

Concepções de linguagens e leitura nos objetos educacionais digitais no livro didático digital *Português: linguagens em conexão*

*Conceptions of languages and
reading in digital educational
objects in the digital textbook
Português: linguagens em
conexão*

Eliane Martins da SILVA (MIHL/UECE)
eliane212letras@gmail.com

Regina Cláudia PINHEIRO (MIHL/UECE)
regina.pinheiro@uece.br

Recebido em: 14 de jan. de 2021.
Aceito em: 25 de ago. de 2021.

SILVA, Eliane Martins da; PINHEIRO, Regina Cláudia. Concepções de linguagens e leitura nos objetos educacionais digitais no livro didático digital *Português: linguagens em conexão*. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 11, n. 3, e2208, p. 130-147, set.-dez./2021. DOI: 10.22168/2237-6321-32208.

Resumo: Analisamos, neste trabalho, as concepções de língua(gem), destacando também as concepções de leitura/literatura, nos Objetos Educacionais Digitais (OED) do livro didático digital *Português: linguagens em conexão* (2013), das autoras Maria das Graças Leão Sette, Márcia Antônia Travalha e Maria do Socorro Starling de Barros. A base teórica dessa pesquisa está sustentada em Bakhtin ([1929] 2014), Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), Geraldi (1999), Oliveira (2010), Travaglia (2002), dentre outros. O estudo é uma pesquisa de natureza qualitativa e de cunho documental, pois analisamos documentos presentes no contexto de ensino, ou seja, OED e livro didático de português. Para a viabilização dessa pesquisa, seguimos os seguintes passos metodológicos: (i) realizamos o levantamento dos OED do eixo *leitura e ensino de imagens* no referido livro; (ii) assistimos a cada um dos OED; (iii) analisamos os OED do livro, considerando a categoria de análise *concepções de língua(gem)* e de *leitura*. Os resultados da investigação indicam que há uma hibridização das concepções de língua(gem) nos OED analisados. Apesar disso, verificamos que há uma maior predominância das concepções de

linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação, em detrimento da linguagem como interação verbal.

Palavras-chave: Concepção de linguagem. Objeto educacional digital. Livro didático digital.

Abstract: In this research, we analyzed the conceptions of language, by also highlighting the conceptions of reading/literature, in the Digital Learning Objects (DLO) of the digital textbook *Português: linguagens em conexão* (2013), by Maria das Graças Leão Sette, Márcia Antônia Travalha and Maria do Socorro Starling de Barros. The theoretical basis of this research is supported by Bakhtin ([1929] 2014), Fuza, Ohuschi, Menegassi (2011), Geraldi (1999), Oliveira (2010), Travaglia (2002), and others. The study consists of qualitative and documentary research, as we examined the DLO and the Portuguese textbook, documents that are part of the teaching context. To make this research viable, we followed the following methodological steps: (i) we carried out a survey of the DLOs in the reading and teaching of images segment in that book; (ii) we attended each of the DLOs; (iii) we analyzed the DLO of the book, considering the category of analysis conceptions of language and reading. The results of the investigation indicate that there is a hybridization of conceptions of language in the analyzed DLO. However, we ascertained a higher predominance of language concepts as an expression of thought and as a communication tool, at the expense of language as verbal interaction.

Key-words: Language conception. Digital educational object. Digital textbook.

Introdução

Nesta pesquisa, investigamos as concepções de língua(gem) e leitura nos Objetos Educacionais Digitais (doravante OED) do livro didático digital *Português: linguagens em conexão*. Ambos, livro didático e OED, representam recursos de aprendizagem utilizados na escola: aquele é mais convencional e amplamente presente nas salas de aula do Brasil; estes, com a finalidade de produzir materiais para o ensino das diversas disciplinas da educação básica, são recursos criados para serem utilizados no contexto do Plano Nacional do Livro Didático (doravante PNLD).

Nesse sentido, analisar os OED do livro didático digital de Língua Portuguesa contribui para que docentes tenham direcionamentos para a escolha utilizados em sala de aula, uma vez que as tecnologias digitais da comunicação representam importante auxílio como ferramentas para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa, tanto para recurso de complementação aos já existentes, como o livro didático impresso, quanto para recurso de favorecimento da educação a distância ou da educação em contexto de ensino remoto. Além disso, persistir em pesquisar as concepções de ensino e de língua(gem) pode auxiliar os professores a discernirem a adequação de determinado recurso para a sua aula de Língua Portuguesa.

Os OED, recursos criados para complementar os conteúdos dos livros didáticos de diversas disciplinas, inclusive de Língua Portuguesa, inicialmente, surgiram para serem usados no contexto do Ensino Fundamental II e eram comportados em CD-ROM. Posteriormente, o edital 2013/01 propôs o livro didático digital para os alunos do Ensino Médio. Foi aprovada, a partir deste edital, a coleção *Português: linguagens em conexão*, da qual utilizamos os OED do livro didático digital como *corpus* de pesquisa.

Como todo material didático utilizado no ensino de língua materna é perpassado por uma concepção de língua(gem) e, conseqüentemente, uma concepção de leitura, decidimos analisar tais categorias nos OED. Nesse sentido, elaboramos o seguinte objetivo: examinar qual(is) a(s) **concepção(ões) de língua(gem)**, destacando também as **concepções de leitura/literatura**, presentes nos objetos educacionais digitais do livro didático *Português: linguagens em conexão*, de Maria das Graças Leão Sette, Márcia Antônia Travalha e Maria do Rozário Starling de Barros.

Além dessa introdução e das considerações finais, organizamos esse artigo em três tópicos: no primeiro tópico, a fundamentação teórica, abordamos estudos referentes às concepções de linguagem, com destaque para as concepções de leitura, e tratamos dos OED; no segundo tópico, a metodologia, discorremos sobre o método documental e a descrição do objeto de estudo; no terceiro tópico, a análise dos dados, apresentamos os desdobramentos da pesquisa.

Concepções de língua(gem)

Os recursos utilizados no ensino de línguas estão embasados em concepções de língua(gem) e, por isso, é importante sabermos qual delas está subjacente aos materiais que utilizamos. Na concepção de língua(gem) como expressão do pensamento, a língua é um receptáculo das ideias do indivíduo, é o meio que este utiliza para repassar seus pensamentos. Remetendo-se a esta abordagem, Travaglia (2002, p. 21) afirma que

[...] a expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece.

Dessa forma, entendemos que a língua está em função apenas do indivíduo, pois cumpre o papel apenas de traduzir seus pensamentos. Com base em Bakhtin/Volochínov ([1929] 2014), elencamos algumas proposições fundamentais de língua como expressão do pensamento, que são assim sintetizadas: (i) a língua se materializa através de atos individuais da fala e é estudada pela psicologia individual; (ii) a língua é um sistema acabado e estável e se apresenta como um depósito construído pelos linguistas e pronto para ser utilizado. De acordo com tais proposições, concluímos que, dentro dessa concepção, a língua materializa-se por meio da fala; baseia-se em leis da psicologia do indivíduo, ou seja, a língua é uma atividade sem interrupções. Nesse sentido, o sistema linguístico é um depósito inerte, que não sofre a influência do sujeito e da situação comunicativa. Como consequência dessa visão imutável de língua, Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011, p. 481) afirmam que “[...] não se tem abertura para o estudo das variações linguísticas, uma vez que isso implicaria ‘variações’ de pensamento, algo incabível nesse contexto”.

Para a segunda concepção, a da língua(gem) como instrumento de comunicação, existe o controle da atividade individual de fala, ou seja, mesmo que cada ato de enunciação do indivíduo seja único e diferente dos demais atos de enunciação proferidos por outro indivíduo, há entre eles semelhanças normativas: os traços fonéticos, gramaticais e lexicais. Tais traços dão unidade à língua. Dessa forma, percebemos que a grande diferença da segunda concepção em relação à primeira consiste no fato de que esta focaliza a língua como um produto da mente, ao passo que aquela centra-se no sistema linguístico e em como a utilização deste sistema (já preestabelecido) serve para a comunicação.

Ainda a respeito da concepção de língua(gem) como instrumento de comunicação, Travaglia (2002) acentua que a língua é um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam seguindo regras, capaz de transmitir informações de um emissor para um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada.

Da mesma maneira que ocorreu com a primeira concepção de língua, Bakhtin/Volochinov ([1929] 2014) também resume alguns postulados da segunda concepção: (i) a língua é um sistema imutável cujas leis objetivas estabelecem ligações entre os sistemas linguísticos; (ii) as ligações linguísticas não têm valor ideológico (artístico, cognitivo ou outros), não existindo entre a palavra e seu sentido nenhum vínculo

natural; (iii) os atos individuais de fala constituem variações fortuitas ou deformações de formas normativas. De acordo com essas proposições, para a segunda concepção, a língua é um sistema em si mesmo, por isso, normativo e orientado por leis internas. Sendo assim, não há qualquer abertura para a interferência do sujeito no sistema linguístico.

Ao contrário das duas perspectivas de língua(gem) apresentadas anteriormente, a concepção de língua(gem) como processo de interação enfatiza a natureza interacional da língua, isto é, considera os elementos constitutivos da interação social — o contexto e o interlocutor. A este respeito, Travaglia (2002, p. 23) assegura que

a linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.

Em outras palavras, a linguagem, para essa abordagem, é consubstanciada pelos usuários da língua, situada no tempo e no espaço, isto é, em um contexto social, portanto, recebe influências externas do espaço em que está inserida. Sob tal ponto de vista, a língua está a serviço da comunicabilidade dos falantes, ou seja, ela não apenas transmite informações, mas também modifica, age sobre o interlocutor, pois, conforme afiança Geraldi (1999, p. 28),

[...] mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

Vemos, na citação anterior, a consideração apenas do ato de fala, entretanto, assinalamos que qualquer produção humana, seja na modalidade oral ou escrita, gera interação, isto é, provoca no outro uma reação, por conseguinte, uma modificação. Esta concepção recebeu a influência de Michael Bakhtin ([1929] 2014), visto que ele refutou alguns postulados do subjetivismo idealista (língua como expressão do pensamento) e do objetivismo abstrato (língua como instrumento de comunicação), a fim de elaborar a tese de que a substância da língua é constituída pela interação verbal. Para o autor, a língua não é um sistema abstrato de formas linguísticas, nem um ato psicofisiológico de sua produção, mas um ato social de interação, que se realiza através da enunciação ou das enunciações.

Outra questão posta em cheque por Bakhtin/Volochínov ([1929] 2014, p. 128) diz respeito à evolução da língua por meio da interação verbal, pois, segundo o autor, “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. Em vista das decisões teóricas, as duas acepções anteriores de língua(gem) — língua(gem) como expressão do pensamento e língua(gem) como instrumento de comunicação — não consideravam a história, a diacronia da língua, já que a primeira concepção baseava seus estatutos no psicologismo individual, ao passo que a segunda se embasava na ideia de língua como um sistema abstrato.

Estudar as concepções de língua(gem) e de leitura/literatura é importante para que os professores possam ter subsídios para selecionar materiais com os quais irão trabalhar em sala de aula. Além do mais, conhecer a concepção de língua(gem) e de leitura/literatura subjacente a cada OED é necessário para que o docente possa auxiliar seus alunos na condução da leitura e para que também consiga planejar procedimentos que ampliem os estudos, a fim de que as aulas de leitura não pareçam apenas um exercício de reconhecimento do que o autor repassou ou do que está explícito no texto. Nesse sentido, os alunos, ao ler um texto ou um OED, devem perceber que este foi construído para uma finalidade específica, dentro de certo contexto histórico, e que essa leitura é um processo de interação.

Concepções de leitura

A leitura, como sabemos, é uma prática valorizada socialmente e de responsabilidade da instituição escolar, pois sua aprendizagem, geralmente, ocorre na escola. Embora reconheçamos que, no contexto do século XXI, há várias possibilidades de influência para a aquisição e posterior consolidação do hábito de ler por um indivíduo, a escola ainda exerce, primordialmente, essa função, por meio do ensino de leitura, o qual é consubstanciado pelas concepções discutidas anteriormente. Isso quer dizer que, para cada concepção de língua(gem), há uma forma de ensinar a leitura.

Para a concepção de língua(gem) como expressão do pensamento, “a prática de leitura é usada apenas para exteriorizar o pensamento, avaliando-se o seu domínio pela capacidade de o indivíduo expressar-se corretamente pela oralidade” (FUZA; OHUSCHI;

MENEGASSI, 2011, p. 483). Percebemos, portanto, que a leitura é entendida como a representação da mente do autor na modalidade oral da língua, isto é, com vista ao seu desenvolvimento na oratória. Desta forma, há uma centralidade do processo de leitura na figura do produtor de texto, restando ao leitor apenas capturar as ideias deste último. A este respeito, Koch e Elias (2006, p. 11) enfatizam que

a leitura, assim, é encarada como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor captar suas intenções.

Salientamos também que, para esta abordagem, há o manuseio de textos literários, que, além de serem utilizados como exemplos para a modalidade oral, são também usados como pré-requisitos de uma escrita correta. Como a literatura é utilizada como exemplo para uma atuação “correta” da língua na modalidade oral e escrita, isto implica dizer que há concepções de literatura naturalizadas no contexto escolar. A este respeito, Geraldi (1999, p. 21) elenca alguns significados da palavra *literatura*:

1. A literatura como instituição nacional, como patrimônio cultural;
2. A literatura como sistema de obras, autores e públicos;
3. A literatura como disciplina escolar que se confunde com a história literária;
4. Cada texto consagrado pela crítica como sendo literário;
5. Qualquer texto, mesmo não-consagrado, com intenção literária, visível num trabalho da linguagem e da imaginação, ou simplesmente esse trabalho enquanto tal.

Segundo o autor, na época em que escreveu o texto, o ensino de literatura na escola era concebido de acordo com as acepções 1, 3 e 4. No século XXI, ainda percebemos a recorrência das mesmas práticas, pois, como alude Oliveira (2010), a disciplina *literatura* deveria se chamar *história da literatura*, já que, muitas vezes, só se abordam os movimentos literários cronologicamente, suas características e os autores tradicionalmente mais representativos desses movimentos.

Prosseguindo com a discussão, Oliveira (2010, p. 173) afiança que “a literatura tem sido abordada na escola como um objeto de estudo, mas não tem sido vista como meio para desenvolver a capacidade do estudante de usar a língua”. Essa constatação corrobora o pensamento de Geraldi (1999), que, embora não descarte a acepção 2, alerta para a

importância de, nos primeiros contatos do aluno de nível básico com textos literários, servir-se para a prática da leitura e da escrita, ou seja, para a ampliação da competência linguística do aluno. Depois disso, este teórico aconselha que ocorra um aprofundamento da literatura com base em seus sistemas de obras e autores.

Em relação à acepção 5, que versa sobre a atribuição de estatuto de texto literário a textos consagrados e não-consagrados pela crítica, sendo necessário que ocorra um trabalho com a linguagem com intenção literária, Geraldi (1999) defende que tal concepção favorece um ensino amplo da literatura. Logicamente, há bons autores desconhecidos daquilo que os críticos literários propõem como boa literatura ou mesmo que ficam de fora da seleção feita nos livros didáticos. Embora possa ser audacioso colocar todos os escritores de literatura no mesmo grupo, isso não funciona na prática, visto que os textos literários e não-literários se distinguem tanto pelas características estilísticas do autor, quanto pelas características de cada movimento literário do qual o escritor faz parte.

A respeito da concepção de língua(gem) como instrumento de comunicação, a leitura, de acordo com Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011, p. 9), é concebida como um processo de decodificação, que, em linhas gerais, consiste na apreensão do texto por meio dos símbolos escritos, ou seja, “caminhando letra por letra, palavra por palavra, o leitor chega, sem problemas, ao conteúdo do texto lido”. Esta afirmação é compreensível e irrefutável, na medida em que não compreendemos um texto escrito sem depreendermos os símbolos linguísticos. O problema é que, para esta concepção, o processo de leitura completa-se com a decodificação, sendo, portanto, a prática da leitura algo mecânico, em detrimento da reflexão. Além disso, verifica-se que o foco recai no texto, concebido como código.

Em relação à concepção de língua(gem) como interação, a leitura é um processo de construção, em que, para a apreensão do sentido, há a interação entre três elementos: o leitor, o texto e o autor. Percebemos, portanto, que são postas em cheque as formas de compreensão da leitura, já que o sentido de determinado texto não é apenas um exercício de extração da mente do indivíduo, conforme propôs a abordagem de língua(gem) como expressão do pensamento; tampouco se concentra nas formas linguísticas empregadas no texto, segundo compreendem os adeptos da concepção de língua(gem) como instrumento de comunicação. Na perspectiva da língua(gem) como interação, há uma abertura para a reflexão, pois

Quando se tem uma compreensão promovida pela discussão e pelo diálogo, demonstrando o ponto de vista e a reflexão de cada sujeito sobre o material lido, afirma-se que ocorreu uma leitura crítica e que os responsáveis pela compreensão são leitores proficientes e não meros decodificadores do texto. (KOCH; ELIAS, 2006, p. 9).

É necessário compreendermos que o processo de decodificação é essencial para a leitura, entretanto, não pode ficar nos limites internos do código linguístico, pois é preciso uma transcendência do processo de leitura, isto é, a atividade reflexiva do material lido. Deste modo, entendemos que a

leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11).

Percebemos que conceber a leitura como uma atividade interativa não significa desconsiderar a estruturação dos elementos da língua, como a ordenação sintática dos períodos no texto, pois tal organização continua a ser importante para o entendimento da mensagem do texto. É preciso considerarmos ainda que, no texto, há as intenções do produtor/autor do material escrito, pois toda atividade linguística possui uma intenção comunicativa, retomando a perspectiva de língua(gem) como expressão do pensamento. Entretanto, para a concepção de língua(gem) como forma de interação, o leitor não cumpre a função de apenas capturar as intenções do produtor do texto.

Ainda com relação à concepção de leitura, não podemos deixar de considerar as concepções dessa temática no contexto do século XXI, tendo em vista que as tecnologias digitais podem funcionar tanto como novos suportes de expansão da leitura, de maneira geral, por meio dos aplicativos de leitura, denominados *e-readers*, quanto como novas possibilidades de produção de textos literários e não-literários. No século XXI, estamos envoltos por várias mídias, isto é, “mídias que se influenciam, a ponto de muitas características da web se parecerem com o impresso, outras serem imitações da televisão etc.” (RIBEIRO, 2012, p. 28). Vivemos, portanto, imersos em um mundo em que tecnologias antigas, como o livro e as televisões convencionais, convivem com tecnologias modernas, como as digitais (computadores, *notebooks*, *tablets*, *smartphones*, *Smart TVs*). Há, portanto, em toda a parte, vários objetos em que a prática da leitura é constante.

Objetos Educacionais Digitais

Os Objetos Educacionais Digitais (OED) são recursos produzidos com ferramentas digitais, a fim de complementar as atividades de ensino e aprendizagem para estudantes. Esses materiais são produzidos, muitas vezes, por editoras de livros didáticos para serem complementares ao livro didático. Como os OED que analisamos neste trabalho são atrelados aos livros didáticos e, conseqüentemente, à política pública (o PNLD) responsável pela distribuição desses materiais no contexto brasileiro, faz-se necessário trazermos à baila algumas informações presentes no *Guia de livros didáticos* (BRASIL, 2015), que contém a resenha da obra didática *Português: linguagens em conexão*:

Os OED constituem um bom complemento ao trabalho do material impresso. Trazem um conjunto de recursos (“Infográfico”, “Linha do Tempo”, “Jogo”, “Animação”, entre outros) que ampliam as atividades propostas na obra. Além do grande número de imagens e de textos verbais, há também o recurso “Teste”, com atividades para revisão dos conteúdos explorados nos volumes (BRASIL, 2015, p. 64).

Salientamos que os OED para o ensino de Língua Portuguesa foram propostos, pela primeira vez, no edital de 2012, destinado aos alunos do Ensino Fundamental II, e foram disponibilizados em formato DVD. No entanto, foi no edital de 2013, destinado à produção de livros didáticos para o Ensino Médio, que se propôs o livro didático digital, isto é, livros didáticos que apresentam “conteúdos dos livros impressos correspondentes integrados a objetos educacionais digitais” (BRASIL, 2013, p. 3). Nos editais subsequentes (03/2014, 04/2015 e 05/2016), os OED foram, aos poucos, sendo suprimidos dos livros didáticos produzidos pelo PNLD.

A respeito dessa regressão dos OED dos livros didáticos do PNLD, Chinaglia (2016, p. 148-149) levanta três hipóteses. A primeira tem relação com a imaturidade dos alunos para lidar com tais recursos, por esse motivo, os OED teriam sido eliminados do edital de 2016. Entretanto, a própria autora refuta tal hipótese, pois esses recursos também foram suprimidos no edital de 2017, que trata da produção dos livros destinados aos alunos do Ensino Médio. A segunda hipótese diz respeito à estrutura da escola quanto a equipamentos tecnológicos, uma vez que estas instituições, sobretudo as públicas, não possuem suportes para que os OED funcionem como um recurso de ensino. A terceira hipótese, por fim, está relacionada à falta de preparo das editoras, pois, segundo a autora, elas não contam com verbas destinadas à produção

de OED, sendo, por exemplo, necessária a contratação de profissionais não vinculados às editoras para a produção de tais recursos.

Além dessas três hipóteses, Chinaglia (2016) ainda considera que a falta de clareza das avaliações também influenciou a extirpação dos OED, uma vez que “contam com critérios técnicos para compra, apresentados apenas no Edital de 2014, e critérios pedagógicos muito genéricos em todas as edições, explicitados apenas no Guia do livro didático” (CHINAGLIA, 2016, p. 149). Diante dos fatos, consideramos que a retirada dos OED do PNLD consiste em um retrocesso em relação à implantação das tecnologias digitais no contexto escolar pelas vias do PNLD. Isto acarreta perdas, pois tais recursos, além de complementarem os conteúdos dos livros didáticos, também são possibilidades para a exploração dos modos e recursos semióticos e servem como instrumentos para o ensino a distância e o remoto.

Metodologia

Nesta seção, trataremos dos métodos que utilizamos para atingir o intento deste trabalho.

Tipo de pesquisa

Quanto à abordagem, esta pesquisa é qualitativa, visto que nossa postura analítica é descritiva e interpretativista diante dos OED presentes no livro *Português: linguagens em conexão*. Consideramos este estudo descritivo, porque descrevemos as amostras, isto é, os OED, utilizando, para tanto, o método indutivo, o qual parte da teoria para a análise dos dados (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010). Além do mais, o estudo é interpretativista, pois interpretamos os dados, isto é, os OED, para obtermos os resultados desta pesquisa.

Em relação ao procedimento técnico, optamos pela análise documental, porque consideramos o livro didático e os OED como documentos que estão presentes no campo de investigação da educação. Salientamos que a pesquisa científica consagrou como fontes documentais aquelas situadas dentro da esfera dos textos escritos impressos ou manuscritos, ao longo dos anos. No entanto, com a consolidação das tecnologias no cotidiano das pessoas, as ciências humanas passaram a considerar que “o documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5).

Dentro do contexto das sociedades contemporâneas, marcadas pelo uso das tecnologias digitais, as fontes ou *corpora* documentais (termo utilizado na área de estudos da Linguística e da Linguística Aplicada (doravante LA)) foram ampliadas, uma vez que

[...] hoje, para além de documentos impressos, com o avanço das tecnologias digitais e da Web 2.0, websites e conteúdo digitais diversos, como postagens de redes sociais e blogs, por exemplo, têm se tornado também objetos de pesquisas documentais muito relevantes (CHINAGLIA, 2016, p. 76).

A partir dos avanços tecnológicos, há ainda outros tipos de documentos que fazem parte dessa ampliação dos objetos de investigação na área de LA, que são os OED.

Tomando por base esta discussão, consideramos o LDD *Português: linguagens em conexão* como um *corpus* documental inserido no campo de estudos da LA. Chamamos atenção para o fato de que tal livro didático constitui um *corpus* documental híbrido, uma vez que é constituído tanto por páginas escritas, característica comum aos livros didáticos impressos, quanto por OED, que também consideramos *corpus* documental de ensino, elaborado por meio de técnicas computacionais, com a função de complementar os conteúdos apresentados em cada eixo do livro. Salientamos que, para atingir o intento desta pesquisa, analisamos somente os OED do eixo “literatura e leitura de imagens”.

Descrição do material

O LDD *Português: linguagens em conexão* (2013), destinado aos alunos da primeira série do Ensino Médio, é o primeiro volume da coleção homônima de autoria de Maria das Graças Leão Sette, Márcia Antônia Travalha e Maria Rosário Starling de Barros. Este livro didático em formato digital está consubstanciado ao edital de convocação 01/2013 do PNLD, que propôs dois formatos para a produção de livros didáticos: “Tipo 1: obra multimídia composta de livros digitais e livros impressos; Tipo 2: obra impressa composta de livros impressos e PDF” (BRASIL, 2013, p. 1). Portanto, o livro *Português: linguagens em conexão* é uma obra de tipo 1, pois apresenta dois formatos: livros impressos e livros digitais. Considerando que toda a coleção do Ensino Médio do LDD *Português: linguagens em conexão* tem uma quantidade muito grande de OED e, por isso, não seria possível avaliar todos, selecionamos o volume da primeira série porque acreditamos que, neste período, os docentes iniciam a preparação dos alunos para uma inserção social mais crítica através de textos e de tecnologias digitais.

Convém ressaltarmos que a coleção *Português: linguagens em conexão*, de um total de 17 coleções submetidas ao referido edital para o Ensino Médio, foi a única aprovada pelo PNLD no que diz respeito ao tipo 2, motivo pelo qual esta obra foi selecionada para esta pesquisa. Este livro é constituído de 392 páginas e está organizado em três eixos temáticos: *Literatura e leitura de imagens*, com sete OED; *Gramática e estudo da língua*, com sete OED; *Produção de textos orais e escritos*, com um OED. Para o intento deste trabalho, analisamos apenas os OED mais representativos de cada concepção do eixo *Literatura e leitura de imagens*, a saber: animação *O texto literário e não-literário*; jogo *Descubra o poema*; animação *Humanismo: autos e farsas*; infográfico *O Barroco no Brasil*. Essa seleção deve-se ao fato de os OED, apesar de diferentes, representarem as concepções de língua(gem) e leitura/literatura de forma muito semelhante, o que nos levou a selecionar apenas alguns para a análise não ficar repetitiva. Assim, aqueles OED que apresentavam mais elementos representativos de cada concepção foram utilizados como exemplos neste artigo.

Análise do corpus

142

Conforme está expresso no *Guia de livros didáticos PNLD/2015*, o eixo *Leitura e ensino de imagens* objetiva contemplar a literatura e a leitura de imagens. Salientamos que o foco deste estudo não é a leitura de imagens, tampouco a abordagem da literatura de forma completa no LDD *Português: linguagens em conexão*, mas a forma como a leitura é tratada nos OED presentes no referido eixo deste material didático. A este respeito, detectamos que os OED abordam a leitura restrita à literatura e que esta é apresentada nos sete OED pelo viés das escolas literárias. Sendo assim, apresentaremos, a seguir, a análise de OED¹ representativos de cada uma das concepções².

A animação *O texto literário e não-literário* tem por objetivo apresentar as distinções entre essas modalidades, com base no “objetivo do texto”, na “intenção do autor/locutor” e no “suporte do texto”. Para tanto, há a utilização de trechos de romances, como *Grande Sertão: Veredas*, de João Guimarães Rosa, e *O livro das sereias*, de Jorge Luiz Borges, como exemplos de textos literários; bem como a notícia *Alunos vencedores das Olimpíadas de Língua Portuguesa destacam a importância*

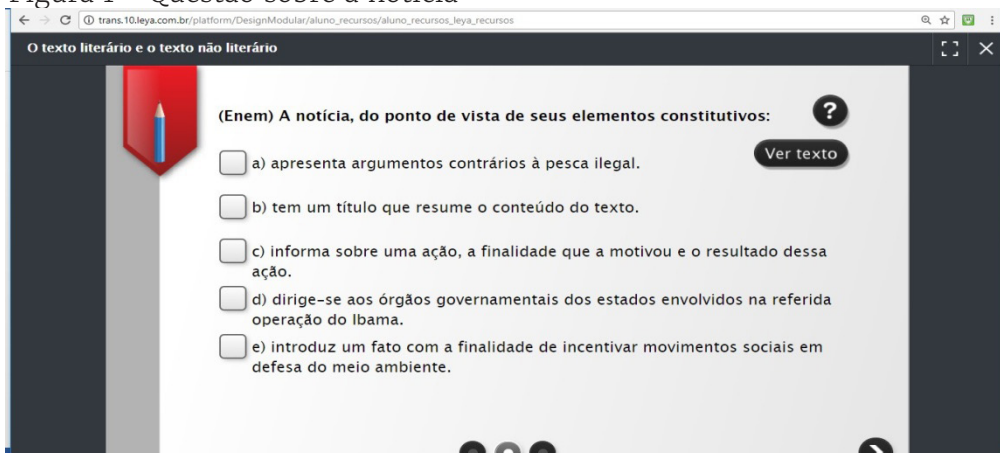
¹ Em alguns momentos, não foi possível mostrar, nas figuras, toda a descrição feita dos OED, haja vista que estes são recursos dinâmicos e as imagens selecionadas para o artigo são estáticas.

² Por falta de espaço, não apresentaremos aqui os sete OED analisados no livro, por isso, selecionamos os mais representativos de cada concepção para mostrar como exemplos.

da leitura, do estudo e da dedicação dos professores, de Heloísa Cristaldo (repórter da Agência Brasil), como exemplo de texto não-literário. A fim de se fazer a diferenciação entre tais gêneros, constatamos que, neste recurso, a abordagem é conduzida, principalmente, pelo viés da concepção de língua(gem) como instrumento de comunicação, pois há foco na apresentação de textos escritos, conforme destacado na descrição anterior, em detrimento de uma abordagem que englobasse também exemplos na modalidade oral.

Ainda neste recurso, há duas questões em que percebemos características da concepção de língua(gem) como forma de interação, de modo que o leitor, por meio de dois textos (uma notícia e um fragmento de poema), responderá a duas questões propostas em que ele terá que refletir sobre aspectos estruturais e semânticos do texto, como é o caso da questão sobre uma notícia (figura 1). Há, ainda, outra pergunta em que são aludidos os aspectos da temática social do poema *Açúcar*, de Ferreira Gullar, cuja criação aborda a desigualdade social.

Figura 1 – Questão sobre a notícia



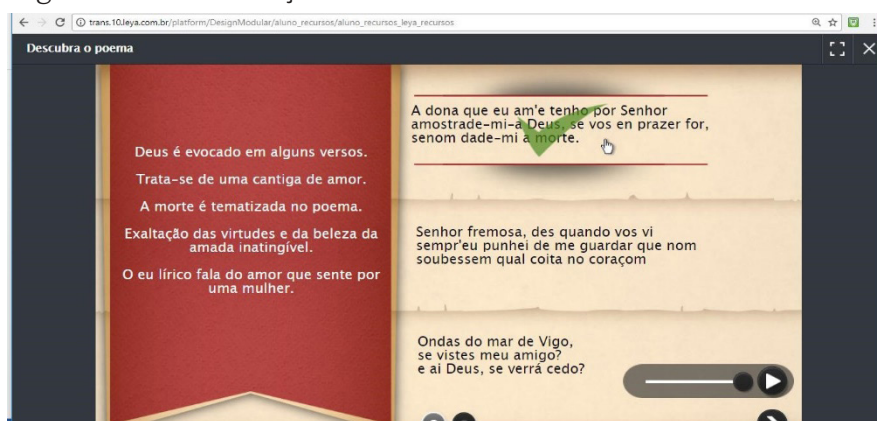
Fonte: Livro Didático Digital *Português: linguagens em conexão*.

Em relação ao jogo *Descubra o poema*, em que o objetivo é escolher o poema correto de acordo com as características do Trovadorismo, elencadas no próprio recurso (lado esquerdo da figura 2), há uma mistura entre a concepção de língua(gem) como instrumento de comunicação e como forma de pensamento. Identificamos a concepção de língua(gem) como instrumento de comunicação, pois as características do Trovadorismo são fornecidas pelo próprio recurso, sendo que o usuário do livro (o aluno) terá como incumbência apenas associá-las ao poema por meio do simples exercício da decodificação. Em outras palavras, o sentido do texto será compreendido, conforme defendem Fuza, Ohuschi e

Menegassi (2011, p. 9), por meio do caminho de letra por letra, palavra por palavra, atingindo o conteúdo do texto lido.

Nesse sentido, no jogo *Descubra o poema*, a leitura limita-se a um processo de decodificação, isto é, o sentido do texto está em sua superfície, descartando, desta maneira, o exercício da reflexão, em que o aluno poderia depreender as próprias temáticas abordadas no Trovadorismo, conteúdo disposto no próprio livro didático digital em forma de capítulo. Percebemos, nesse jogo, ainda, traços da concepção de língua(gem) como pensamento, já que a compreensão da leitura se centra no que está dito no poema, o que implica dizer que a captação das ideias e temáticas ocorre por meio do pensamento dos poetas trovadores. Assim, conforme afirmam Koch e Elias (2006), a leitura é abordada a partir do privilégio do autor, em detrimento da interação “autor-texto-leitor”.

Figura 2 – Identificação das características do Trovadorismo



Fonte: Livro Didático Digital *Português: linguagens em conexão*.

Na animação *Humanismo: autos e farsas*, cujo objetivo é apresentar o Humanismo, um movimento artístico e literário surgido no século XIV entre o Medievalismo e o Renascimento, há a apresentação de seu contexto de surgimento e, posteriormente, das características de dois gêneros textuais teatrais: o auto e a farsa. Aqui a concepção abordada é a de língua(gem) como instrumento de comunicação, posto que, após a apresentação dos textos (figura 3), são depreendidas apenas as características próprias deste período histórico. Desta forma, nos poucos textos literários que temos na referida animação, percebemos a concepção de leitura como processo de decodificação. Além disso, constatamos que a literatura é entendida pelo viés da história literária e como um sistema de obras, autores e público, visto que são apresentados os principais autores do período.

Figura 3 – Poema de Gil Vicente para representar as características dos autos



Fonte: Livro Didático Digital *Português: linguagens em conexão*.

No infográfico *O Barroco no Brasil*, cujo objetivo é apresentar as influências deste movimento do século XVIII sobre a arte e a literatura brasileiras, percebemos a concepção de língua(gem) como interação, pois há maior integração entre os trechos literários (apresentados como textos), bem como no que está sendo discutido, como o contexto histórico da reforma e contrarreforma, conforme nos mostra a figura 4. A respeito da abordagem da literatura neste OED, há a valoração de sistemas de autores e de suas obras, com destaque para Gregório de Matos e Padre Antônio Vieira, que são os destaques das manifestações literárias no contexto nacional.

Figura 4 – Contextualização do Barroco



Fonte: Livro Didático Digital *Português: linguagens em conexão*.

Com relação aos objetivos propostos neste estudo, de forma geral, na totalidade dos OED analisados, foi possível observar os postulados das três concepções de língua(gem) — expressão de pensamento, instrumento de comunicação e forma de interação. Esta constatação sinaliza que, no tocante aos OED analisados, há uma mescla das concepções de língua(gem). Apesar disso, afirmamos que os postulados de língua(gem) como expressão de pensamento e como instrumento de comunicação sobressaem-se quando comparados aos de língua(gem) como forma de interação.

Considerações finais

Conforme já mencionamos neste trabalho, todo material de ensino, no formato digital ou impresso, carrega uma concepção de língua(gem). Além disso, tendo em vista que, no século XXI, as tecnologias digitais têm exercido papel pertinente na comunicação humana, é mister analisarmos como o ensino da língua materna é abordado nos OED.

Consideramos importante ressaltar também que o presente estudo não visou eleger ou ditar uma receita que aponte qual a melhor concepção de língua(gem) a ser abordada em materiais didáticos (OED, livros) ou no contexto da sala de aula. Consideramos que os postulados das três abordagens podem ser usados pelos produtores de livro didático e pelos professores nas aulas de Língua Portuguesa de acordo com o estágio de aprendizagem dos alunos ou objetivo do docente, podendo haver uma mescla dessas concepções.

Considerando o exposto, esta pesquisa também contribui com a área da Linguística Aplicada e com o ensino de Língua Portuguesa, no eixo da leitura, tendo em vista que o contexto pandêmico fez a educação nacional lançar mão do ensino remoto ou do ensino a distância, o que levou muitos professores a tomarem como objetos educacionais digitais vários recursos disponíveis no ciberespaço, como músicas, vídeos, animações e infográficos. Esses recursos devem ser analisados de acordo com os postulados das concepções de língua(gem) que dispomos neste trabalho, a fim de atingir o objetivo pedagógico do professor.

Referências

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia de linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRASIL. **Editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2015**. 2013. Brasília. Disponível em: <<http://www.fn-de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2015: língua portuguesa: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: <<https://www.fn-de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/5940-guia-pnld-2015>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

CHINAGLIA, J. V. **Objetos Educacionais Digitais**: multiletramentos e novos letramentos em livros didáticos do Ensino Fundamental II. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999. p. 39-46.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**. São Paulo: Contexto, 2006.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

RIBEIRO, A. E. **Novas tecnologias para ler e escrever**: algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I, Número I, jul. 2009. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

SETTE, M. G. L.; TRAVALHA, M. A.; BARROS, M. R. S. **Português**: linguagens em conexão. v. 1. São Paulo: Editora Leya, 2013. Disponível em: <<http://www.10escoladigital.com.br/>>. Acesso em: 25 maio 2016.

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. In: TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2002. p. 21-23.