licenciatura acontece mais como um recurso didático para a sala de aula, ou seja, um instrumento que o professor deve saber usar em sala, assim como ele sabe usar o quadro e o giz. É visível nas Figuras 4.13, 4.14 e 4.15 do capítulo anterior que as TDICs marcam uma maior presença nas DCNs de 2015. Entretanto, não há comentários sobre a linguagem no meio digital, sobre os impactos das TDICs na sociedade ou sobre as práticas sociais mediadas pelas TDICs.

Concordo com Fantin (2012) quando sinaliza que os novos aprendizados mediados pelas TDICs, assim como suas linguagens, formas de comunicação e interação, devem estar presentes na formação inicial do professor. Desta maneira, o professor em formação estará melhor preparado para lidar com os usos cotidianos da leitura e da escrita digitais de forma ativa e crítica.

As DCNs para os cursos de licenciatura, de suma importância para a elaboração dos projetos político-pedagógicos das faculdades, deveriam ser implementadas nas instituições de Ensino Superior em um prazo de 2 anos. No entanto, tendo em mente as discussões sobre as práticas de letramento digital que aconteciam na época, estas DCNs já nasceram ultrapassadas. Assim como enfatizado na seção 1.4, é preciso reconhecer que a prática pedagógica e educacional do professor deve estar em constante atualização, correspondendo aos saberes exigidos pela sociedade contemporânea. É essencial criar condições para que o professor, durante a sua formação inicial, possa desenvolver competências para se inserir na sociedade da informação e participar de práticas sociais também mediadas pelas tecnologias.

u) 2016

Em 31 de agosto de 2016, Dilma Rousseff foi afastada por um processo de *impeachment*. Michel Temer então assume a presidência do país e Mendonça Filho passa a ser o Ministro da Educação. Ainda no cenário político, a PEC 55 é aprovada no Congresso e objetiva “congelar” os gastos sociais por 20 anos, como

gastos com a educação e saúde. É interessante apontar que neste ano a Sociedade Brasileira de Pediatria lança o documento *Saúde de Crianças e Adolescentes na Era Digital* direcionado para pais, pediatras e professores. Este documento, referenciado no capítulo 1, apresenta recomendações a respeito do uso das tecnologias por crianças e adolescentes, além do apontamento de diversas doenças causadas pelo uso excessivo das tecnologias.

Neste ano, o MEC publica a segunda versão da BNCCEM e mais uma versão do edital do ENEM. Porém, como já mencionado aqui, a lista de saberes do ENEM que abordam questões no contexto digital segue a mesma desde 2009. A segunda versão da BNCCEM passou por mais um processo de debate institucional, desta vez entre as Secretarias Estaduais de Educação. Começa a se falar em Base Nacional Docente, com o intuito de nortear o currículo de formação inicial dos professores para que esteja adequado à BNCC da Educação Básica. Apesar das notícias sobre a Base Nacional Docente ter se intensificado no ano seguinte, o documento oficial só foi lançado pelo MEC no final de 2018.

Neste ano também são intensificadas no Brasil as publicações de trabalhos acadêmicos apresentando e discutindo o conceito de *letramento digital crítico*, ou *letramento crítico digital*, que de modo geral tratam de uma postura mais crítica nas participações em práticas sociais letradas na Internet.

v) 2017

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o número de residências com acesso à Internet no Brasil em 2017 é de 70,5%, configurando um grande aumento no número de domicílios conectados, levando em consideração que em 2016 este número era de 63,6%⁶². A pesquisa também indicou que a maior parte dos brasileiros acessam a Internet por um *smartphone*. Além disso, observou-se uma queda no acesso à Internet nos *tablets* e um aumento no acesso à Internet nas *smarts TVs*.

Em 2017, as discussões a respeito da BNCC se intensificam. A BNCC para o ensino fundamental é homologada no mês de dezembro, mas a BNCC para o Ensino Médio tem a homologação adiada para o ano seguinte. Além disso, é promulgada a Lei nº13.415, que visa a reforma curricular no Ensino Médio, tendo como base a

⁶² <https://tecnologia.ig.com.br/2018-04-27/acesso-a-internet.html>

BNCCEM. Em relação a esta lei, é fundamental destacar o trecho do PARECER CNE/CP Nº: 7/2018 abaixo

- a) A nova redação para o Art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, § 8º, dada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu Art. 7º, que vincula os currículos dos cursos de formação de docentes à Base Nacional Comum Curricular: Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (NR)
- b) A determinação inscrita no art. 11 da referida Lei 13.415/17: o disposto no § 8º do art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, deverá ser implementado no prazo de dois anos, contado da publicação da Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, 2018a, p. 2)

Desta forma, a lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, determina na LDB que os currículos dos cursos de licenciatura devem acompanhar os conteúdos definidos na BNCC. As instituições de Ensino Superior têm até 2 anos após a homologação da BNCC para reestruturar os seus currículos. Entende-se, portanto, que o prazo para a vinculação dos currículos das instituições de Ensino Superior com os conteúdos da BNCC para o Ensino Fundamental é dezembro de 2019. Já para os conteúdos da BNCC para o Ensino Médio, as instituições de Ensino Superior possuem um prazo maior, já que o documento foi aprovado pelo CNE no final de 2018 e ainda não foi homologado pelo MEC.

Tendo em vista estas questões, mesmo que os DCNs para o curso de formação inicial do professor de Língua Portuguesa não contemplem práticas que possam desenvolver o letramento digital destes professores em formação, a lei nº 13.415 garante que estes conteúdos que fazem parte da BNCCEM também façam parte dos projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura.

Vale ressaltar que, em julho de 2017, o prazo para a implementação das novas DCNs (de 2015) para os cursos de licenciatura foi prorrogada em 1 ano. Sendo assim, as faculdades de licenciatura têm até julho de 2018 para se adequarem às novas DCNs. Ainda no cenário do Ensino Superior, neste ano o MEC lança o primeiro *Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica*⁶³, com o objetivo de formar 330 mil professores que atuam em salas de aulas da Educação Básica, mas ainda não possuem graduação. O MEC calcula que há mais de 500 mil professores sem graduação atuando.

⁶³ <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores>

Além da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, neste ano o MEC também publica o edital do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e o Edital do ENEM. Ao observar o edital do ENADE de 2017, constata-se que conhecimentos linguísticos no meio digital fazem parte da lista de saberes obrigatórios para os professores de Língua Portuguesa em formação. Tópicos como características dos textos multimodais em diferentes contextos de produção e multiletramento fazem parte do edital. Neste panorama, é possível observar uma lacuna entre a abordagem do contexto digital nas DCNs para os cursos de licenciatura e o que é avaliado no ENADE. Apesar das instituições de Ensino Superior possuírem um prazo para reelaborar os seus currículos levando em consideração a BNCC, é possível afirmar que a lista de saberes do ENADE já estaria levando em conta esses conteúdos, tendo em vista os estudos da linguagem em contexto digital.

Em 2017 é publicada no diário oficial uma portaria normativa para a EaD, considerada um novo marco regulatório para a educação a distância no Brasil. É interessante comentar aqui que discussões sobre as TDICs e EaD aparecem em conjunto com grande frequência nas publicações acadêmicas, já que é comum que professores que trabalham ou pretendem trabalhar com EaD busquem conhecimento e capacitação no uso de recursos tecnológicos (VILAÇA, 2012).

w) 2018

É interessante destacar neste ano a mudança ocorrida no Ministério da Educação, passando a ficar nas mãos de Rossieli Soares. Passa a vigorar o programa *Internet para Todos*⁶⁴, com o objetivo de promover a inclusão social por meio do oferecimento de conexão banda larga a preços mais acessíveis. Também é publicado o *Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação*⁶⁵ (Lei nº 13.243/2016) com o intuito de diminuir a burocracia para realização de pesquisas e inovações no país. Na área acadêmica, é interessante enfatizar o *I Congresso Internacional em Humanidades Digitais*⁶⁶, que ocorreu em abril no Rio de Janeiro e contou com a apresentação de diversos trabalhos a respeito dos impactos das TDICs no cotidiano da sociedade.

A Fundação Getúlio Vargas (FGV) revelou em sua pesquisa anual sobre o uso de tecnologias no país que o número de *smartphones* no Brasil já passa o número de

⁶⁴ https://www.mctic.gov.br/mctic/opencms/comunicacao/SETEL/inclusao_digital/index.html

⁶⁵ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9283.htm

⁶⁶ <https://eventos.fgv.br/hdrio2018>

habitantes⁶⁷. O instituto prevê que em 2019 o país alcançará a marca de pelo menos dois dispositivos digitais portáteis por cidadão.

A última versão da BNCC para o Ensino Médio foi entregue pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e aprovada no início de dezembro. O documento também foi homologado pelo MEC no final de dezembro. Apesar de diversas críticas nas mídias em relação à BNCCEM e às novas diretrizes do Ensino Médio, a previsão é que, a partir de 2019, a BNCCEM passará a ser o norteador para todo o Ensino Médio do Brasil. As escolas têm o prazo de dois anos para adequarem os seus currículos com base na BNCCEM, que será responsável por 60% dos conteúdos. Lembrando de que a BNCCEM não anula as DCNs para o Ensino Médio de 2018, mas as complementa.

De modo geral, a BNCCEM indica que as TDICs vêm sendo incorporadas em diferentes esferas de atuação e que os jovens se apropriam das TDICs de diferentes formas, portanto, essas práticas merecem atenção durante a etapa do Ensino Médio. Um dos campos de atuação da Língua Portuguesa apresentado na BNCCEM são as participações em situações de leitura, escrita e de produção de textos por meio das TDICs que possibilitem a comunicação por meio de diferentes formas de interação social. Este documento representa um marco na abordagem do gênero em contexto digital e na proliferação de *Fake News*, que configura uma grande preocupação da sociedade na atualidade. É interessante comentar que os gêneros textuais digitais abordados na BNCCEM não são os mesmos gêneros citados em trabalhos acadêmicos da década passada. Percebe-se a presença de diversos “gêneros novos”, surgidos com os serviços da Internet que se popularizaram nos últimos anos, como postagens em *vlogs* de diversos tipos, *memes*, *fanfics*, tutoriais em vídeo e *playlist* comentada, apenas para ilustrar.

A BNCCEM é o documento educacional que mais abordou o desenvolvimento das competências linguísticas no ambiente digital. Apesar de não citar o letramento digital em si, o documento traz discussões a respeito da adequação da linguagem, dos textos multissemióticos, de uma postura crítica e responsável na rede, da produção e publicação de conteúdos etc. Desta forma, pensando na abordagem do contexto digital no documento, a BNCCEM propicia ao aluno compreender de forma

⁶⁷ <https://canaltech.com.br/produtos/brasil-ja-tem-mais-de-um-smartphone-ativo-por-habitante-112294/>

crítica seu tempo, se preparar para a vida, para a cidadania e para o mundo do trabalho, em sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo.

O MEC definiu o dia 02 de agosto de 2018 como o dia D da BNCCEM. Neste dia, professores de 25 mil escolas em todo o país debateram sobre a proposta da BNCC do Ensino Médio. Porém, o dia foi também utilizado pelos profissionais de ensino para a realização de críticas ao documento. Dentre estas críticas, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior⁶⁸ informou que os professores não concordam com algumas questões citadas na base, como a EaD no Ensino Médio, inclusive permitindo que a Educação de Jovens e Adultos seja quase que completamente a distância, e a contratação de professores com “notório saber”.

Neste ano também o MEC publica o guia do PNLD de Língua Portuguesa do Ensino Médio, possibilitando que as escolas públicas selecionem o livro didático para usar a partir de 2019. Assim como o PNLD de 2015, o novo guia traz novamente diversos critérios que abordam o contexto digital, como textos multimodais, gêneros textuais digitais e letramento virtual. Dentre os critérios avaliativos do programa de 2018 (PNLD vigente), merece destaque a avaliação do livro didático com o intuito de verificar se o mesmo “apresenta uma variedade significativa de textos multimodais” (BRASIL, 2017b). Afinal, como afirmam Araujo e Dieb (2013), a utilização de textos autênticos em sala de aula colabora para a análise e reflexão do aluno a respeito de textos reais e, subsequentemente, de situações reais do dia a dia.

Pensando na necessidade de critérios mais específicos para a presença da linguagem digital nos livros didáticos, merece atenção a fala de Bezerra (2010) ao afirmar que, por muitas vezes, os textos disponibilizados nos livros didáticos são apenas pretextos para continuar as práticas e ensino de regras gramaticais. Nesta realidade, também Marcuschi (2008) ressalta que, ao apresentar diferentes gêneros textuais, raras são as vezes que os livros didáticos analisam e trabalham determinados gêneros. Para o autor, é comum a presença de textos de diversos gêneros textuais apenas como uma espécie de “distração” para os estudantes ou “enfeite” no material pedagógico, como já apontado nas discussões realizadas nos capítulos anteriores.

Com a aprovação da BNCCEM, é preciso questionar o livro didático selecionado pelas escolas por meio do guia do PNLD de 2018. A partir de 2019 as

⁶⁸ <http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=9622>

escolas receberão um livro didático que pode não estar de acordo com a reforma curricular proposta pela BNCCEM, já que o guia do PNLD foi publicado antes da aprovação do documento. Este livro didático irá fazer parte das salas de aula do Ensino Médio pelos próximos 3 anos (ou 4 anos, como previsto pelo próprio MEC a partir de 2019⁶⁹). Neste cenário, é possível presumir que o livro didático não estará em sintonia com o currículo, nem com as avaliações, já que o novo ENEM é previsto para 2020.

É importante também mencionar que em 2018 o prazo para a implementação das DCNs para os cursos de licenciatura, publicadas em 2015, foi novamente prorrogado em 1 ano. Sendo assim, as instituições de Ensino Superior têm 4 anos, contando de julho de 2015, para adequarem os seus cursos de licenciatura de acordo com as DCNs. O motivo informado pelo MEC para a prorrogação foi justamente o atraso da homologação da BNCCEM.

O ano de 2018 também é o ano de homologação das novas Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio, que regula as modificações realizadas na Lei Nº 9.394/1996 (LDB) pela Lei 13.415/2017. Com a aprovação da BNCC para o Ensino Médio em dezembro de 2018 e, por meio da homologação das novas DCNs, as escolas já poderão a partir do início de 2019 organizar as formas de oferta do novo Ensino Médio. Desta forma, de acordo com as DCNs, os currículos do Ensino Médio serão compostos por uma formação geral básica e um itinerário formativo, considerando que os estudantes poderão escolher entre as áreas: (1) linguagens e suas tecnologias; (2) matemática e suas tecnologias; (3) ciências da natureza e suas tecnologias; (4) ciências humanas e sociais aplicadas; e (5) formação técnica e profissional. Logo, é possível afirmar que as diretrizes se referem a arquitetura do Ensino Médio, enquanto que a BNCCEM trata das competências, habilidades e conteúdos que devem ser desenvolvidos na parte da formação geral básica desta etapa de ensino.

Ao apresentar as novas DCNs para o Ensino Médio⁷⁰, o próprio MEC informa que há necessidade de adequação dos cursos de Formação de Professores e também do Programa Nacional do Livro Didático, no entanto, estas atualizações dependiam

⁶⁹ <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=52611>

⁷⁰ Para apresentar as novas DCNs para o Ensino Médio, o MEC, no dia 20 de novembro de 2018, divulgou no seu portal a apresentação:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102371-proposta-apresentacao-dcnems-coletiva-de-imprensa-rev&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192

diretamente da homologação da BNCC para o Ensino Médio, aprovada apenas em dezembro de 2018. O que se observa, portanto, é que há um grande gargalo em relação à aprovação da BNCC para o Ensino Médio e aos demais documentos que norteiam esta etapa de ensino, já que importantes mudanças educacionais para esta etapa estavam no aguardo da homologação da BNCC. Como resultado, só nos resta aguardar e acompanhar como os demais documentos educacionais irão articular estas mudanças.

Ainda no final de 2018, o MEC encaminha para o CNE a Base Nacional Curricular de Professores⁷¹. O documento servirá de base para a elaboração dos currículos dos cursos de Licenciatura e Pedagogia de todo o país. Assim como a BNCC da Educação Básica, a Base Nacional Curricular de Professores passará pelo menos dois anos entre o CNE e discussões públicas, antes de ser homologado.

Em síntese, de acordo com os próprios documentos educacionais publicados pelo MEC que orientam e normatizam os cursos de formação inicial de professores no Ensino Superior, as propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura e as suas diretrizes devem estar em consonância com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Orientações Curriculares Nacionais e, mais recentemente, com as orientações e conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (tanto para o Ensino Fundamental, quanto para o Ensino Médio).

É preciso, portanto, acompanhar nestes próximos anos como os projetos político-pedagógicos das escolas e seus currículos irão se adequar à BNCCEM, assim como o guia para a próxima escolha do livro didático, a formação inicial e continuada dos docentes e as próximas avaliações.

A partir da construção deste panorama, é interessante observar as possíveis relações entre a publicação do documento educacional, os acontecimentos sócio históricos, a tendência das pesquisas acadêmicas envolvendo o letramento digital e a propagação das TDICs em contextos de uso variado. Levando em consideração este cenário, percebe-se que a publicação de alguns dos documentos oficiais educacionais tratados aqui nesta tese caminha ao lado do crescimento do fenômeno gerado pelas mediações tecnológicas que propiciam novas práticas sociais, inclusive, letradas. Por outro lado, é possível constatar que há documentos educacionais (ou versões destes

⁷¹ <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=71951>

documentos) que tardaram a abordar questões referentes ao contexto digital, assim como há alguns documentos que ainda estão presos a discussões a respeito de tecnologia apenas como recurso pedagógico.

Ao mapear e analisar o contexto de produção e consumo dos documentos educacionais pesquisados, tem-se a oportunidade de compreender questões que influenciaram de alguma forma a construção destes documentos, como questões políticas, acadêmicas e econômicas da época. A ideia desta seção foi apresentar os principais marcos de cada ano, porém tendo sempre em mente o foco no Ensino Médio e no Letramento Digital. Não se trata então de uma análise pontual sobre uma determinada política ou um determinado projeto ou programa, mas se constitui em um rico e bem articulado pano de fundo para a análise dos documentos educacionais selecionados.

Como já evidenciado nos capítulos anteriores, os avanços das tecnologias digitais causam mudanças na nossa relação com o outro, na nossa relação com as atividades do dia a dia e, conseqüentemente, na nossa relação com os processos de leitura e escrita. Mudanças estas que se refletem ou que deveriam se refletir não somente dentro das pesquisas da academia, mas de alguma forma também nos documentos oficiais educacionais, nas avaliações, nas escolas etc. Partindo do ponto que os documentos educacionais servem de base para a elaboração de projetos político-pedagógicos, avaliações escolares e formação de professores é de suma importância que estes documentos estejam em consonância com a realidade vivida pela sociedade.

Esta seção, portanto, objetivou delinear de forma breve o cenário brasileiro, permeando os campos político, acadêmico e educacional, no contexto de formulação dos documentos educacionais para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio e para a formação do professor de Língua Portuguesa, no Ensino Superior, no período de 1996 a 2018. Desta forma, foi possível realizar uma análise da trajetória histórica da abordagem de práticas no contexto digital que podem colaborar para o desenvolvimento do Letramento Digital nos documentos educacionais pesquisados. A próxima seção deste capítulo dá continuidade a análise dos documentos educacionais com o foco na possível conexão entre os documentos educacionais direcionados para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio e para a formação do professor de Língua Portuguesa deste segmento, no Ensino Superior.

5.3. Conexões entre os documentos do Ensino Médio e do Ensino Superior

Por meio de diálogo em perspectiva interdisciplinar realizado nos capítulos anteriores, é possível compreender as implicações do desenvolvimento do letramento digital na formação do jovem do Ensino Médio para participar de diversas esferas - como sociais, profissionais e acadêmicas -, levando em consideração o contexto em que este estudante está inserido e as exigências da sociedade da informação (BRAGA, 2010; ROJO, 2012; XAVIER, 2010). A inclusão deste estudante ainda é um grande desafio para o ambiente educacional, entretanto ela contribui significativamente para a sua inclusão social e o seu desenvolvimento para a cidadania. Desta forma, entende-se que a abordagem de práticas que possibilitem o desenvolvimento do letramento digital destes jovens nos documentos educacionais é crucial para a formação destes estudantes.

Delineou-se aqui investigar se os documentos educacionais para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio e para a formação inicial do docente de Língua Portuguesa no Ensino Superior, publicados pelo Ministério da Educação, apresentam divergências ao abordar o desenvolvimento do Letramento Digital, a fim de verificar se as orientações curriculares destes documentos dão conta das habilidades e competências fundamentais exigidas na sociedade da informação, já discutidas nos dois primeiros capítulos deste trabalho (BELLONI, 2012, MARCUSCHI e XAVIER, 2010; ROJO, 2013; SANTOS, 2011).

Durante a coleta de dados desta pesquisa, foi visível notar a diferença na quantidade de documentos que objetivam nortear a elaboração de currículos no Ensino Médio e no Ensino Superior. Mesmo levando em consideração a autonomia pedagógica das universidades, entende-se que seus projetos pedagógicos também precisam de uma base comum, no intuito de garantir a preparação básica para os professores em formação em todo o país.

Tomando a LDB como ponto de partida, foram analisados 35 documentos para o Ensino Médio e 8 documentos para o Ensino Superior. Vale ressaltar que alguns destes documentos são de uso obrigatório nas escolas, como as DCNs e mais recentemente a BNCC; outros documentos trazem recomendações, mas não são de uso obrigatório, como os PCNs e OCEM; e ainda há aqueles documentos que de uma

forma ou de outra acabam influenciando as salas de aula, como o PNLD, o edital do ENEM e o edital do ENADE.

É interessante, portanto, iniciar a análise desta seção observando os documentos educacionais de uso obrigatório nas instituições de ensino: a BNCCEM e as Diretrizes Curriculares Nacionais, tanto para o Ensino Médio quanto para o Ensino Superior. Isto é, os currículos escolares precisam ser obrigatoriamente elaborados com base nas orientações destes documentos. É preciso comentar que a BNCC para a etapa do Ensino Médio (ilustrado na Figura 5.2 como o ano de 2018), é relevante para a análise dos dados deste trabalho visto que a base já foi homologada e suas orientações já impactarão diretamente a construção dos currículos escolares a partir de 2019.

A Figura 5.2 e a Figura 5.3, seguintes, apresentam de forma sintética os principais pontos referentes ao desenvolvimento do letramento digital abordados nos documentos educacionais citados.

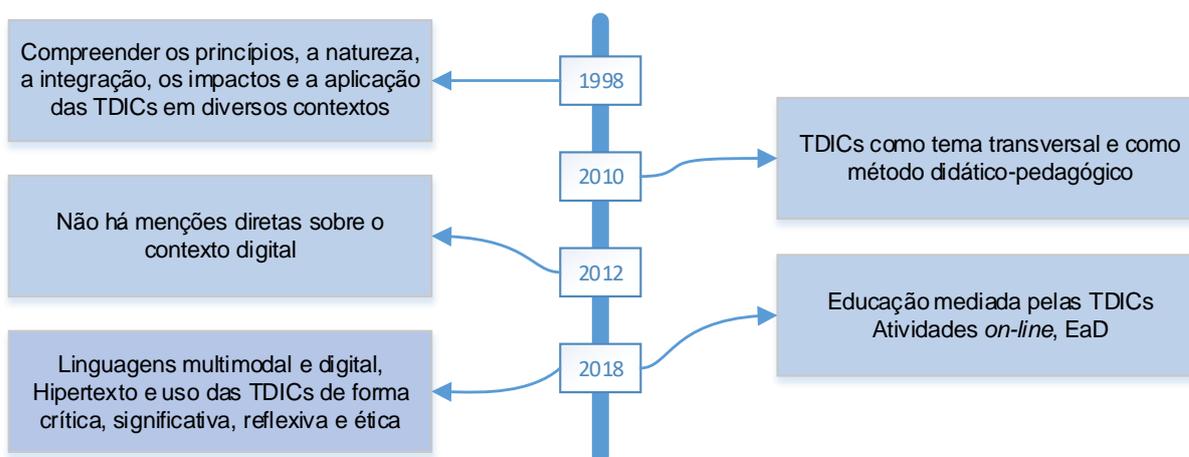


Figura 5.2 - Letramento Digital nas DCNs e na BNCC para o Ens. Médio

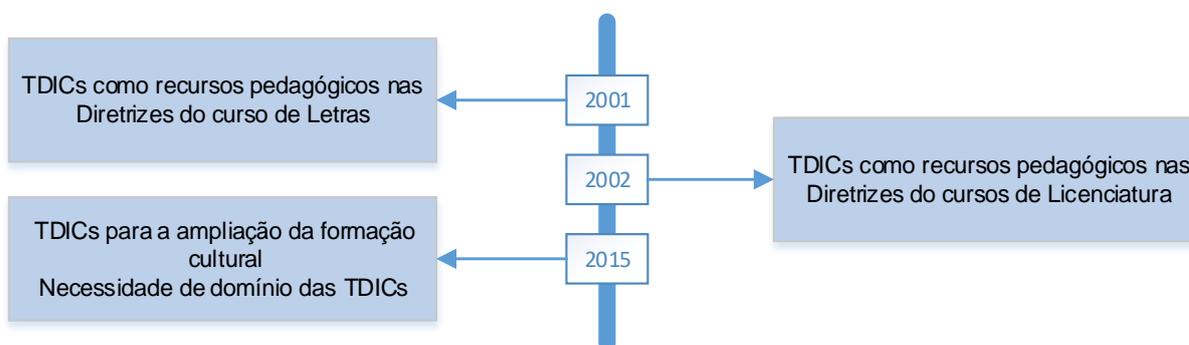


Figura 5.3 - Letramento Digital nas DCNs para o Ensino Superior

Desde 1996, ano de publicação da LDB e ponto de partida para a construção desta tese, o MEC publicou 4 documentos oficiais compondo diretrizes para o Ensino Médio. As DCNs para o Ensino Médio mais recentes, publicadas no final de 2018, configuram grandes mudanças na oferta do Ensino Médio, já que modificam a estrutura deste nível de ensino, passando a ser composto por uma formação geral básica e um itinerário formativo. Estas diretrizes trabalham diretamente em conjunto com a BNCCEM, que representa um grande marco para a elaboração do currículo escolar e traz um conjunto de orientações e um conjunto de aprendizagens essenciais, buscando a universalização do ensino no país. Em quantidade menor, as diretrizes para o Ensino Superior voltadas para a formação inicial do professor de Língua Portuguesa que irá atuar no Ensino Médio foram publicadas em 3 momentos, 2001, 2002 e 2015.

Ao investigar nestes documentos educacionais a abordagem de práticas que podem possibilitar o desenvolvimento do letramento digital, observa-se que as diretrizes para o Ensino Médio de 1998 já apresentam de maneira clara uma discussão a respeito dos impactos das TDICs na sociedade. Apesar de não trazer menções sobre a circulação e características de textos no meio digital (ROJO, 2012; XAVIER, 2010), o documento se refere à integração e aplicação das TDICs nos mais variados contextos. Vale lembrar de que nesta época, assim como comentado na seção anterior, as TDICs ainda não eram tão presentes nas atividades cotidianas da sociedade e pouco se falava sobre os processos de leitura e escrita no contexto digital.

De maneira diferente, as diretrizes para o curso de Letras publicadas em 2001 e para os cursos de Licenciatura publicadas em 2002 comentam sobre a utilização das TDICs como recurso didático em sala de aula. Desta forma, entende-se que o professor deveria saber utilizar os dispositivos tecnológicos, principalmente para fazer o uso dos mesmos durante o planejamento de suas aulas.

O discurso da utilização das TDICs nestes DCNs está muito associado aos projetos de alfabetização digital, bastante presentes no contexto político governamental da época. Logo, percebe-se nestes documentos que o conhecimento no contexto digital requerido aos professores em formação foi “esvaziado”, pois está se referindo apenas ao acesso a computadores e Internet e a capacitação técnica desses professores. Por meio das discussões realizadas nos capítulos que servem de

referencial teórico, é possível compreender que inclusão digital (ou até mesmo o letramento digital) não se restringe a apenas acesso e uso operacional das TDICs, mas envolve muito mais questões sobre a formação humana e cidadã para participar da sociedade (TAKAHASHI, 2000; FREIRE, 2006; REBÊLO, 2005; TAROUÇO, 2013; BARTON; LEE, 2015).

Se é possível afirmar que a abordagem do contexto digital nas DCNs para o Ensino Médio de 1998 é condizente para a realidade da sociedade daquela época, não se pode falar o mesmo para as DCNs direcionadas para a formação do professor de Língua Portuguesa no Ensino Superior de 2001 e 2002. Como apresentado na seção anterior, os anos de 2001 e 2002 são marcados pela popularização da Internet no país, pelo crescimento do acesso à banda larga, pelos serviços da Internet para a produção de conteúdos, pela utilização de *sites* de busca, pelas discussões sobre o letramento digital, etc. Logo, reduzir o conhecimento no contexto digital dos professores em formação à utilização de computadores como recurso didático não está apropriado para a vivência e necessidades da sociedade da época.

Assim como foi discutido no primeiro capítulo deste trabalho, não há necessidade dos professores possuírem formação específica ou serem especialistas em informática para utilizarem as TDICs, assim como aponta Lemos (2013), afinal, a maior parte da sociedade da informação consegue acompanhar as mudanças tecnológicas (TAPSCOTT, 1998, 2009; PRENSKY, 2001). Mas é essencial que os professores desenvolvam competências para o uso efetivo das tecnologias em sala de aula, assim como bem defendem Fantin, Ribeiro e Behar (2013) em seus estudos.

As DCNs para a Educação Básica de 2010 já trazem outras questões a respeito do contexto digital. O discurso sobre os impactos das TDICs na sociedade feito em 1998 dá lugar para a utilização da tecnologia como método didático-pedagógico e discussões a respeito da exclusão digital. Vale ressaltar que as DCNs de 2010 apresentam a informática como um componente curricular flexível e variável, logo, a utilização das TDICs deveria perpassar transversalmente a proposta curricular da escola. Como consequência, entra em cena a chamada *informática educativa*, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de uma determinada disciplina escolar é desenvolvido por intermédio das tecnologias digitais. Assunto este que já era abordado nos PCNs, porém, vale salientar que os PCNs não são documentos

obrigatórios, portanto, a informática como conteúdo transversal só passou a ser obrigatória nos currículos escolares após a publicação nos DCNs.

Na contramão da popularidade da Internet entre os jovens, as DCNs para o Ensino Médio de 2012 não fazem menção às competências e habilidades necessárias para a participação do estudante nas práticas sociais em contexto digital, como exposto no capítulo 4. Desta forma, é possível afirmar que a elaboração deste documento não está de acordo com as competências no meio digital necessárias para a participação do jovem na sociedade da informação.

Até então, as DCNs que regiam os cursos de licenciatura continuavam as mesmas de 2001 e 2002. Neste cenário, Belloni (2012) comenta que é muito comum que as TDICs tal como suas implicações na sociedade não sejam abordadas nos cursos de formação inicial de professores. Logo, estava por conta das instituições de Ensino Superior se levariam em consideração, por exemplo, a utilização do computador e Internet como tema transversal nas escolas, já que esta discussão não era apontada como obrigatória nas DCNs para o Ensino Superior da época. Ficava a cargo da instituição ou ainda da iniciativa individual de cada professor contemplar ou não determinado conteúdo, seja em disciplina própria ou de forma interdisciplinar. Sob tal ótica, Coscarelli e Riveiro (2011) alertam que em muitas escolas o ensino de informática ainda acontece de forma isolada, sem considerar seu papel interdisciplinar e sem contribuir com o desenvolvimento de competências necessárias para a participação em práticas sociais mediadas pelas TDICs.

Neste contexto, defende-se aqui que as DCNs para a formação inicial do professor devem garantir, de maneira geral, a preparação e o conhecimento necessários para um professor atuar na sua área de formação. É necessário coerência entre a formação inicial oferecida e a prática do futuro professor. Cabe destacar que é comum vermos discussões no meio acadêmico a respeito das políticas para a formação inicial de professores da Educação Básica. Entende-se que, para melhorar a qualidade da educação básica no país, antes é necessário melhorar a formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

As DCNs para os cursos de licenciatura publicadas em 2015 norteiam, a partir da data de publicação, os cursos de formação de professores e seus projetos: Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI). A normatização define que as licenciaturas

aumentem de 2,8 mil para 3,2 mil horas sua carga horária e, além da duração do curso, a resolução também aumenta as horas de estágio obrigatório de 300 para 400 horas. As novas DCNs enfatizam também como elemento fundamental a formação continuada dos professores.

Diferentemente das DCNs de 2002 que eram focadas no desenvolvimento de competências, as DCNs de 2015 enfatizam a formação inicial e continuada a partir do entendimento amplo e contextualizado da educação. É justamente a partir das diretrizes da BNCC que serão definidos os objetivos de aprendizagem, isto é, os cursos de licenciatura a partir de 2015 deveriam observar o que foi estabelecido como base para as áreas de conhecimento na BNCC e deveriam se adequar para formar professores apropriados para a nova Educação Básica.

Consequentemente, as DCNs de 2015 para a formação inicial dos professores já nasceram cheias de conflitos, afinal, a BNCC para o Ensino Fundamental só foi homologada em 2017 e a BNCC para o Ensino Médio só foi aprovada em dezembro de 2018. Resultado, as DCNs de 2015, que foram promulgadas com o prazo de 2 anos para a implementação, precisaram ser prorrogadas por duas vezes. O documento com prazo até julho de 2017 foi prorrogado para julho de 2018, e depois foi prorrogado para julho de 2019.

No que implica a prorrogação das DCNs de 2015 para a Formação dos Professores? Primeiramente, deve-se considerar que muitas instituições podem protelar a reestruturação dos seus cursos de licenciatura, já que há um maior prazo. Como consequência, os cursos de licenciaturas oferecidos durante estes 4 anos podem apresentar distorções, considerando as instituições que já se adaptaram desde 2015 e as instituições que só colocarão as DCNs em prática em 2019. Outro possível problema é que até o ano de 2019 as DCNs de 2015 podem trazer questões já ultrapassadas, desta forma, talvez fosse mais viável suspender a resolução de 2015 e apresentar uma nova resolução após um estudo mais aprofundado da BNCC e de outros pontos relevantes para a sociedade atual. Ainda neste contexto, este atraso tarda mudanças necessárias e pensadas para aprimorar a formação inicial do docente. Além disso, esta prorrogação pode se refletir nas instituições que já começaram a implementar as mudanças em seus currículos, uma vez que sucessivos adiamentos podem causar um certo “desânimo” nestas instituições.

Pensando na abordagem do desenvolvimento do letramento digital na formação inicial do docente nas DCNs de 2015, além de mais uma vez as DCNs para o Ensino Superior tratarem a presença das tecnologias digitais em sala de aula como recurso didático, a nova diretriz considera as TDICs um artefato cultural para professores e alunos e que é necessário relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos e no desenvolvimento da aprendizagem. É possível associar estas questões com o fato da informática passar a ser considerada um conhecimento transversal nas DCNs para a Educação Básica de 2010. Ou seja, se em 2010 as DCNs da Educação Básica já falavam do ensino e aprendizagem de conteúdos acontecerem por meio das tecnologias digitais, as DCNs da formação inicial do docente levaram em consideração estas questões apenas a partir de 2015, com um prazo até 2019. As DCNs de 2015 também não fazem menção às particularidades dos textos que circulam na Internet ou ao desenvolvimento do letramento digital em si.

Nesta conjuntura, mesmo que as DCNs para a formação inicial do docente não apresentem claramente questões sobre o desenvolvimento do letramento digital, de acordo com a lei nº 13.415, os currículos do curso de Letras para a formação de professores em Língua Portuguesa, assim como as demais licenciaturas, deverão contemplar as competências tratadas na BNCC. A BNCC para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, como comentado no capítulo 4, apresenta diversas competências e habilidades que colaboram para o desenvolvimento do letramento digital do estudante. Um cenário bem diferente das DCNs para a formação inicial do docente de Língua Portuguesa, no Ensino Superior. Logo, por meio da lei nº 13.415, será possível o preenchimento de “lacunas” que poderiam existir entre a formação inicial do docente de Língua Portuguesa e os conteúdos que ele deverá trabalhar em sala de aula.

Como já discutido anteriormente, as práticas sociais realizadas e mediadas pelas tecnologias digitais exigem novas competências e habilidades de leitura e escrita (ROJO, 2012; XAVIER, 2010). A crescente popularização de dispositivos eletrônicos que acessam a Internet (LEMOS, 2013) tem transformado a forma de distribuição de palavras, sons e imagens na sociedade. Por todas estas questões, Rojo (2012) enfatiza que trabalhar com os textos hipermidiáticos em sala de aula não

são desafios para os jovens estudantes, mas sim para a escola e para os seus professores.

Desta forma, com base na BNCCEM, espera-se que os currículos dos cursos de Letras para a formação de professores em Língua Portuguesa apresentem as TDICs de forma crítica, reflexiva, significativa e discuta a ética nas diversas práticas do cotidiano que envolvem o meio digital, como nos canais de comunicação e na disseminação de informações, por exemplo. Além disso, destacam-se também na BNCC para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio as diferentes situações de leitura, escrita e de produção de textos por meio das tecnologias digitais.

E quando as faculdades de Letras começarão a atualizar seus currículos?

Primeiramente, não se deve esquecer de que as novas DCNs para os cursos de licenciatura, apesar de terem sido publicadas em 2015, possuem um prazo de 4 anos para serem implementadas. Logo, as faculdades têm até julho de 2019 para implementarem as novas diretrizes.

A lei nº 13.415, de 2017, possui um prazo de 2 anos para ser implementada a partir da publicação da BNCC. A BNCC para o Ensino Fundamental foi homologada em 2017 e a BNCC para o Ensino Médio foi homologada em dezembro de 2018. Cada BNCC possui um prazo de 2 anos também para ser implementada nas escolas de Educação Básica em todo o país.

O Quadro 5.3 seguinte apresenta melhor os prazos citados, permitindo assim uma visão mais sucinta do que esperar nos próximos anos.

Quadro 5.3 – Prazos de Publicação e Implementação das DCNs e BNCC

Documento/Lei	Ano Publicação	Prazo para Implementação	Fim do prazo Implementação
DCNs dos Cursos de Licenciatura	2015	4 anos	2019
BNCC Ensino Fundamental	2017	2 anos	2019
BNCC Ensino Médio	2019	2 anos	2021
Lei nº 13.415 para os conteúdos de Ensino Fundamental na Formação Inicial do Docente	2017	2 anos a partir do BNCC 2017	2019

Lei nº 13.415 para os conteúdos de Ensino Médio na Formação Inicial do Docente	2017	2 anos a partir do BNCC 2019	2021
--	------	------------------------------	------

Logo, percebe-se um grande descompasso entre a construção dos currículos nas escolas de Educação Básica e nos cursos de formação inicial dos professores para esta etapa de Ensino. Pensando na implementação da BNCCEM, o que se conclui é que os próximos 2 ou 3 anos deverão ser ainda marcados pela desconformidade entre o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio e a formação deste docente, no Ensino Superior. E esta desarmonia ainda se agrava ao se pensar no livro didático e sistemas de avaliação. Espera-se, portanto, que os próximos anos sejam decisivos para importantes reformas curriculares, tanto na Educação Básica como nos cursos de licenciatura e que, como consequência, o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio e a formação inicial do docente de Língua Portuguesa fiquem em sintonia.

Outros documentos que regem a educação no país também merecem destaque nesta discussão, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Estes documentos educacionais apontam orientações para que a escola seja um espaço plural e multicultural, compreendendo as diversidades e propiciando o desenvolvimento do letramento do aluno.

Vale ressaltar aqui que o ensino da Língua Portuguesa, de acordo com o CNE e com os PCNs, deve estar voltado para a função social da língua. O conhecimento da língua então é requisito básico para o estudante ingressar no mundo letrado, construir sua cidadania e integrar a sociedade de forma participante, autônoma e atuante. Pode-se observar nos PCNs e OCEM, que são os documentos educacionais que orientam o modo de proceder dos professores nas escolas, que houve uma preocupação com a linguagem que circula no contexto digital, mesmo que de forma discreta. Por outro lado, essa preocupação ganha destaque no texto da BNCCEM, pois além de considerar a linguagem no contexto digital e as práticas de letramento digital, o documento enfatiza a necessidade da construção de um pensamento crítico.

Sabe-se que os documentos que contêm orientações educacionais complementares, como os PCNs, PCN+ e OCEM, foram pouco discutidos nas escolas, sendo, portanto, pouco compreendidos ou mesmo pouco conhecidos pelos professores (LIMA; MELO, 2017). A falta de políticas educacionais que viabilizassem discussões sobre a implementação das orientações curriculares destes documentos

na formação inicial e/ou na formação continuada dos professores colaboraram para a diminuição do *status* de importância destes documentos educacionais nos últimos anos. Sem programas de formação continuada para os professores em exercício que envolvam a discussão dos PCNs e OCEM, a única possibilidade de entrada destes documentos educacionais nas escolas é pelos novos profissionais.

Ao observar a própria academia, verifica-se um grande número de publicações a respeito do papel dos PCNs e OCEM para o ensino, no entanto, nota-se que os temas centrais destes documentos, como as competências, a interdisciplinaridade e a contextualização, aparecem nos estudos com variadas compreensões, algumas até antagônicas (RICARDO; ZYLBERSZTAJN, 2007). Por compor o quadro normativo educacional, compreende-se que os professores, coordenadores e gestores escolares devem (ou deveriam) ter conhecimento sobre os PCNs e OCEM. Entretanto, é comum encontrar profissionais da educação que não conhecem estes documentos, ou conhecem apenas partes destes documentos, ou que realizaram a leitura apenas por conta de concursos públicos (LIMA; MELO, 2017). Sem a presença das orientações curriculares dos PCNs e OCEM nas salas de aula, restam os livros didáticos e as DCNEM, que não tratam diretamente de conteúdos curriculares.

Neste âmbito, não é possível afirmar que as orientações curriculares publicadas nos PCNs e OCEM fizeram (ou fazem) parte dos projetos pedagógicos do Ensino Médio nas escolas. Do mesmo modo, não é possível afirmar que as práticas que colaboram para o desenvolvimento do letramento digital dos estudantes presentes nas orientações destes documentos ocorrem nas salas de aula. A falta de uma revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las a estas orientações fez com que a importância destes documentos educacionais acabasse esvaziada.

Inegavelmente, há uma grande preocupação com a implementação da BNCC, para que suas diretrizes e orientações curriculares não sigam pelo mesmo caminho que os PCNs e OCEM. Apesar de apresentar o teor da obrigatoriedade tanto nas salas de aula da Educação Básica como na formação do docente, é indispensável uma operação nacional para a revisão dos cursos de licenciatura. Afinal, a própria LDB, após a lei 13.415, diz que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 1996, *on-line*). Espera-se que a BNCC, a partir de 2019, influencie diretamente na formação docente, nos projetos pedagógicos escolares, nos sistemas de avaliação e no material didático.

Tendo em vista os aspectos observados para o desenvolvimento do Letramento Digital, identifica-se, portanto, um desconcerto entre os documentos educacionais voltados para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio e os documentos educacionais voltados para a formação inicial de professores. É visível que os documentos que norteiam o Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio estão sempre um passo a frente dos documentos que norteiam a formação do docente deste segmento.

Ao observar como se dá a abordagem de práticas que colaboram com o desenvolvimento do letramento digital dos estudantes nos documentos oficiais aqui analisados, acredita-se que as escolas, ao estudarem e se apropriarem destes documentos, poderão quebrar os paradigmas estabelecidos pela educação formal. Com um planejamento mais flexível e interdisciplinar, os alunos terão a oportunidade de desenvolver o seu letramento digital em diversas situações do cotidiano escolar, como na resolução de problemas em situações contextualizadas ou por meio de projetos educacionais relacionados com as novas tecnologias da informação e da comunicação.

Entretanto, para que as competências e habilidades abordadas nos documentos educacionais para o Ensino Médio possam ser implementadas na rotina escolar, é preciso que o corpo docente esteja preparado para desenvolver seu trabalho dessa forma. Logo, é preciso que os professores também desenvolvam essas competências. O trabalho do professor precisa estar coerente com os princípios pedagógicos de diversidade e de autonomia, aspirando a formação e o conhecimento do aluno. O planejamento escolar deve ser estruturado na interdisciplinaridade e na contextualização, tendo em vista os eixos cognitivos.

Resta, agora, que se criem mecanismos e até mesmo normatizações que oportunizem aos professores ter acesso a uma formação científica e pedagógica continuada, para que, desta maneira, seja possível compreender e discutir as orientações educacionais e seus pressupostos teóricos e os transformar em práticas pedagógicas para a sala de aula. Vale ressaltar que as próprias OCEM sinalizam que os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio devem se manter em “permanente e contínua formação científica e pedagógica” (BRASIL, 2006, p. 44). É preciso que os professores de Língua Portuguesa compreendam e se sintam seguros

para discutir as diferentes concepções de linguagem, de leitura e de escrita da atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta parte do trabalho discutem-se as considerações gerais a respeito do referencial teórico da pesquisa, da metodologia e da análise dos dados.

Este trabalho analisou a trajetória histórica da abordagem do letramento digital nos documentos educacionais produzidos após a LDB/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) que orientam e influenciam o Ensino Médio e a formação do professor no Ensino Superior. Pretendeu-se, portanto, identificar e fazer um contraponto entre as propostas do Governo Federal para a prática do letramento digital nos documentos que embasam o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio e nos documentos que norteiam a formação inicial do docente de Língua Portuguesa deste segmento, no Ensino Superior.

Conforme apontado na introdução e no capítulo de procedimentos metodológicos deste trabalho, os objetivos específicos desta pesquisa foram: (1) *Identificar o papel do letramento digital para a formação do estudante do Ensino Médio na sociedade da informação como forma de desenvolvimento para a cidadania e preparação para o mundo do trabalho;* (2) *Discutir a trajetória da abordagem do letramento digital nos documentos educacionais que embasam as Políticas Educacionais no Ensino Médio e na formação inicial do docente, no Ensino Superior;* (3) *Estabelecer possíveis relações entre os discursos analisados nas orientações educacionais e os contextos de produção desses discursos;* e (4) *Analisar possíveis conexões entre o que o Governo Federal propõe para o desenvolvimento de letramento digital nos documentos que embasam o Ensino Médio e nos documentos que embasam a formação inicial do docente, no Ensino Superior.*

Com o objetivo de guiar e fundamentar a análise proposta, a pesquisa bibliográfica realizada foi apresentada nos capítulos 1 e 2. Estes capítulos então discutiram as mudanças ocorridas na sociedade devido à popularização das TDICs, que possibilitam novas práticas sociais envolvendo leitura e escrita mediadas pela Internet; as características centrais da linguagem digital, assim como os gêneros textuais que circulam na rede e como as tecnologias digitais estão revolucionando a forma de produzir textos; os conceitos de letramento digital e letramentos múltiplos; e a necessidade de práticas de letramento digital no contexto educacional para promover a infoinclusão social do estudante desta etapa de ensino.

As tecnologias digitais trouxeram para a sociedade contemporânea oportunidades e facilidades inovadoras e estão presentes em praticamente todos os processos e práticas sociais cotidianas. Apenas para ilustrar, é possível ler notícias de jornais, realizar transições bancárias, fazer compras *on-line*, se comunicar com pessoas em qualquer lugar do mundo, participar de redes sociais digitais, compartilhar opiniões, estudar, realizar pesquisas etc.; tudo isso sem sair de casa, com apenas alguns toques na tela do celular ou com alguns cliques no mouse.

Nesta realidade em que as TDICs fazem parte do dia a dia da sociedade, a integração das tecnologias aos processos educacionais contribui para a formação do aluno e para o seu exercício da cidadania. No entanto, é possível afirmar que as tecnologias digitais, por si só, não conduzem a uma aprendizagem significativa, pois a presença das TDICs exige configurações pedagógicas adequadas. Práticas pedagógicas que levem em conta o contexto digital e a revisão do papel da escola na formação do aluno são apenas algumas questões necessárias para promover o desenvolvimento de competências e habilidades para a vida social, pessoal, profissional e cidadã do estudante.

Este mundo contemporâneo demanda uma variedade ilimitada de práticas sociais envolvendo a leitura e a escrita em inúmeras esferas de comunicação, seja na escola, na igreja, no trabalho, na imprensa, na política, etc. E cada uma destas esferas sociais possuem diversos textos e gêneros próprios que, ao serem mediados pelas TDICs, apresentam transfigurações no modo de ler e escrever e na produção de sentidos. Tendo em vista estas questões, a escola precisa trabalhar as novas formas de circulação de textos e as novas situações de produção de discursos, objetivando formar sujeitos aptos a viverem na sociedade da informação.

Entram em cena então as discussões a respeito do letramento digital e sua importância na formação do estudante do Ensino Médio. É preciso que a escola prepare os seus alunos para lidar com os usos cotidianos da leitura e da escrita em contextos escolares e não escolares, sem se distanciar das relações sociais mediadas pelas tecnologias. Por meio da diversificação das atividades de práticas de letramento em sala de aula, a escola colabora para a formação do estudante, o deixando mais preparado para enfrentar os desafios impostos pelo convívio em sociedade e ensinando as competências necessárias para viver em um mundo contemporâneo. Partindo do pressuposto que a escola é decisiva na promoção de letramento dos seus

alunos, ao proporcionar a construção dos conhecimentos e competências digitais no espaço escolar, a escola pode colaborar para que os estudantes desenvolvam seu letramento digital. Sendo assim, além de trabalhar as novas formas de circulação de textos, as novas situações de produção de discursos, as novas ferramentas de leitura e escrita e os gêneros textuais que circulam no meio digital, o estudante também deve ser levado a refletir sobre estar *on-line* de forma responsável, crítica e com autonomia.

O primeiro objetivo específico da pesquisa foi *identificar o papel do letramento digital para a formação do estudante do Ensino Médio na sociedade da informação como forma de desenvolvimento para a cidadania e preparação para o mundo do trabalho*, com base nos estudos apresentados no referencial teórico. É relevante lembrar de que a última etapa do Ensino Básico é a etapa em que o estudante deve ser preparado para a sociedade em que vive, para prosseguir os seus estudos, para a sua inclusão no mundo do trabalho e para o exercício da sua cidadania. Por tudo isso, é essencial que os estudantes da etapa do Ensino Médio tenham a oportunidade de participar das mudanças sociais e tecnológicas ocorridas na sociedade de forma crítica, observando a sua segurança, a sua privacidade, os riscos e os limites que o uso das tecnologias ocasiona.

Percebe-se então como são significativas as discussões sobre os desafios do acesso às TDICs e o desenvolvimento de competências midiáticas no contexto escolar. Após o estudo de cunho teórico realizado nos capítulos iniciais, constatou-se que levar o aluno a ter conhecimento sobre as diferentes formas de leitura e escrita nas várias ferramentas da Internet e desenvolver conhecimentos e habilidades para opinar, debater, trocar, compartilhar e divulgar informações são atividades essenciais para preparar esse aluno para o exercício da cidadania, para o mundo do trabalho e para a vida em uma sociedade cada vez mais conectada digitalmente. Conclui-se, portanto, que ao desenvolver competências para a realização de diferentes práticas sociais mediadas textualmente pelas TDICs, a escola está promovendo a infoinclusão social de seu aluno.

Levando em consideração estes aspectos e partindo do pressuposto que o principal objetivo dos documentos educacionais investigados nesta tese é nortear a construção dos currículos escolares, das práticas pedagógicas, do sistema de avaliação, do material didático e da formação docente, percebe-se a relevância em analisar como os documentos educacionais elaborados pelo Governo Federal levam

os estudantes a praticarem o letramento digital em diferentes esferas sociais. Afinal, caso as práticas de letramento digital não sejam propostas nestes documentos, fica a cargo da instituição escolar ou ainda da iniciativa individual dos professores se estas práticas serão abordadas ou não em sala de aula.

Desta forma, escolheu-se para o presente estudo os documentos educacionais produzidos após a LDB/96 que fundamentam o ensino de Língua Portuguesa na etapa do Ensino Médio e a formação deste professor no Ensino Superior. Como apontado anteriormente, estes documentos são produzidos e publicados pelo governo federal e são de suma importância no processo de ensino e aprendizagem, tanto para a formação do professor, quanto para a formação do aluno, servindo de instrumento de apoio e base para as discussões pedagógicas nas instituições escolares.

O *Roteiro de Leitura e Análise*, que consta como Apêndice neste trabalho, comprovou ser um instrumento de investigação importante para a geração de dados. A partir deste instrumento, foi possível coletar e ordenar os dados a respeito da abordagem das práticas em contexto digital nos documentos educacionais selecionados para a pesquisa, apresentados no capítulo 4. É possível afirmar que o *Roteiro de Leitura e Análise* trouxe contribuições significativas para o presente estudo. Além disso, este roteiro pode ser utilizado para analisar qualquer outro documento educacional, até mesmo de uma outra disciplina, a fim de verificar se o mesmo aborda práticas e as concepções do letramento digital.

O segundo objetivo específico da pesquisa foi *discutir a trajetória da abordagem do letramento digital nos documentos educacionais que embasam as Políticas Educacionais no Ensino Médio e na formação inicial do docente, no Ensino Superior*. A trajetória histórica, tratada no capítulo 5 deste trabalho, foi discutida ano a ano, desde 1996 (ponto de partida dos estudos desta tese), para que desta forma fosse possível observar a “evolução” da abordagem do contexto digital nos documentos. A respeito do resultado que emergiu da análise realizada nestes documentos educacionais, é possível afirmar que nos últimos anos, diversas políticas educacionais voltadas para a inserção das interfaces digitais no contexto da Educação Básica vêm sendo desenvolvidas. Apesar de alguns documentos educacionais ainda tratarem as TDICs em sala de aula como mero recurso pedagógico, outros documentos já trazem discussões a respeito das práticas sociais mediadas pelas TDICs e da necessidade de desenvolvimento de competências para a participação no ambiente digital.

O próprio capítulo 5 apresentou que, nos primeiros anos após a implementação da LDB, os documentos educacionais abarcavam mais a abordagem dos impactos dos avanços das tecnologias na sociedade e das TDICs como recurso didático. A partir de 2002, os documentos educacionais passam a incluir mais citações sobre os textos que circulam na Internet, entretanto estas citações ainda ocorrem de forma discreta. Já a partir de 2009, verificou-se que o número de documentos educacionais abrangendo questões a respeito das características da linguagem digital e dos textos que circulam na Internet foi crescente.

Ainda durante a elaboração e análise da trajetória histórica da abordagem do letramento digital nos documentos educacionais, foi possível alcançar o terceiro objetivo específico (*estabelecer possíveis relações entre os discursos analisados nas orientações educacionais e os contextos de produção desses discursos*). Considerando que cada época histórica tem suas peculiaridades e que diversos processos sócio históricos integram as políticas públicas educacionais brasileiras, ao investigar cada documento educacional, a análise também contou com a observação de questões políticas, sociais, culturais e acadêmicas da época da publicação, partindo do ponto que a educação traz em si as marcas e nuances de sua sociedade. Desta forma, foi possível verificar se o documento educacional estava em sintonia com a realidade e necessidades da sociedade da época.

Neste contexto, verificou-se que a publicação de alguns dos documentos educacionais pesquisados caminha ao lado da popularização das tecnologias digitais. No entanto, notou-se que há documentos educacionais (ou versões destes documentos) que demoraram para abordar questões referentes ao contexto digital - como o edital do ENEM e o guia do PNLD, por exemplo - assim como ainda há documentos presos a discussões a respeito de tecnologia apenas como recurso pedagógico em sala, como as DCNs para os cursos de Licenciatura, no Ensino Superior. Ao observar o contexto de produção e consumo destes documentos, que serve de pano de fundo para a análise deste trabalho, foi possível compreender melhor questões que influenciaram (ou poderiam influenciar) de alguma forma a elaboração destes documentos, como questões econômicas, políticas e acadêmicas da época.

O quarto e último objetivo específico da pesquisa foi *analisar possíveis conexões entre o que o Governo Federal propõe para o desenvolvimento de*

letramento digital nos documentos que embasam o Ensino Médio e nos documentos que embasam a formação inicial do docente, no Ensino Superior. O intuito, portanto, era verificar se há um contraponto entre o que é proposto nos documentos para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio e nos documentos que norteiam a formação inicial do professor deste segmento. Observando a abordagem de práticas que colaboram para o desenvolvimento do letramento digital, constatou-se que os documentos educacionais voltados para o Ensino Médio abrangem muito mais o contexto digital que os documentos para o Ensino Superior.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Licenciatura que norteiam a formação do professor de Língua Portuguesa para a Educação Básica, de modo geral, pouco contemplam a reflexão sobre as TDICs na educação e não deixam claro se a discussão sobre o uso das TDICs em sala de aula se dá apenas no plano do recurso didático ou também no plano da competência linguística. Por este motivo, pela ausência de diretrizes mais claras sobre a presença das TDICs na formação inicial do professor, entende-se que fica a cargo da faculdade ou até mesmo do professor formador se irá abordar a competência linguística no meio digital e como irá fazer esta abordagem. No entanto, não se pode esquecer de que, com a homologação das novas diretrizes para o Ensino Médio de 2018 e de acordo com a lei 13.415/2017 (com o prazo de até 2021), os currículos dos cursos de Licenciatura deverão obrigatoriamente contemplar as competências citadas na BNCC.

Com a implementação da BNCCEM, tanto nas salas de aula do Ensino Médio quanto nas salas de aula dos cursos de Licenciatura, supõe-se que as práticas nas salas de aula que envolvem o contexto digital e colaboram para o desenvolvimento do letramento digital dos estudantes sejam melhores trabalhadas. No entanto, entende-se que qualquer mudança educacional demanda tempo.

Também é interessante comentar que, na maioria das vezes, o livro didático materializa as diretrizes das orientações educacionais antes das diretrizes estarem presentes nos currículos das escolas ou na formação do professor. Entretanto, defendo que as diretrizes das orientações educacionais deveriam fazer parte primeiro da formação do professor, para depois fazerem parte do livro didático e dos currículos escolares. Apenas desta forma, o professor estará preparado para os desafios pedagógicos enfrentados em sala de aula.

Por tudo que foi discutido nesta tese, conclui-se que para que o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio esteja em consonância com as exigências da sociedade da informação é preciso muito mais que as diretrizes registradas nos documentos educacionais oficiais. Para se discutir nas salas de aula do Ensino Médio as características dos textos que circulam pelas mídias digitais e o papel do cidadão diante destas tecnologias, é necessária uma política governamental que oportunize a formação continuada de professores e que acompanhe a atualização dos projetos político-pedagógicos escolares, para que desta forma fiquem em sintonia com as competências e habilidades trabalhadas na BNCC.

Espera-se que este estudo possa incentivar e colaborar com outras pesquisas na área de letramento digital, como pesquisas a respeito da implementação da BNCCEM nos próximos anos, a respeito de outros documentos educacionais, sobre a Formação Inicial do professor de Língua Portuguesa, sobre a sua Formação Continuada, sobre o livro didático, sobre os exames de avaliação ou ainda a respeito dos currículos escolares. Enfim, que este trabalho sirva de apoio para discussões que possam acontecer no âmbito educacional tanto para a organização curricular das aulas de Língua Portuguesa nas escolas, quanto para que os professores possam refletir sobre suas práticas pedagógicas e metodológicas utilizadas em sala de aula para o trabalho de desenvolvimento do letramento digital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU-TARDELLI L. S. O *Chat* educacional: o professor diante desse gênero emergente. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros Textuais & Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

AGUIAR, M. A. S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões para reflexão. *Revista Educação & Sociedade*, Universidade Estadual de Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul-set, 2010.

ALBUQUERQUE, E. B. C. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.) *Alfabetização e Letramento: conceitos e relações*. 1 ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ANDREOTTI, V. O. Critical and transnational literacies in international development and global citizenship education. *Sisyphus – Journal of Education*, Lisboa, v. 2, n. 3, p. 32-50, 2014.

ANSTEY, M.; BULL, G. *Evolving Pedagogies, Reading and Writing in a Multimodal World*. Education Services Austrália, 2006.

ARAÚJO, J. C. R. M. Reelaborações de gêneros em redes sociais. In: ARAÚJO, J. C. R. M.; LEFFA, V. *Redes Sociais e Ensino de Línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ARAÚJO, J. C. R. M.; DIEB, M. A Web no letramento de crianças em língua materna. In: SHEPHERD, T. G; SALIÉS, T. G (Orgs.) *Linguística da Internet*. São Paulo: Contexto, 2013.

ARAÚJO, E. V. F.; VILAÇA, M. L. C. Sociedade Conectada: Tecnologia, Cidadania e Inoinclusão. In: VILAÇA, M. L. C; ARAÚJO, E. V. F (Orgs.) *Tecnologia, Sociedade e Educação na Era Digital*. Duque de Caxias, RJ: UNIGRANRIO, 2016.

ARAÚJO, E. V. F.; VILAÇA, M. L. C. Educação na Cibercultura: Letramento Digital e Letramentos Múltiplos. In: VILAÇA, M. L. C; ARAÚJO, E. V. F (Orgs.) *Cultura Digital, Educação, Linguagem e Tecnologia*. Duque de Caxias, RJ: UNIGRANRIO, 2017.

APPOLINÁRIO, F. *Dicionário de Metodologia Científica: um guia prático para a produção do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2007.

ASSMANN, H. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 29, n. 2, maio/ago, p. 7-15. 2000.

BARRETO, R. G. Formação de Professores, Tecnologias e Linguagens. São Paulo: Loyola, 2002.

BAZERMAN, C. *The Writing of Social Organization and the Literature Situating of Cognition: Extending Goody's Social Implications of Writing*. In: Oslon, D. R., Cole, M (orgs.). *Technology, Literacy and the Evolution of Society: Implications of the Work of Jack Good*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum and Associates, 2006, p. 215 – 240.

BAZERMAN, C. Gêneros Textuais, Tipificação e Interação. São Paulo: Cortez, 2011.

BARTON, D.; LEE C. Linguagem on-line – Textos e Práticas Digitais. (Tradução: Milton Camargo Mota). São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BARRETO LÉ, J. Hipertexto e fluxo informacional: considerações sobre o dado e o novo na web. IN: RIBEIRO, A. E.; VILLELA, A. M. N.; SOBRINHO, J. C.; SILVA, R. B. (Orgs.). Linguagem, tecnologia e educação. Minas Gerais: Peirópolis, 2010, p. 64-76.

BASTOS CUNHA, R.; O plágio e a cultura do copy/paste: um desafio para o ensino básico. 5º Seminário Nacional: "O professor e a leitura do jornal", Vol. 1, Campinas, SP, Brasil, 2010.

BAWDEN, D. "Origins and Concepts of Digital Literacy". In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Ed.). *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. New York: Peter Lang, 2008, p. 17-32.

BELLONI, M. L. Mídia-Educação: Contextos, Histórias e Interrogações. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. *Cultura digital e escola: Pesquisa e formação de professores*. Campinas: Papyrus Editora, 2012.

BEHAR, P. A. Competências em Educação a distância (Org). Porto Alegre: Penso, 2013.

BEZERRA, B. G. Gêneros Textuais em Suporte Digital: os gêneros do Orkut. In: Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística, 4, 2009, João Pessoa. Anais do Evento / Dermeval da Hora (org.). João Pessoa: Ideia, 2009. Em http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009/PDF/Benedito%20Gomes%20Bezerra.pdf. Acessado em Out de 2016.

BEZERRA, M. A. Ensino de Língua Portuguesa e Contextos Teórico-Methodológicos. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros Textuais & Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BISOGNIN, T. R. Sem Medo do Internetês. Porto Alegre: Age, 2009.

BOERES, S. O letramento e a organização da informação digital aliados ao aprendizado ao longo da vida. RDBCI: Rev. Digit. Bibliotecon. Cienc. Inf. v.16 n.2 p. 483-500. Campinas - SP, 2018.

BORGES, M. C. A. A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE) – v.26, n.2, p.367-375, mai/ago. 2010.

BORGES, P. F. B. Letramento digital: um estudo do tipo estado da arte. ISATT International Conference on Teaching Education, UFTM. IV Fórum de Formação de Professores, 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs). Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras /Secretaria de Educação Básica, Coordenação - Geral de Materiais Didáticos; elaboração Andréa Berenblum e Jane Paiva. – Brasília: Ministério da Educação, 2008c.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. PORTARIA INEP Nº 504. Institui A prova do Enade 2017, no componente específico da área de Letras Português - Licenciatura. 6 de junho de 2017. Brasília: MEC, 2017d.

BRASIL. Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP Nº: 7/2018. Brasília: MEC, 2018a.

BRAGA, D. B. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.) Hipertexto e gêneros digitais. São Paulo: Cortez, 2010.

BUZATO, M. E. K. Letramentos Digitais e Formação de Professores. In: São Paulo. III Congresso Ibero-Americano EducaRede, 3., 2006. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2017.

BUZATO, M. E. K. Letramentos multimodais críticos: contornos e possibilidades. Revista Crop, Campinas, ed. 12, p. 108-144, 2007.

BUZATO, M. E. K. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. D.E.L.T.A., São Paulo, vol. 25, n. 1, 2009.

BUZATO, M. E. K. Novos letramentos e apropriação tecnológica: conciliando heterogeneidade, cidadania e inovação em rede. In: RIBEIRO, A. E. et al (Orgs.). Linguagem, tecnologia e educação. Minas Gerais: Peirópolis, 2010.

CABRAL, A. Sociedade e tecnologia digital: entre incluir e ser incluída. Liinc em Revista, v.2, n.2, setembro 2006. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/viewFile/3103/2797>. Acesso em 08 de dezembro de 2016.

CARMAGNANI, A. M. G. A Concepção de Professor e de Aluno no Livro Didático e o Ensino de Redação em LM e LE. In: CORACINI, M. J. R. F. (org). Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: Língua Materna e Língua Estrangeira. Campinas: Pontes, 1999.

CASSIANO, C. C. de F. O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985 a 2007). Tese (Doutorado). 252p. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

CASTELA, G. S. A leitura e a didatização do (hiper)texto eletrônico no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE). Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2009.

CASTELLS, M. A Sociedade em Rede. (A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura), Vol. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTELLS, M. A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CASTELLS, M. Redes de Indignação e Esperança: movimentos sociais na era da Internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CASTRO, G. S. Screenagers: entretenimento, comunicação e consumo na cultura digital. In BARBOSA, L. Juventudes e gerações no Brasil contemporâneo. Porto Alegre: Editora Sulina, 2012.

CAVALCANTE, M. C. B. Mapeamento e produção de sentido: os links do hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.) Hipertexto e gêneros digitais. São Paulo: Cortez, 2010.

CORACINI, M. J. R. F. Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: Língua Materna e Língua Estrangeira. Campinas: Pontes, 1999.

COSCARELLI, C. V.; RIVEIRO A. E. Letramento Digital – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

COSCARELLI, C. V. Navegar e Ler na Rota do Aprender. In: COSCARELLI, C., V. Tecnologias para aprender. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DEMO, P. Habilidades e competências no século XXI. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DIAS, R. Web Quests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, 2012.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. Letramentos digitais. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FAVA, R. Educação 3.0: aplicando o PDCA nas instituições de ensino. São Paulo: Saraiva, 2014.

FANTIN, M. Mídia-Educação no Currículo e na Formação Inicial de Professores. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. Cultura digital e escola: Pesquisa e formação de professores. Campinas: Papyrus Editora, 2012.

FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. Tradução de Horácio Gonzáles et al. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, E. O momento atual é interessante porque põe a escola em crise. Entrevista concedida à Revista Nova Escola. São Paulo: Abril, 2006. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/238/emilia-ferreiro-o-momento-atual-e-interessante-porque-poe-a-escola-em-crise>. Acesso em Jun de 2017.

FRADE, I. C. A. S. Alfabetização Digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, C. V.; RIVEIRO A. E. Letramento Digital – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

FREIRE, I. M. Acesso à informação e identidade cultural: entre o global e o local. *Ciência da Informação*. Brasília, v. 35, n. 2, p. 58-67, maio/ago. 2006.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. 48ª ed. São Paulo: Cortez. 2006.

FREITAS, M. T. Letramento Digital e Formação de Professores. *Educação em Revista*, vol.26, no.3. Belo Horizonte, 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Orgs.) Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GAMA, A. M. O letramento digital e a escola como sua principal agência. *Revista Memento*, V. 3, n. 1, jan.- jul. Belo Horizonte, 2012.

GIEST, H. *Reinventing Education: new technology does not guarantee a new learning culture*. *E-Learning and Digital Media*, Vol. 7, N. 4, UK. 2010.

GOMES, L. M. Redes Sociais e escola: o que temos de aprender?. In: ARAÚJO, J. C. R. M.; LEFFA, V. *Redes Sociais e Ensino de Línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GILSTER, P. *Digital Literacy*. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1997.

GOULART, C. Letramento e Novas Tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, C. V.; RIVEIRO A. E. *Letramento Digital – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar da Educação Básica*, 2014. Brasília: MEC, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar da Educação Básica*, 2016. Brasília: MEC, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar da Educação Básica*, 2017. Brasília: MEC, 2018.

JANKS, H. *The importance of critical literacy*. *English Teaching: Practice and Critique*, Waikato, v. 11, n. 1, 2012. p. 150-163.

JONSSON, L. *Appropriating Technologies in Educational Practices Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. 2004. 205 páginas. Tese de Doutorado. ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS. Göteborg, Sweden: 2004. Disponível em:

https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/10515/1/gupea_2077_10515_1.pdf. Acesso em Set de 2017.

KENSKI, V. M. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2004.

KLEIMAN, A. B. Alfabetização e Letramento: implicações para o ensino. Universidade Federal da Bahia: Faced, 2002.

KLEIMAN, A. B. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. UNICAMP: Cefiel/IEL, 2005.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KLEIMAN, A. B. Apresentação. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) Gêneros Textuais & Ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

KOCH, I. G. V. Desvendando os segredos do Texto. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. G. V. Hipertexto e construção de sentido. Alfa. São Paulo: UNESP, v. 51(1), 2007.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. Ler e Compreender: os sentidos do Texto. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. Ler e Escrever: Estratégias de Produção Textual. São Paulo: Contexto, 2010.

KOMESU, F.; ARROYO, R. W. Letramentos digitais e o estudo de *links* numa rede social. In: ARAÚJO, J. C. R. M.; LEFFA, V. Redes Sociais e Ensino de Línguas: o que temos de aprender? São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

LAJOLO, M; ZILBERMAN R. Das Tábuas da Lei à Tela do Computador – A leitura em seus discursos. In: COSCARELLI, C. V.; RIVEIRO A. E. Letramento Digital – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autentica, 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos metodologia científica. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LEITE, F. H. C. Metodologia Científica. In: LEITE, F. H. C.; SAKAGUTI, S. T. Metodologia Científica/Estatística II. Dourados - MS: UNIGRAN, 2009.

LEMOS, A. Cibercultura – Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. O que é o virtual? Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2003.

LIMA, B. Q.; MELO, M. A. Os Documentos Oficiais e os Professores de Língua Portuguesa: Entre o Legal e o Desconhecido. Revista de Letras da Universidade do Estado do Pará – UEPA. Jul.-Set. 2017.

LUKE, A.; FREEBODY, P. *Critical literacy and the question of normativity: An introduction in Muspratt, S., Luke, A. & Freebody, P (Eds.), Constructing Critical Literacies*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press, 1997.

MACHADO, L. R.; LONGHI, M. T.; BEHAR, P. A. Domínio Tecnológico: saberes e fazeres na educação a distância. In: BEHAR, P. A. Competências em Educação a distância (Org). Porto Alegre: Penso, 2013.

MACIEL, J. W. G.; LIMA, J. E. C. Letramento digital e suas contribuições à formação acadêmica e profissional. In: RIBEIRO, A. E. et al (Orgs.). Linguagem, tecnologia e educação. Minas Gerais: Peirópolis, 2010.

MAPA DA INCLUSÃO DIGITAL / Coordenação Marcelo Neri. - Rio de Janeiro: FGV, CPS, 2012.

MARCUSCHI, L. A. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. Linguagem & Ensino, Vol. 4, Nº 1, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Produção Textual, Análise de Gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. Hipertexto e gêneros digitais. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010a.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) Gêneros Textuais & Ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010b.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C., Hipertexto e gêneros digitais. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

MARTÍN-BARBERO, J. Globalização comunicacional e transformação cultural. In: MORAES, D. de (Org.). Por uma outra comunicação. Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 57-86.

MARTÍNEZ, J. H. G. Novas tecnologias e o desafio da educação. In Educação e Novas Tecnologias: esperança ou incerteza? – org. Juan Carlos Tedesco. Cortez Editora. 2004.

MELLO, G. N. M. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. São Paulo em Perspectiva, vol.14, no.1. São Paulo: Jan./Mar. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012
Acesso em 02 Out. 2017.

MIRANDA, F. D. S. S. Delineamento de pesquisas sobre escrita e tecnologias digitais: construindo um lugar para o trabalho em Estudos Linguísticos no Brasil a partir de seus programas de pós-graduação. RBLA, Belo Horizonte, v. 13, n. 4, p. 1167-1189, 2013.

MOITA-LOPES, L. P.; ROJO H. R. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. In Brasil/MEC/SEB/DPEM. Orientações Curriculares de Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004.

MOREIRA, S. V. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, J.; BARROS, A. Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação. São Paulo: Atlas, 2012.

MOREIRA, A. F. B., KRAMER, S. Contemporaneidade, Educação e Tecnologia. IN: Educ. Soc. Campinas, Vol. 28, n. 100, Especial, 2007, p. 103-157.

MUELLER, R. R.; JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. Interdisciplinaridade, pesquisa e formação de trabalhadores: as interações entre o mundo do trabalho e da educação. In. JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (orgs.). Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito. Rio de Janeiro: Vozes, 2011, p. 172-182.

NOVAIS, A. E. Lugar das interfaces digitais no ensino de leitura. In: COSCARELLI, C., V. Tecnologias para aprender. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

PÁDUA, E. M. M. Metodologia da Pesquisa: Abordagem teórico-prática. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PASSARELLI, B.; JUNQUEIRA, A. H. Gerações Interativas Brasil – Crianças e Adolescentes diante das telas. São Paulo: Escola do Futuro/USP, 2012.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, ano xx, n. 68, p. 109-125, dez. 99.

PEREIRA, J. T. Educação e Sociedade da Informação. In: COSCARELLI, C.V.; RIVEIRO A. E. *Letramento Digital – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

PEREIRA, P. M. S. O Estado da Arte da Inclusão Digital no Brasil na Área de Ciência da Informação: Resultados Preliminares. XVI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (XVI ENANCIB). UFSC, Santa Catarina: 2015. Disponível em: http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/11._estado_da_arte_da_inclusao_digital_no_brasil_na_area.pdf Acesso em 10 de Out de 2018.

PINHEIRO, R. C.; LOBO-SOUSA, A. C. Letramento digital e desempenho acadêmico em cursos de EaD via Internet: uma relação de interferência? In: RIBEIRO, A. E. et al (Orgs.). *Linguagem, tecnologia e educação*. Minas Gerais: Peirópolis, 2010.

PRENSKY, Mark. *Digital natives, digital immigrants, part I. On the Horizon*. Lincoln: NCB University Press, v. 9, nº 5, 2001.

PRIMO, A. Interações mediadas e remediadas: controvérsias entre as utopias da cibercultura e a grande indústria midiática. In: PRIMO, A. (org.) *Interações em Rede*. Porto Alegre: Sulina, 2013, p. 13-32.

RAJAGOPALAN, K. Como o Internetês desafia a Linguística. In: SHEPHERD, T. G; SALIÉS, T. G (Orgs.) *Linguística da Internet*. São Paulo: Contexto, 2013.

RAMAL, A. Desliga o fone que a aula vai começar. In: *A escola entre mídias: linguagens e usos / MultiRio (Coleção MultiRio na Escola; n. 2) – Rio de Janeiro: MultiRio, 2012.*

REBÊLO, P. Inclusão digital: o que é e a quem se destina? 2005. Disponível em: <http://webinsider.com.br/2005/05/12/inclusao-digital-o-que-e-e-a-quem-se-destina/>. Acesso em 23 Ago. 2017.

RECUERO, R. *Redes sociais na Internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RECUERO, R. Discurso mediado por Computador nas Redes Sociais. In: ARAÚJO, J. C. R. M.; LEFFA. V. *Redes Sociais e Ensino de Línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

REZENDE, M. V. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. Texto Livre: Linguagem e Tecnologia (UFMG, Belo Horizonte), v. 9, 2016, p. 94-107.

RIBEIRO, A. E. Ler na tela – Letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO A. E. Letramento Digital – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

RIBEIRO, A. E. Textos multimodais: leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial. 2016.

RIBEIRO, A. C. R. R.; BEHAR, P. A. Competências para o Letramento Digital. In: BEHAR, P. A. Competências em Educação a distância (Org). Porto Alegre: Penso, 2013.

RICARDO, E. C.; ZYLBERSZTAJN, A. Os Parâmetros Curriculares Nacionais na Formação Inicial dos Professores das Ciências da Natureza e Matemática do Ensino Médio. Investigações em Ensino de Ciências – v12(3), pp.339-355, 2007.

RIVOLTELLA, P. C. Retrospectivas e Tendências da Pesquisa em Mídia-Educação no Contexto Internacional. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. Cultura digital e escola: Pesquisa e formação de professores. Campinas: Papirus Editora, 2012.

ROCHA, M. P. C. A questão cidadania na sociedade da informação. Ciência da Informação, Brasília, v. 29, n. 1, jan/abr, p. 40-45. 2000.

RODRIGUES, N. C.; HENTZ, M. I. B. Desafios da formação de professores de língua portuguesa: a relação entre os saberes disciplinares e os saberes da prática. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. jan./jun, 2011. Disponível em: <file:///c:/users/sony/downloads/ pb.pdf>. Acesso em: 29 jan 2019.

ROJO, R. H. R. Letramentos digitais – a leitura como réplica ativa. Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP), v. 46(2), p. 63-78, 2007.

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

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. Hipermodernidade, Multiletramentos e Gêneros Discursivos. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. S. Gêneros Orais e Escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 7-16.

ROJO, R. H. R. (Org.). *Escol@ Conectada – os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, R. H. R. *Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola*. In: ROJO, R. H. R. MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

ROSA, F. R.; AZENHA, G. S. *Aprendizagem móvel no Brasil: gestão e implementação das políticas atuais e perspectivas futuras*. São Paulo: Zinnerama, 2015.

SANTAELLA, L. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, L. *O novo estatuto do texto nos ambientes de hipermídia*. In: SIGNORINI, Inês et al (Org.). *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 47-72.

SANTAELLA, L. *Intersubjetividade nas redes digitais: repercussão na educação*. In: PRIMO, A. (org.) *Interações em Rede*. Porto Alegre: Sulina, 2013, p. 33-47.

SANTAELLA, L.; LEMOS, R. *Redes Sociais Digitais: a cognição conectiva do Twitter*. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTOS, E. M. *CHAT: e agora@? Novas regras – Nova escrita*. In: COSCARELLI, C. V.; RIVEIRO A. E. *Letramento Digital – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

SANTOS FILHO, J. C. *Pesquisa Quantitativa versus Pesquisa Qualitativa: o desafio paradigmático*. In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (Orgs.) *Pesquisa Educacional: Quantidade-Qualidade*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SARLO, B. *A cidade vista – Mercadorias e culturas urbana*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 81-108.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. *Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 81-108.

SENNETT, R. *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SHEPHERD, T. G; SALIÉS, T. G (Orgs.) *Linguística da Internet*. São Paulo: Contexto, 2013.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, A. J. O uno e o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (orgs.). *Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011, p. 138-154.

SILVA, E. T. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.

SILVA, E. C. M. Letramentos e Gêneros do Discurso no Ensino Fundamental. In: SILVA, K. A; ARAÚJO, J. (Orgs.) *Letramentos, Discursos midiáticos e Identidades: novas perspectivas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

SMITH, G. S. *Como proteger seus filhos na Internet: um guia para pais e professores*. Traduzido por Aauri Brezolin. Ribeirão Preto, SP: Editora Novo Conceito, 2009.

SOARES, M. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 81. Campinas: CEDES, 2002.

SOARES, M. B. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. *Revista Brasileira de Educação*, nº 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004.

SOARES, M. B. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2010a.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010b.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. *Manual de Orientação – Saúde de Crianças e Adolescentes na Era Digital*. São Paulo: Departamento de Adolescência, 2016.

SOUZA, D. M. *Autoridade, Autoria e Livro Didático*. In: CORACINI, M. J. R. F. (org). *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: Língua Materna e Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999.

SOUZA, L. M. T. M. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Org.). *Formação “desformatada”: práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes Editores, 2011a.

SOUZA, L. M. T. S. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.F.; ARAÚJO, V.A. (Orgs.). Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011b.

SOUZA, T. F. M; MARQUES, T. R. F.; CRUZ, D. M. Letramento Digital: Levantamento de Pesquisas em Bases de Dados Brasileiras. CINTED-UFRGS Novas Tecnologias na Educação V. 11 Nº 3, 2013.

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

STREET, B. V. *What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice*. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 2003, 77-91.

TAKAHASHI T. Sociedade da Informação no Brasil – Livro Verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TAKAKI, N. H. Perspectivas Derridianas e Linguagem Digital: aproximações. In: TAKAKI, N. H.; MONTE MOR, W. (Orgs.). Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na área de Línguas/Linguagens. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

TAPSCOTT, D. *Growing up digital: the rise of net generation*. New York: McGraw-Hill, 1998.

TAPSCOTT, D. *Grown up digital: how the next generation is changing your world*. New York: McGraw-Hill, 2009.

TAROUCO, L. M. R. Um panorama da fluência digital na Sociedade da Informação. In: BEHAR, P. A. Competências em Educação a distância (Org). Porto Alegre: Penso, 2013.

TAVARES, M. R. Exemplos da prática pedagógica em EAD. In: SHEPHERD, T. G; SALIÉS, T. G (Orgs.) *Linguística da Internet*. São Paulo: Contexto, 2013.

TFOUNI, L. V. *Adultos não Alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1998.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VALENTE, J. A. Educação a Distância: uma oportunidade para mudança no ensino. In: MAIA, C. (Org.). *EAD.BR Educação a distância no Brasil na era da Internet*. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2000. p. 97-122.

UNESCO (2014). Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>. Acesso em março de 2018.

VALENTE, L.; ESCUDEIRO, P. Práticas de avaliação on-line. 2000. Disponível em: http://www.valente.org.pt/downloads/artigos/praticas_avaliacao.pdf. Acesso em março de 2018.

VETROMILLE-CASTRO, R.; FERREIRA, K. S. Redes Sociais na formação de Professores de Línguas. In: ARAÚJO, J. C. R. M.; LEFFA, V. Redes Sociais e Ensino de Línguas: o que temos de aprender? São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

VIEIRA, A. L. C. Questões sobre o ensino superior na contemporaneidade. O acesso e a igualdade em uma breve digressão sobre gênero e raça in: ROCHA, J. G.; NOVIKOFF, C. (orgs.) Desafios da Práxis educacional à promoção humana na contemporaneidade. Rio de Janeiro: Espalhafato, 2010.

VILAÇA, M. L. C. Pesquisa e ensino: considerações e reflexões. E-escrita - Revista do Curso de Letras da UNIABEU, v. 1, n. 2, p. 59-74, 2010.

VILAÇA, M. L. C. Tecnologias e livros didáticos de línguas: novas possibilidades, novos desafios. Cadernos do CNLF, Vol. XVI, Nº 04, t. 1 – Anais do XVI CNLF, 2012.

VILAÇA, M. L. C. Educação, Tecnologia e Cibercultura: entre impactos, possibilidades e desafios. IN: Revista UNIABEU Belford Roxo, Vol. 7, n. 16, maio/ago, p. 60-75, 2014.

VYGOTSKY, L. S. A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WARSCHAUER, M. Technology and social inclusion: rethinking the digital divide. Massachusetts: MIT Press, 2003.

WARSCHAUER, M. Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate. Tradução de Carlos Szlak. São Paulo: SENAC/SP, 2006.

WERTHEIN, J. A Sociedade da Informação e Seus Desafios. Ciência da Informação, Brasília, v. 29, n. 2, maio/ago, p. 71-77. 2000.

XAVIER, A. C. Leitura, Texto e Hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.) Hipertexto e gêneros digitais. São Paulo: Cortez, 2010.

ZACCHI, V. J. Dimensões Críticas no Uso de Jogos Digitais. In: TAKAKI, N.H.; MOR, W.M. (Org.). Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens. Campinas, SP: Pontes, 2017.

ZACHARIAS, V. R. C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C., V. Tecnologias para aprender. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DOCUMENTOS EDUCACIONAIS SELECIONADOS PARA A PESQUISA

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 ago. 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Portaria INEP nº 438. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. 28 de maio de 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. 2000b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Parecer nº492 de 3 de abril de 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Portal MEC. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. 2. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. 2002c.

BRASIL, Ministério da Educação. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de Obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLEM 2004, 2003a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. 2003b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de Livro Didático 2006: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2005a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. 2005b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de Livro Didático 2009: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Portaria MEC nº 109. Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009. 27 de maio de 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de Livro Didático PNLD 2012: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. 2011b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 2/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de Livro Didático PNLD 2015: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. 2014b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016a.

BRASIL, Ministério da Educação. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de Obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2018, 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 790, de 27 de julho de 2016. Institui o Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e reforma do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 28 de julho de 2016c.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. 2016d.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de Livro Didático PNLD 2018: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. 2017c.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. 2018b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018. Institui a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 22 nov. 2018c.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE LEITURA E ANÁLISE – VERSÃO 1

ROTEIRO DE LEITURA E ANÁLISE	
Objetivo: Mapear no documento em questão a abordagem de práticas que contribuam para o desenvolvimento do letramento digital dos estudantes	
PRIMEIRA PARTE Apresentação	
Descrição Geral do Documento pesquisado:	
Nome do Documento:	
Ano:	
Esfera:	() Municipal () Estadual () Nacional
Síntese descritiva:	
SEGUNDA PARTE Avaliação das propostas do documento	
1) Cultura Digital	
a) Há o reconhecimento dos avanços das tecnologias na sociedade no documento? Existe alguma contextualização, como as necessidades da sociedade de hoje, no documento pesquisado? Como é contextualizado?	
b) Há contextualização no documento sobre a importância das TDICs presentes na sociedade especialmente na vida pessoal, social, profissional e cidadã do estudante? Como esta contextualização acontece?	

c) Quando há a abordagem das TDICs no documento, de modo geral, qual é o papel das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem? Recurso didático? *Ferramenta de escrita*? Tema transversal? Tema interdisciplinar? Disciplina própria? Como acontece?

--

2) Linguagem em Contexto Digital

a) De alguma forma este documento comenta sobre levar o estudante a perceber as características da linguagem utilizada no contexto digital? Como acontece? Há contextualização com as exigências linguísticas da contemporaneidade?

--

b) Há a descrição das habilidades e competências linguísticas que devem ser desenvolvidas para uma plena participação em atividades textuais mediadas pelas tecnologias?

--

c) O documento aponta, em linhas gerais, que a disciplina de Língua Portuguesa deve trabalhar em sala de aula textos reais, seja de contextos escolares e não escolares? Inclui também os textos que circulam em ambientes digitais? Os textos do cotidiano dos alunos são levados em conta? As práticas de linguagem da escola se aproximam dos discursos que circulam nas mídias?

--

Observações gerais sobre a Linguagem em Contexto Digital:

Questões	Tem?	De que forma?
O documento estimula o professor a explorar o texto digital, como linguagem utilizada e a esfera de circulação, por exemplo?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	

O <i>Internetês</i> é citado?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Os hipertextos digitais são citados no documento, assim como suas principais características?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Comenta sobre a hipermídia e sua relação com a construção do sentido de um texto?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Discute a popularização das redes sociais digitais entre os jovens? Comenta sobre a linguagem usada nestas redes?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	

3) Letramento Digital

a) De alguma forma este documento comenta sobre o letramento digital? Como acontece? Há contextualização com as competências necessárias para o exercício da cidadania na contemporaneidade?

b) As práticas de desenvolvimento do letramento digital são associadas as práticas de inclusão social? De que forma?

c) O documento orienta que os estudantes devem assumir o papel de consumidor e produtor na Internet? Portanto, devem desenvolver uma demanda de habilidades, conhecimentos e atitudes necessários ao usuário para uma participação na rede digital de forma competente e responsável?

d) Há comentários a respeito da necessidade de saber buscar e avaliar informações disponibilizadas no meio virtual, desenvolver conhecimentos e habilidades para opinar, debater, trocar, compartilhar e divulgar informações, além de saber se comunicar de forma efetiva no meio digital, adequando sua linguagem à esfera de circulação e a ferramenta utilizada? De que forma estes comentários são feitos?
4) Informações Gerais sobre o documento
a) A abordagem do contexto digital no documento está coerente com as práticas necessárias para participar da sociedade da época, ou seja, o documento em questão está de acordo com o seu contexto de produção?
a) Há indicação no documento de <i>site(s)</i> para auxiliar os professores durante o planejamento curricular?
b) Quais são as palavras que aparecem no documento que remetem às tecnologias digitais e seu contexto? (o objetivo desta questão é a elaboração de uma nuvem de palavras)
c) Quais os trechos do documento que merecem destaque?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE LEITURA E ANÁLISE – VERSÃO 2

Objetivo: Mapear no documento em questão a abordagem de práticas que contribuam para o desenvolvimento do letramento digital dos estudantes

Descrição Geral do Documento pesquisado:

Nome do Documento:	
Ano:	
Esfera:	<input type="checkbox"/> Municipal <input type="checkbox"/> Estadual <input type="checkbox"/> Nacional
Direcionado para:	<input type="checkbox"/> Ensino Médio <input type="checkbox"/> Ensino Superior
Síntese descritiva:	
Seções do Documento que foram analisadas:	

1) Cultura Digital

a) Há o reconhecimento dos **avanços das tecnologias** na sociedade no documento? Como é contextualizado?

b) Há contextualização no documento sobre a **importância das TDICs** presentes na sociedade especialmente na vida pessoal, social, profissional e cidadã do estudante e as necessidades da sociedade de hoje? Como esta contextualização acontece?

c) Quando há a abordagem das TDICs no documento, de modo geral, qual é o papel das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem? Recurso didático? Ferramenta de escrita? Tema transversal? Tema interdisciplinar? Disciplina própria? Como acontece?

e) Observações gerais sobre a Cultura Digital:		
Questões	Tem?	De que forma?
Cita o termo <i>nativos digitais</i> ? Explica o significado deste termo?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
<i>Coloca em pauta discussões sobre a inclusão digital e/ou a exclusão digital?</i>	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Propõe/orienta os professores para a realização de atividades que envolvam o contexto digital?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Comenta sobre as habilidades/competências que devem ser trabalhadas no contexto digital?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
O documento estimula o professor a utilizar o laboratório de informática durante as aulas?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Estimula o professor a utilizar a Internet em sala de aula?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Exemplifica práticas sociais mediadas pelas TDICs na sociedade da informação?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Alerta os cuidados com a privacidade, segurança, prejuízos na saúde e outros riscos eminentes na Internet?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	

O documento estimula o professor a explorar o texto digital, como linguagem utilizada e a esfera de circulação, por exemplo?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
O <i>Internetês</i> é citado?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Os <i>hipertextos digitais</i> são citados no documento, assim como suas principais características?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Comenta sobre a <i>hipermídia</i> e sua relação com a construção do sentido de um texto?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Discute a popularização das redes sociais digitais entre os jovens? Comenta sobre a linguagem usada nestas redes?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
3) Letramento Digital		
a) De alguma forma este documento comenta sobre o letramento digital? Como acontece?		
b) As práticas de desenvolvimento do letramento digital são associadas as práticas de infoinclusão social? De que forma?		
c) O documento orienta que os estudantes devem ser orientados a participar da Internet de forma competente, crítica e responsável?		
d) Há comentários a respeito da necessidade de saber buscar e avaliar informações disponibilizadas no meio virtual, desenvolver conhecimentos e habilidades para opinar, debater, trocar, compartilhar e divulgar informações, além de saber se comunicar de forma		

efetiva no meio digital, adequando sua linguagem à esfera de circulação e a ferramenta utilizada? De que forma estes comentários são feitos?

e) O documento cita práticas em contexto digital que contribuem para o desenvolvimento do letramento digital? Se sim, como são apresentadas?

f) O documento comenta sobre...

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Criação e/ou troca <i>e-mails</i> | <input type="checkbox"/> Criação e/ou participação em redes sociais |
| <input type="checkbox"/> Participação em <i>chats</i> ou troca de mensagens instantâneas | <input type="checkbox"/> Leitura de notícias e/ou jornais <i>on-line</i> |
| <input type="checkbox"/> <i>Aulas virtuais</i> | <input type="checkbox"/> Utilização de <i>sites</i> de busca |
| <input type="checkbox"/> Participação em <i>lista de discussão</i> | <input type="checkbox"/> Uso dicionários <i>on-line</i> |
| <input type="checkbox"/> Participação em Fóruns | <input type="checkbox"/> Uso de jogos <i>on-line</i> |
| <input type="checkbox"/> Utilização do <i>Wikipedia</i> | <input type="checkbox"/> Publicar e/ou assistir vídeos <i>on-line</i> |
| <input type="checkbox"/> Criação e/ou acesso de <i>hipertextos</i> | <input type="checkbox"/> Navegar por diversos <i>sites</i> |
| <input type="checkbox"/> Adequação do <i>Internetês</i> | <input type="checkbox"/> Ouvir e/ou baixar música |
| <input type="checkbox"/> Criação e/ou postagem em <i>blogs</i> | <input type="checkbox"/> Ler obras literárias |
| <input type="checkbox"/> Compartilhamento de fotos e textos | <input type="checkbox"/> Criação e/ou participação em <i>Wikis</i> |
| <input type="checkbox"/> Criação de <i>Fanfictions</i> | <input type="checkbox"/> Outra(s) Atividades |
| <input type="checkbox"/> Usar mapas digitais | _____ |

4) Informações Gerais sobre o documento

a) O documento em questão aponta que deve ser levado em consideração também na Formação do Professor e/ou na Formação Continuada do Professor? De que forma?

a) Há indicação no documento de *site(s)* para auxiliar os professores durante o planejamento curricular?

b) Quais são as palavras que aparecem no documento que remetem às tecnologias digitais e seu contexto linguístico?

c) Quais os trechos do documento que merecem destaque?