

GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita – Trabalho 1242

INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) NA ABORDAGEM DE CONTEÚDOS DE LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS–ENSINO MÉDIO DISPONIBILIZADOS PELO PNLD 2015-2017

Rodrigo Alves dos Santos - CEFET-MG

Agência Financiadora: FAPEMIG

Resumo

Este trabalho é resultado de uma investigação que teve por objetivo central identificar de que modo se deu a inserção das TIC nas estratégias didáticas utilizadas na abordagem conteúdos de Literaturas de Língua Portuguesa em livros didáticos disponibilizados pelo PNLD 2015 – ENSINO MÉDIO. Para tanto, foi feita uma análise considerando: i) condições de inserção das TIC (contextos, enunciados, objetivos desta inserção – se explícitos ou não), ii) tipos de TIC privilegiadas nas situações de inserção, iii) presença ou ausência de explicações quanto ao uso das TIC inseridas e sua relação com a formação do leitor crítico de textos literários, iv) habilidades e competências em relação aos usos das TIC mobilizadas pela inserção verificadas. Os resultados apontam para uma preocupação evidente dos autores das coleções em inserir as TIC nas atividades de abordagem dos conteúdos de Literaturas de Expressão Portuguesa, com predomínio incontestado do uso do computador e formatos digitais que possam ser utilizados a partir desse suporte. Essa inserção, no entanto, é limitada, sem se preocupar em orientar alunos e professores quanto a um uso proficiente das TIC ou em construir condições para que propiciem o letramento dos leitores críticos de textos literários.

Palavras-chave: Tecnologias da Informação e Comunicação; Literaturas de Língua Portuguesa; Livro Didático.

Considerações Iniciais

As mudanças resultantes da passagem da antiga sociedade industrial para a sociedade da informação ou do conhecimento na qual nos inserimos estão, como se sabe, na raiz do entendimento do discurso internacionalmente divulgado de que o uso proficiente das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) é uma das competências-chave para o século XXI (Cf. DELORS, 2001; 2005).

Esse entendimento, por sua vez, está no cerne de outro, que veio sendo naturalizado (não sem certa crítica, claro!), de que uma importante função da escola regular deveria ser a de formar as crianças e os jovens como utilizadores conscientes e críticos (portanto, proficientes) não só dessas tecnologias, mas também da cultura produzida e divulgada que em torno delas (AREAS, 2008).

Nessa perspectiva, a necessidade do uso das TIC nas escolas e, mais especificamente, nas salas de aula, é um argumento que vem sendo veiculado pelo discurso educacional oficial acerca das políticas públicas de educação básica de grande parte do mundo, não sendo diferente no Brasil. Reina, nesse discurso, a crença na possibilidade de que, com a incorporação das TIC nas estratégias didáticas escolares, haverá uma melhoria nos processos de aprendizagem, de pensamento e, inclusive, de representação/construção do conhecimento pessoal (JONASSEN, CAMPBELL, & DAVIDSON, 1994; JONASSEN, 1997; JONASSEN, 2007). Esse é, inclusive, um argumento que vem extrapolando o universo da educação formal, pois há todo um esforço do discurso oficial para convencer a sociedade de que o uso das TIC, se incorporado às práticas sociais, transforma a forma de viver do ser humano, já que oferece outras maneiras de comunicação, de produção e de comercialização de bens e de mercadorias, de divertimento e de educação (Cf. MASETTO, 2008a, 2008b).

Sob essa alegação, e também a de que é função do ensino médio formar um leitor crítico de textos literários (BRASIL, 2006), os documentos reguladores das disciplinas escolares como a Língua Portuguesa neste nível de ensino têm, paulatinamente, incorporado e divulgado o argumento de que um outro perfil de jovem egresso da educação básica vem sendo demandado pelos novos contextos socioeconômicos desenhados para este século XXI (BRASIL, 1999, 2002, 2006 e outros).

Diante disso, aqueles que atuam nas realidades da educação básica brasileira têm sido confrontados continuamente com essas “novas demandas” impostas à abordagem dos conteúdos em sala de aula, assistindo, conforme bem discutem Lepeltak e Verlinden (in.: DELLORS, 2005, p. 207), a momentos de euforia e de desilusão da escola em relação às TIC. Soma-se a isso, o fato incontestado de que se vive, no Brasil e parte do mundo, uma assumida crise de identidade e de finalidade do ensino médio (BACHA, SCHWARTZMAN, 2011).

Nesse painel de complicações para inserção das TIC nas práticas pedagógicas dos professores, mais complexa ainda é a questão da incorporação delas no trabalho com a leitura literária a ser desenvolvido com os alunos que frequentam o ensino médio regular, seja ele de cunho propedêutico, seja integrado ao ensino técnico de nível médio. Isso porque se somam aos desafios de incorporação das TIC às estratégias didáticas escolares as declaradas dificuldades que escola de nível médio tem em desenvolver técnicas de abordagem do texto literário que resultem na formação dos leitores críticos de textos literários (BRASIL, 2006) desejados pelas instâncias reguladoras da educação formal do país.

Nestes termos, muitos autores são unânimes em considerar que, depois das fragilidades dos cursos de formação de professores do Brasil (Cf. p.ex. DINIZ-PEREIRA, 1999, 2006), o grande responsável pela estagnação nas estratégias didáticas de abordagem do texto literário no ensino médio é o livro didático. Logo, o livro didático constitui, assim, um culpado ao qual acusam, quase sempre, de disseminar técnicas que, no caso da abordagem dos conhecimentos de Literaturas de Língua Portuguesa, enfatizam uma abordagem meramente historiográfica, a resolução de questões de vestibular (agora mescladas às questões do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM), priorizando a “interpretação” de conhecidos trechos de textos em verso e prosa (PINHEIRO In.: BUZEN; MENDONÇA, 2006; LEAHY-DIOS, 2000).

No entanto, por mais que as críticas ao livro didático e sua influência na permanência de certas práticas docentes perniciosas procedam, não se pode deixar de reconhecer que, dada a realidade de um país como o Brasil, conforme afirma Batista (1998), “o livro didático está presente cotidianamente na sala de aula e constitui um dos elementos básicos da organização do trabalho docente” no país. Prova disso é que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Ministério da Educação brasileiro apresenta, a cada edição, números avultosos de investimento.

Diante de todo esse quadro acima apresentado é que a investigação que deu origem a este texto tomou como objeto de estudo os livros didáticos disponibilizados aos professores de Língua Portuguesa no PNLD 2015-2017, inquirindo-os sobre a presença (ou ausência) das TIC nas unidades temáticas que se propunham a abordar conteúdos de Literaturas de Língua Portuguesa, executando, assim, uma pesquisa de caráter inédito no que se refere à formação do leitor competente de textos literários.

Trata-se, aqui, portanto, da apresentação de uma investigação inédita, alinhando as discussões sobre a promoção do letramento literário e a inserção das TIC na abordagem dos conteúdos de Literaturas de Língua Portuguesa no ensino de nível médio. Comprovam isso, as verificações sobre os estudos que tomam as TIC como temática, os quais têm focado as dificuldades e constrangimentos em relação à integração delas nas práticas docentes materializadas nas salas de aula: ora porque a escola ignora completamente os usos que os jovens fazem das TIC fora do ambiente escolar (ESTARD, 2006); ora porque a formação dos professores para o uso das TIC ainda é precária e insuficiente (BELINTANE, 2002); ora porque a conjuntura dos países e das escolas não é apropriada e impõe sérios desafios ao uso dos recursos tecnológicos (ALEGRE, 2005; BASTOS, 2010); ora porque os professores apresentam sérias dificuldade de domínio das TIC e resistem a elas (BOVO, 2004).

Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e promoção do letramento literário: quando discursividades pedagógicas se alinham.

Já faz algum tempo, conforme defende Almeida (2006), que a discursividade acerca da valorização das TIC nos espaços escolares instituiu, no campo educacional, *novos regimes de verdade*¹, incorporando às finalidades da escola regular o papel de formar o egresso também com um sujeito tecnológico proficiente para desempenhar as funções sociais mediadas pelas tecnologias no contexto contemporâneo.

¹ Esse conceito deriva das reflexões feitas pelo filósofo Michel Foucault em muitas de suas obras, mas com particular vínculo ao volume *A ordem do Discurso*. Segundo entendimento de *ordem do discurso*, do filósofo francês, “nem tudo pode ser dito em qualquer lugar e a qualquer tempo” (FOUCAULT, 1996, p.09). Há a criação de sistemas de controle, de forma a regular ao mais possível a proliferação aleatória de discursos. É nesse sentido que cada época tem *seus regimes de verdade*, entendendo por isso o fato de que cada época tem suas formas de legitimar o que é ou não verdadeiro, o que tem ou não *status* de verdade naquele momento. (Cf. Foucault, 1996).

No Brasil, índices da naturalização dessa discursividade passaram a ser verificados, com mais força, na argumentação oficial veiculada nos documentos reguladores do ensino médio já nos final do século XX e início deste século XXI (Cf. BRASIL, 1999, 2002, 2006, p.ex.). Isso, sobretudo no que se referia à formação do jovem que frequenta os anos finais da educação básica brasileira, já que, segundo a argumentação corrente:

é comum que o aluno [da Educação Básica] entre em contato com as tecnologias da informação fora e não dentro da escola. Elas são indissociavelmente ligadas ao cotidiano da maioria dos jovens e, por isso, é importante que a escola mostre **como ler, de forma crítica e consequente**, o que é veiculado por meio delas. (BRASIL, 2002, p. 69-70). [Grifos nossos].

Já naquela época, a discursividade da valorização das TIC passou a incorporar não só as demandas relacionadas à formação dos alunos da educação básica, mas também aquelas voltadas para a formação dos professores, propalando que o que se esperava do sujeito docente é que ele usasse *com equilíbrio* (“nem pouco, nem muito”) da tecnologia (Cf. BRASIL, 2002, p. 88). Ainda de acordo com a argumentação oficial, o uso das TIC deveria ser aproveitado pelo professor, em particular o de Língua Portuguesa, tanto durante as aulas (editores de texto, cds, tvs, dvds, formas de comunicação a distância etc. Cf. BRASIL, 2002 e 2006), quanto no preparo delas e nas pesquisas que se esperava que ele fizesse, pois “apesar da resistência dos muitos [professores] que se formaram fora dessa cultura, as [então] modernas tecnologias sem dúvida têm [tinham] muito a oferecer nesse sentido (BRASIL, 2002, p.89)”

No que se refere especificamente ao ensino de Língua Portuguesa, a discursividade de valorização das TIC ganhou ainda mais presença no discurso pedagógico a partir do momento em que passou a se alinhar com as proposições em torno da *promoção do letramento* fomentadas, no Brasil, a partir de trabalhos como os de Kleiman (1995a, 1995b) e Soares (1997, 2003, 2004). Sob essa conjuntura, expressões como *letramento tecnológico* e *letramento digital* ganharam visibilidade no país, quase sempre veiculadas em trabalhos produzidos por pesquisadores brasileiros que recorriam aos posicionamentos de Street (1993;1995) e de Marcuschi (2001; 2003), para defender a multiplicidade de letramentos.

À mesma época, essa integração das TIC ao trabalho com a leitura literária em contexto escolar não demorou a encontrar respaldo no discurso acadêmico brasileiro. Nesse sentido, por exemplo, Lajolo (2001), ao se referir ao que chamava de *diálogo interlinguagens* (intersemiótico), insistia no argumento de que, no contato com os textos literários, o leitor deveria poder não só abrir livros, mas também abrir “livrões, livrinhos, livros, revistas, fanzines, homepages, sites, hipertextos, cd-roms, panfletos, jornais, fitas, cds, dvds. E ouvir música e cantar e seguir novelas [televisadas]” (Cf. LAJOLO, 2001, p. 122). Assim, a discursividade acerca da inserção das TIC no universo escolar encontrava com as proposições do então recém nomeado *letramento literário*, umas das tantas subdivisões do termo surgidas no Brasil que, “como outros tipos de letramento, continua[va] sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduz[iam] à escola, embora pass[asse]m por ela” (PAULINO, 1998, p.16). Nesse sentido, o uso das TIC deveria ser incorporado às demais ações demandadas pela abordagem segundo a qual a leitura de textos literários, assim como a leitura de outros textos que circulam socialmente, deveria ser compreendida como algo que se estendesse

da habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui[ndo], dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo (SOARES, 2004, p. 69).

Diante desse encontro de discursividades acima resumido, não é difícil supor o quão necessário seria o alinhamento da abordagem dos conhecimentos de Literaturas de Língua Portuguesa nos livros didáticos com as demandas postas em evidência pelas novas proposições teórico-metodológicas então materializadas. Isso porque, quando se trata do livro didático, conforme argumenta o discurso oficial, ele

assume um papel significativo [...] representa um objeto de cultura, produzido conforme um quadro de fundamentos teórico-metodológicos e destinado a orientar as atividades do ensino escolar. [O livro didático] Reúne, portanto, a indicação de um caminho e a

explicitação das pistas de como atingir as metas pretendidas. Especificamente, em relação ao trabalho com as linguagens, o livro didático deve ‘abrir’ o interesse do aluno para questões bem mais amplas e relevantes socialmente. Deve favorecer a convivência do aluno com diferentes representações de linguagem, com diferentes modalidades de tipos e gêneros de textos, de épocas, regiões, funções, registros diversificados. **Deve favorecer a formação de um leitor crítico e interativo, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos.** Deve desenvolver nos alunos competências em atividades de expressão oral e escrita, com diferentes propósitos comunicativos e níveis de formalidade. Enfim, o livro didático representa um apoio para o professor, por vezes, o apoio mais acessível, o que implica a demanda da escola por livros que, de fato, **priorizem a ampliação das competências dos alunos na produção e recepção das diferentes práticas das diversas linguagens.** (BRASIL, 2009, p.22). [Grifos nossos].

Investigar, portanto, a inserção das TIC na abordagem dos conteúdos de Literaturas de Língua Portuguesa nos livros didáticos é verificar com esse encontro de discursividades acima referido vem se materializando em um elemento central na organização da escola brasileira, conforme reconhece uma dos maiores estudiosos dos manuais didáticos no Brasil:

Os livros didáticos parecem ser, assim, para parte significativa da população brasileira, o principal impresso em torno do qual sua escolarização e letramento são organizados e constituídos. É preciso, desse modo, conhecer melhor esse impresso que terminou por se converter na principal referência para a formação e a inserção no mundo da escrita de um expressivo número de docentes e discentes brasileiros e, conseqüentemente, para a construção do fenômeno letramento no país. (BATISTA, 1998,)

Percurso Metodológico

A presente pesquisa teve como objeto de estudo os livros didáticos de Português das coleções disponibilizadas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) 2015 – 2017 – ENSINO MÉDIO. Nessa perspectiva, o objetivo geral foi investigar de que modo vinha se dando a inserção das TIC nas estratégias didáticas utilizadas na abordagem de conteúdos de Literaturas de Língua Portuguesa.

Almejando alcançar esse objetivo, foram adotadas as seguintes ações: selecionaram-se as oito coletâneas de livros didáticos disponibilizadas aos professores

para avaliação, cada uma composta por 03 volumes. Essas coleções estão nomeadas no quadro a seguir:

QUADRO 01:
Coleções de Livros Didáticos de Português disponibilizadas para avaliação e seleção dos professores da área no PNLD 2015-2017.

Título das Coleções	Autores	Editora	Ano de edição
Português- Linguagens em conexão	Maria das graças leão Sette; Márcia Antonia Travalha; Maria do Rosário Starling de Barros.	LeYa	2013
Viva Português	Elizabeth Marques Campos; Paula Marques Cardoso; Silvia Leticia de Andrade.	Ática	2014
Língua Portuguesa- Linguagem e Interação	Carlos Emílio Faraco; Francisco Marto de Moura; Jose Amilton Maruxo Junior.	Ática	2014
Português- Língua e Cultura	Carlos Alberto Faraco	Base Editorial	2013
Novas Palavras	Emilia Amaral; Mauro Ferreira; Ricardo Leite; Severino Antonio.	FTD	2013
Português – Contexto Interlocução e Sentido	Maria Luiza M. Abaurre; Maria Bernadete M.Abaurre; Marcela Pontara.	Moderna	2012
Português – Linguagens	William Roberto cereja; Tereza Cochar Magalhães.	Saraiva	2013
Língua Portuguesa	Roberta Hernandez Alves; Vilma Lima Martin	Positivo	2013

De posse das coleções, foram consideradas, para a análise realizada, as partes declaradas nos próprios livros como voltadas especificamente para abordagem dos conteúdos de Literaturas de Língua Portuguesa.

Uma vez selecionadas as unidades de trabalho, deu-se início ao processo de coleta de dados. Houve, então, a necessidade de se criar um instrumento (Fig.01) que permitisse padronizar o estudo da inserção das TIC em todos os volumes das coleções.

FIGURA 01:
Instrumento de coleta de dados da pesquisa realizada

Nº1.V1	A	B	C	D		SUBTOTAL
MÍDIAS ELETRÔNICAS	31	0	0	0		31
DISPOSITIVOS ELETRÔNICOS	12	24	-	-		36
OUTROS	0	-	-	-		0
Total volume	43	24	0	0		
Quantidade total do volume						67

Nº1.V2	A	B	C	D		SUBTOTAL
MÍDIAS ELETRÔNICAS	19	0	0	0		19
DISPOSITIVOS ELETRÔNICOS	7	22	0	-		29
OUTROS	0	-	-	-		0
Total volume						
Quantidade total do volume						48

Nº1.V3	A	B	C	D		SUBTOTAL
MÍDIAS ELETRÔNICAS	47	0	0	0		47
DISPOSITIVOS ELETRÔNICOS	9	24	0	-		33
OUTROS	0	-	-	-		0
Total volume						
Quantidade total do volume						80

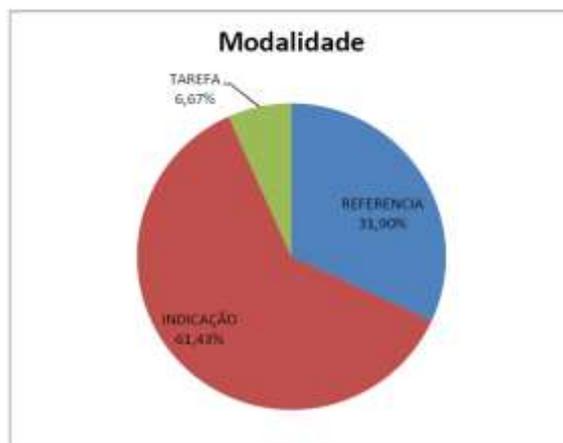
Como se vê na Figura acima, foram estabelecidas, inicialmente, três categorias², sendo **Dispositivos Eletrônicos** – comportando, por exemplo, os aparelhos e dispositivos tecnológicos; **Mídias Eletrônicas** – comportando os produtos veiculados nos aparelhos e dispositivos; e **Outros** – que compreenderam todos os elementos que não encaixaram nas categorias anteriores.

Paralelamente a isso, foram criadas, ainda, as categorias para identificar o modo através do qual as TIC eram mobilizadas nos capítulos: a) como **indicação**, quando, no livro, sugeria-se a utilização de uma TIC a critério do aluno; b) como **referência**, quando a TIC era tomada como suporte de onde uma informação era retirada; c) como **tarefa**, quando era solicitado que o aluno realizasse uma atividade que o levasse a desenvolver a sua habilidade de manipulação das TIC, elaboração dos suportes e gêneros textuais por elas veiculados, permitindo o lançamento por coleção para posterior comparação entre elas, conforme se vê na **Fig. 02**.

FIGURA 02:
Exemplo de lançamento de dados por coleção

² Essas categorias foram estabelecidas com base na orientação de professores da área da informática.

	Vol.1	Vol.2	Vol.3		SUBTOTAL
REFERENCIA	16	51	0		67
INDICAÇÃO	51	29	49		129
TAREFA	0	13	1		14
Total/volume	67	93	50		
Quantidade total da coleção					210



Com a definição do instrumento de coleta de dados, passou-se, então, ao lançamento das informações capturadas nos volumes selecionados. Feito isso, seguiu-se para a análise dos dados obtidos. Essa análise se subdividiu em duas etapas: uma menos refinada e outra mais. A primeira para quantificar as recorrências de menção das TIC nas unidades que abordavam as Literaturas de Língua Portuguesa, utilizando uma tabela simples. Já a última, para converter os dados em gráficos que, por sua vez, contribuíram para evidenciar, de maneira mais refinada o grau de inserção das TIC nos manuais didáticos analisados.

Da Inserção das TIC na abordagem de conteúdos de Literaturas de Língua Portuguesa nos livros didáticos do PNLD 2015 -2017

Uma primeira constatação que a pesquisa realizada permitiu verificar foi a de que as chamadas velhas tecnologias de informação e comunicação – como o telefone, o rádio e a TV, bem como os dispositivos analógicos de comunicação em geral, não têm lugar na abordagem dos conteúdos de Literaturas de Língua Portuguesa feita nos livros analisados, fazendo jus a sua condição de material publicado já na metade da segunda década deste século XXI. Nesse sentido, nem mesmo por contraponto às tecnologias

mais recentes, menções ao rádio, por exemplo, aparecem nos manuais didáticos, por exemplo, quando da abordagem dos conteúdos de literatura.

Considerando a menção das TIC nas unidades que declararam se centrar na abordagem das Literaturas de Expressão Portuguesa, tem-se o seguinte gráfico:

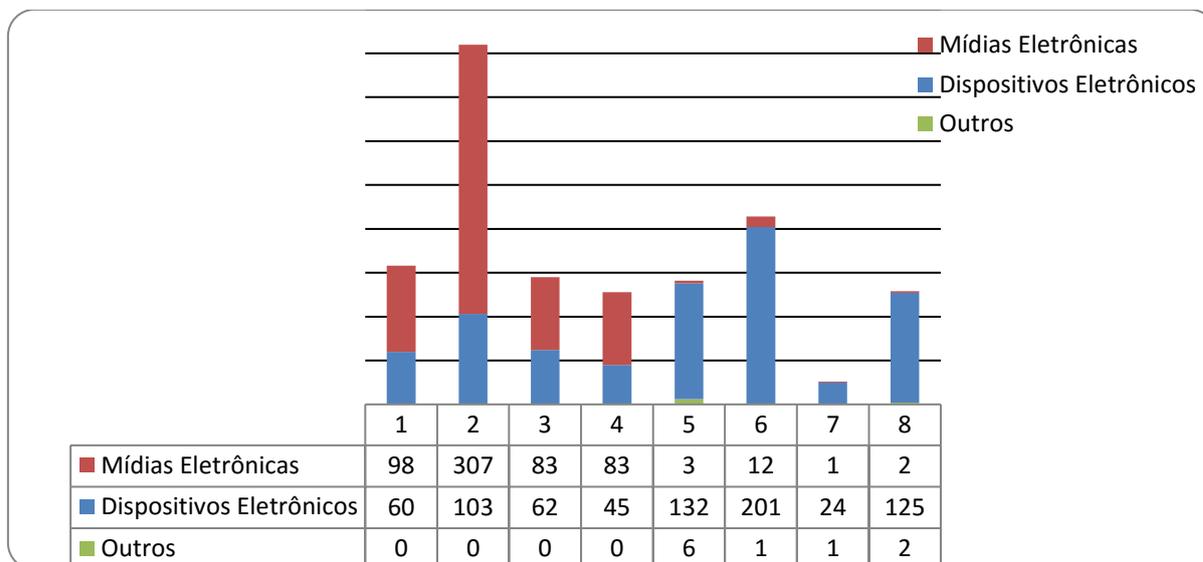


GRÁFICO 01: Inserção das TIC na abordagem dos conteúdos de Literaturas de Língua Portuguesa em todas as coleções.

Como se percebe, não é possível afirmar que as coleções de Língua Portuguesa oferecidas aos professores para seleção de obras do Triênio 2015-2017 ignoraram a inserção das TIC, considerando que em todas elas se tem um alto número de menções que contemplam pelo menos uma das três categorias estabelecidas para a primeira análise da pesquisa. Destaque deve ser dado à Coleção 02, a qual possui uma inserção relacionada às TIC praticamente em cada página da parte voltada para a abordagem das Literaturas de Língua Portuguesa. Essa mesma Coleção 02 se destaca pelo fato de que é a única em que a inserção se dá majoritariamente pela menção a produtos veiculados nos dispositivos eletrônicos e não o contrário, como nas demais coleções. No que se refere a esse último dado, uma representação mais detalhada pode ser vista no **Gráfico 02**:

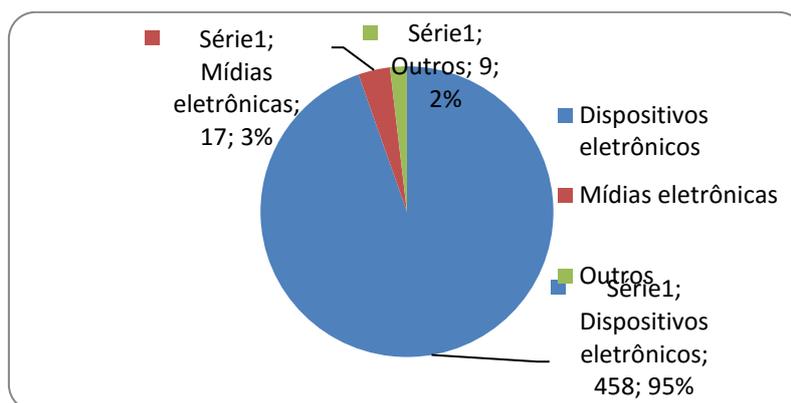


GRÁFICO 02: Tipos de inserção das TIC na abordagem das Literaturas de Língua Portuguesa

No cômputo geral das coleções analisadas, no que se refere à categoria **Mídias Eletrônicas**, uma centralidade absoluta é dada ao computador, seja em sua versão desktop ou nas versões portáteis. Neste caso, com um maior grau de referência ao *tablet* e uma incômoda rara alusão ao aparelho celular, elemento considerado pelos jovens como indispensável hoje em dia, mas que não é aproveitado como possibilidade pedagógica nas atividades relacionadas à abordagem das Literaturas de Língua Portuguesa nos volumes analisados. Nota-se, portanto, que o desenvolvimento de atividades que tomem o uso do aparelho celular em seu potencial pedagógico é algo por acontecer na abordagem dos conhecimentos de literatura nos manuais didáticos disponibilizados aos professores de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária.

A *internet* é o elemento associado ao computador e derivados com uma incidência absoluta em todas as unidades do material analisado que tratavam da abordagem das Literaturas de Língua Portuguesa, sendo praticamente nula a menção a outras possibilidades desse suporte, como o uso de editores de texto, de imagem e de som, por exemplo, na realização de atividades relacionadas à leitura do texto literário. Interessante destacar, aqui, que, durante a realização da pesquisa proposta, surgiu o interesse por comparar a inserção das TIC na abordagem dos conteúdos de Literatura com as Língua e Produção de Textos, para verificação da hipótese de que, muito provavelmente, essa negligência em relação a editores de texto, de imagem e de som na Literatura tem a ver com o entendimento que esta deve se dedicar à leitura e não à produção de textos.

Na categoria **Dispositivos Eletrônicos**, um predomínio quase que absoluto de produtos associados à visão foi verificado, sendo a ordem de ocorrência assim definida: quadros, filmes, curtas metragens, documentários, vídeos disponíveis em ambientes virtuais, seguidos de muito longe por desenhos animados, entrevistas e jogos. Corroborando com as abordagens já cristalizadas do texto literário, esses produtos eram evocados como forma de ilustração dos conteúdos de Literaturas de Língua Portuguesa apresentados nos volumes, geralmente com vistas a que o aluno confirmasse no vídeo uma informação descrita no livro. Nesse sentido, chamou a atenção a ausência de atividades que solicitassem, por exemplo, a comparação de uma versão integral de uma obra com a adaptação para vídeo, atividade já sugeridas pelo próprio discurso oficial acerca da abordagem do texto literário (Cf. BRASIL, 2002, 2006).

Depois dos produtos associados à visão, aqueles associados à audição são os mais acionados na abordagem das Literaturas de Língua Portuguesa. Nesse âmbito, tal que ocorre há tempos no trato com os conteúdos de literatura, a música é o dispositivo mais evocado, seja como forma introduzir um conteúdo literário – algo recorrente nas abordagens convencionais – seja como maneira de levar o aluno a confirmar o conteúdo apresentado. Nesse aspecto, o da evocação da música, destaca-se o grau de atualidade dos artistas evocados, inclusive quando da abordagem de conteúdos de Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa. Exemplo disso pode ser notado na abordagem dos temas do Romantismo, por exemplo, quando se evocam artistas jovens e recentes do Brasil – com os muitos cantores sertanejos da atualidade – e cantoras estrangeiras que mobilizam a juventude no momento – como Adele. Depois da centralidade quase que absoluta ocupada pela música, algumas ocorrências de áudio de poemas e de trechos de textos em prosa são ativadas, quase sempre para a confirmação de conhecimentos apresentados nos manuais.

A terceira categoria definida em relação à inserção das TIC – **Outros** – não teve registros que permitissem considerar sua ocorrência.

No que se refere ao o modo através do qual as TIC eram mobilizadas nos capítulos, conforme mencionado no tópico sobre Metodologia apresentado acima, considerou-se as categorias de **indicação**, **referência** e **tarefa**, correspondendo, respectivamente, à sugestão da utilização de uma TIC a critério do aluno; às TIC tomadas como suporte de onde uma informação era retirada; à solicitação de que o aluno realizasse uma atividade que o levasse a desenvolver/aplicar a sua habilidade de

manipulação das TIC ou elaboração dos suportes e gêneros textuais por elas veiculados. Os resultados dessas ocorrências podem ser verificados no **Gráfico 03**:

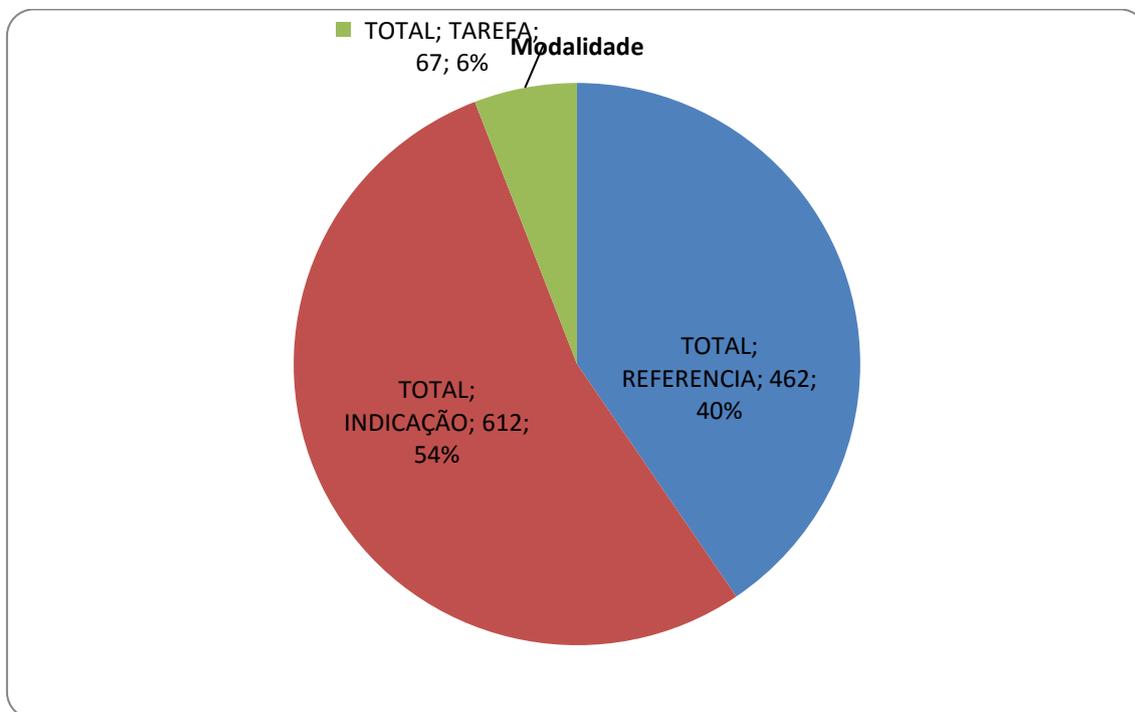


GRÁFICO 03: Modos de inserção das TIC na abordagem dos conteúdos de Literaturas de Língua Portuguesa.

Pelo que se percebe na representação acima, um número expresso de ocorrências das TIC na abordagem se dá sob a forma de **Indicação**, ou seja, sob a forma de sugestão para que o aluno acesse determinado site, veja determinado filme ou ouça determinada música, deixando a cargo do próprio discente ou do professor a real verificação do cumprimento da ação solicitada. Em nenhuma das ocorrências desta categoria foi solicitado algo que demandasse do aluno a demonstração de que o mesmo dominava o uso da tecnologia acionada, nem tampouco se considerava que o aluno não dominasse o uso da mesma. Em geral, em consonância com as abordagens já cristalizadas da literatura nos livros didáticos, a indicação se dava para que o aluno pudesse proceder à confirmação dos conteúdos apresentados no texto no manual. Tais indicações estavam, em sua maioria, localizadas ao final dos capítulos e/ou páginas, e, em menor ocorrência, em boxes laterais nas páginas de abordagem dos conteúdos.

A segunda ocorrência de modos de inserção das TIC se dava, como representado no gráfico, pela **referência**, ou seja, com a TIC sendo tomada como fonte de

informação para um dado ou informação apresentada na abordagem das Literaturas de Língua Portuguesa. Nesse caso, o uso dos sites como fonte de informação foi praticamente unânime, com raras ocorrências de referências de filmes, CDs ou DVDs. Note-se que, das três categorias mencionadas nesta parte da análise, esta é que tem nível de estímulo ao uso crítico das TIC praticamente nulo, já que a mera referência de uma TIC ou mídia não implica o acesso do aluno a elas. Chama a atenção, nesse caso, também, o fato de que um movimento de inserção de fontes digitais em detrimento das não digitais – como das obras físicas dos autores, por exemplo – é facilmente perceptível ao analista que folheia páginas de qualquer um dos volumes analisados.

O terceiro modo de inserção das TIC por nós estabelecidos foi denominado como **Tarefa**. Como já explicado, tal nome foi escolhido para as menções/indicações que solicitassem a mais sofisticada das ações das categorias aqui analisadas, já que se esperava abarcar aquelas solicitações que demandassem a mobilização de um conhecimento – inclusive crítico – do aluno para usar as TIC ou elaborar um suporte ou gênero por ela veiculado (como páginas, sites, blogs, comentários, posts, músicas, vídeos, arquivos de áudio etc). Conforme se vê na representação do gráfico, apenas 6% das ocorrências identificadas se encaixaram nesta categoria, com domínio absoluto da solicitação para elaboração de vídeos (ou similares, como documentários) e blogs. Tais solicitações nunca vinham acompanhadas de orientações ou informações sobre como montar os suportes e gêneros, considerando, sempre, que o aluno dominava essa montagem. Dos 6% compreendidos nesta categoria, menos de 1% das solicitações ou menções tinham a ver com tarefas que despertassem o senso crítico dos alunos para o uso das TIC e/ou do impacto desse uso na sua vida cotidiana.

Pelo que se percebe, portanto, no que tange à inserção das TIC na abordagem dos conteúdos de Literaturas de Língua Portuguesa nos livros das coleções do PNLCD disponibilizadas para seleção feito pelos professores no triênio 2015 -2017, a menor das preocupações está em formar um usuário crítico e reflexivo das tecnologias ou mesmo desenvolver o domínio das ferramentas por parte do discente. Nota-se, tal qual as constatações feitas em estudos como os de Caiado & Morais (2010) e de Santos & Di Renzo (2016), que a inserção das TIC nos manuais possui baixo potencial de desenvolvimento de um usuário proficiente das tecnologias, tal qual alegado em discursos oficiais de regulação da disciplina de Língua Portuguesa (Cf. BRASIL, 2002, 2006). No que se refere à associação entre a inserção das TIC como forma de ampliar as

possibilidades do letramento literários dos jovens das escolas de nível médio, têm uma contribuição praticamente nula.

Considerações Finais

Os resultados de pesquisa apresentados neste texto convocam professores de Língua Portuguesa, em particular os de escolas de nível médio, à reflexão sobre qual é o papel da inserção das TIC na abordagem dos conteúdos de Literaturas de Língua Portuguesa dos livros didáticos em uso nas salas de aula do país.

Não se trata de um convite despropositado. Isso principalmente se se levar em consideração que o domínio crítico e reflexivo das tecnologias é uma competência cada vez mais demandada ao cidadão habitante desse século XXI.

Os resultados aqui apresentados, no entanto, apontam para a preocupante constatação de que, do modo como feita hoje, a inserção das TIC na abordagem dos conteúdos da Literaturas de Língua Portuguesa está muito mais a serviço do mero estímulo do consumo das tecnologias do que a serviço de uma formação do alunado para um uso proficiente delas.

Sendo o livro didático – como já afirmou Batista (1998), em citação deste texto – um dispositivo central no universo da escolarização formal brasileira, faz-se necessário, portanto, um movimento mais apurado de reflexão e estudo sobre as condições da inserção das TIC nesses manuais, bem como estudos mais aprofundados sobre seus interesses e efeitos sobre a geração de jovens egressos das escolas de nível médio deste país. É este o convite feito aos estudiosos do tema, aos que atuam no campo educacional e, claro, aos que já entenderam que é necessário desconfiar das discursividades que se fazem hegemônicas nos espaços escolares.

Referências

ALEGRE, L.M.P. (2005). **Utilização das tecnologias da informação e da comunicação, na prática docente, numa instituição de ensino tecnológico**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ALMEIDA, Maria Cristina Alves de. **As tecnologias da informação e comunicação, os novos contextos de ensino-aprendizagem e a identidade profissional dos**

professores. Tese (Doutorado em Educação). - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, 2006.

Area, M. M. **Educar para la sociedad informacional:** Hacia el multialfabetismo. Revista Portuguesa de Pedagogia , Ano 42-3, 7-19. 2008.

BACHA, Edmar Lisboa; SCHWARTZMAN, Simon (Orgs). **Brasil:** a nova agenda social. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BASTOS, Maria Inês. **O impacto das TIC na educação:** o desenvolvimento de competências em “TIC para a educação” na formação de docentes na América Latina. Brasília: Ministério da Educação; Organização das Nações Unidas. 2010.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de Português:** discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Livros de alfabetização e de português:** os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2004.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN): Lei N. 9.394/96. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999a.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o programa nacional do livro didático pnld 2012 – ensino médio. Brasília, 4 de dezembro de 2009. Disponível em www.mec.gov.br, consulta realizada em março de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos : PNLD 2012 : Língua Portuguesa. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999b

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola editorial, 2006.

CAIADO, Roberta; MORAIS, Artur. Livros Didáticos de Língua Portuguesa: O Tratamento Dado aos Materiais Textuais Relacionados às Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Disponível em

<https://www.ufpe.br/nehte/simposio/anais/simposio2010.html>, acesso em 10 de março de 2017.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI**. 5. ed. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DELORS, Jacques (Org.). **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ERSTAD, O. **A new direction?** Digital literacy, student participation and curriculum reform in Norway. Education and Information Technologies , 11, 415-429. 2006.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

JONASSEN, D. H. Instructional Design Models for Well-Structured and Ill- Structured Problem-Solving Learning Outcomes. Educational Technology Research and Development , 45(1), 65-94 . 1997.

JONASSEN, D. H. **Computadores, Ferramentas Cognitivas**: desenvolver o pensamento crítico nas escolas. Porto: Porto Editora. 2007.

JONASSEN, D. H., Campbell, J. P., & Davidson, M. E. Learning with Media: Restructuring the Debate. Educational Technology Research and Development , 42 (2), 31-39. 1994.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.) **Os significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995b.

KEENGWE, J., Onchwari, G., & PATRICK, W. Computer Technology Integration and Student Learning: Barriers and Promise . Journal of Science Education and Technology , 17, 560–565. 2008.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Literatura**: leitores e leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social**: desvios e rumos. Niterói: EDUFF, 2000.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Língua e literatura: Uma questão de educação?**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

LEAHY, Cyana. A educação literária e as políticas oficiais. In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (Orgs.). **Leitura literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

LIM, C. P. Effective integration of ICT in Singapore schools: pedagogical and policy implications. *Education Tech Research Dev* , 55 (1): 83–116. 2007.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In. I. Sgnorini (Org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A C., **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARTINS, Aracy Alves. **Algumas reflexões sobre a relação literatura/escola**. In.: www.anped.org.br/reunioes/24/T1008587950265.doc. Acesso em dezembro de 2006.

MASETTO, M.T. Formação continuada de docentes no ensino superior numa sociedade do conhecimento. Mesa redonda. **Anais do I Colóquio Internacional sobre ensino superior**. Feira de Santana: UEFS. 2008a.

MASETTO, Marcos Tarciso. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In.: MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). **Docência na universidade**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2008b. p. 09-26.

Pacheco, J. A. Currículo e Tecnologia: a reorganização dos processos de aprendizagem. In A. Estrela, & J. Ferreira (Orgs.), *Tecnologias em Educação: Estudos e Investigações*. X Colóquio da AFIRSE (pp. 65-76). Lisboa: Universidade de Lisboa – FPCE, Fundação Calouste Gulbenkian, FCT, IIE. 2001.

PAULINO, Graça. **Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares**. Caxambu: ANPED, 1998 (Anais em CD ROM).

PINHEIRO, Helder. “Reflexões sobre o livro didático de literatura”. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola editorial, 2006. p.102-116.

SANTOS, Cristiane Pereira dos; DI RENZO, Ana Maria. Livros didáticos de Língua Portuguesa e a discursividade digital. In.: **Revista do GEL**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 37-54, 2016.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In.: MARTINS, Aracy; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-48.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. 8.reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

STREET, B. **Cross-Cultural Approaches to Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

STREET, B. **Social literacies. Critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. Londres: Longman, 1995.

WANG, Q., & WOO, H. L. Systematic Planning for ICT Integration in Topic Learning. *Educational Technology & Society*, 10 (1), 148-156. 2007.

XAVIER, Antonio C. S. **O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital**. 2002. 224f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2002.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.