

ENTRE PÁGINAS, TELAS E SABERES: ESTRATÉGIAS DE INTEGRAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS EDUCACIONAIS NO NOVO ENSINO MÉDIO

Aline de Abreu Curunzi¹

Secretaria Estadual de Educação do Paraná, SEED, Curitiba, PR, Brasil

Andréia da Cunha Malheiros Santana²

Universidade Estadual de Londrina, UEL, Londrina, PR, Brasil

Resumo: Este artigo analisa como o livro didático de Língua Portuguesa do Novo Ensino Médio aborda o uso das tecnologias educacionais nas atividades propostas. Fundamentado na teoria bakhtiniana e no modelo SAMR de Puentedura (2006), o estudo, de abordagem qualitativa e caráter de estudo de caso, teve como corpus o livro “Práticas de Língua Portuguesa” (Faraco; Moura; Maruxo, 2020), adotado na rede estadual no Paraná. Os dados foram analisados de duas formas diferentes e os resultados indicaram que a maior parte das propostas apresenta caráter complementar, mas é possível identificar propostas que favorecem práticas de letramento digital e produção de conhecimento através do uso de recursos digitais. Os resultados também evidenciaram que o uso efetivo da tecnologia requer formação docente contínua e intencionalidade pedagógica para que a tecnologia seja bem aproveitada.

Palavras-chave: Livro didático; Novo ensino médio; Recursos digitais.

Title: BETWEEN PAGES, SCREENS, AND KNOWLEDGE: STRATEGIES FOR INTEGRATING PORTUGUESE TEXTBOOKS AND DIGITAL EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE NEW HIGH SCHOOL MODEL

Abstract: This article analyzes how the Portuguese Language textbook for the New High School addresses the use of educational technologies in its proposed activities. Based on Bakhtinian theory and Puentedura's SAMR model (2006), this qualitative, case-study research used the textbook “Práticas de Língua Portuguesa” (Faraco; Moura; Maruxo, 2020), adopted in the state school system in Paraná, as its corpus. The data was analyzed in two different ways and results indicated that most of the proposals are complementary, but it is possible to identify proposals that favor digital literacy practices and knowledge production through the use of digital resources. The results also highlighted that effective use of technology requires ongoing teacher training and pedagogical intentionality to ensure effective use of technology.

Keywords: Textbook; New high school model; Digital resources.

¹ Docente da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9852-9540>. Email: aline.chanan@escola.pr.gov.br.

² Docente da Universidade Estadual de Londrina (UEL). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0231-6570>. Email: andriacunha@uel.br.

Primeiras palavras

O livro didático é um material amplamente utilizado no cotidiano escolar brasileiro. Desde a democratização e a expansão da educação no país, sua presença nas salas de aula tem se intensificado. Paralelamente, o tema da tecnologia também vem ganhando destaque, especialmente durante e após a pandemia de COVID-19, período em que a educação precisou recorrer a diversos recursos tecnológicos para garantir o acesso ao ensino em meio ao isolamento social.

O livro didático foi adquirindo feições peculiares ao longo do tempo, na medida em que precisava atender a públicos, interesses, ideologias e contextos históricos diferentes. Na atualidade, ele coexiste com diversos outros instrumentos, mas continua ocupando um papel central. Para Stray (1993, p. 78), o livro didático é um produto cultural composto, híbrido, que se encontra no “cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade”.

Nos últimos anos, os livros didáticos têm se modificado para acompanhar as mudanças do cenário educacional, o que explica o seu hibridismo. Desde 2016, a educação básica brasileira está em um processo de significativas e polêmicas alterações: o Novo Ensino Médio (NEM) apresentou uma nova arquitetura curricular, composta da Formação Geral Básica, organizada a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e dos Itinerários Formativos (IF), que servem ao aprofundamento de habilidades e competências da Formação Geral Básica (FGB) (Brasil, 2017).

Entre os temas transversais presentes na BNCC para a regulamentação do NEM estão a ciência e a tecnologia. Nesse sentido, propomos a seguinte questão: De que forma as atividades propostas no livro didático de Língua Portuguesa do Novo Ensino Médio abordam os recursos tecnológicos? A hipótese que surgiu foi que as atividades que utilizam os recursos tecnológicos no livro didático de Língua Portuguesa do NEM carecem de profundidade e intencionalidade pedagógica, restringindo-se a abordagens pontuais que pouco contribuem para o desenvolvimento integral das competências dos alunos.

Com base nesta hipótese, este artigo tem como objetivo analisar como as atividades propostas no livro didático de Língua Portuguesa do NEM utilizam os recursos tecnológicos. O livro analisado foi “Práticas de Língua Portuguesa”, de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior (2020), adotado pela rede estadual paranaense.

Como fundamentação teórica, optamos pela teoria Bakhtiniana e por Puñtedura (2006, 2014). As teorias de Mikhail Bakhtin sobre dialogismo e o ensino mediado por tecnologia (Puñtedura) podem estar interligados em contextos educacionais contemporâneos. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, mais especificamente de um estudo de caso (Yin, 2015), que pode ser representativo de outros, uma vez que os livros didáticos atendem ao mesmo edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e partem dos mesmos documentos oficiais.

Na primeira seção deste artigo, discorreremos sobre o nosso objeto de estudo – o livro didático – e sobre a importância na educação básica em consonância com o uso de tecnologias educacionais para o ensino de língua portuguesa; em seguida, abordaremos sucintamente a

teoria bakhtiniana. Após retomarmos os conceitos de dialogismo, interação e polifonia, apresentaremos a contribuição de Puentedura para a compreensão da utilização da tecnologia na educação e a nossa adaptação para a análise; enfim, apresentaremos como a tecnologia foi integrada ao livro didático selecionado e finalizaremos este artigo com as considerações finais.

O Livro Didático e os Recursos Digitais

A utilização de livros didáticos na educação básica brasileira tem sido amplamente discutida por diversos estudiosos da área. Segundo Saviani (2008), os livros didáticos desempenham um papel fundamental na organização do trabalho pedagógico, servindo como um guia tanto para professores quanto para alunos. Eles fornecem uma base sólida de conteúdo estruturado que é alinhado aos currículos nacionais, garantindo uma uniformidade no ensino em diferentes regiões do país. Para o autor, além de serem fontes de conhecimento, os livros didáticos também desempenham uma função socializadora, contribuindo para a formação da identidade cultural dos alunos.

Em complemento, Soares (2011) argumenta que os livros didáticos são essenciais para a democratização do acesso ao conhecimento. Em muitas regiões do Brasil, especialmente nas áreas mais carentes, os livros didáticos são a principal, senão a única, fonte de material educativo disponível para os alunos. A autora ainda ressalta que, embora a qualidade e a atualização dos conteúdos dos livros didáticos possam variar, eles ainda representam uma ferramenta indispensável para a educação básica. A autora também aponta que o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) tem sido crucial para assegurar que todos os alunos, independentemente de sua condição socioeconômica, tenham acesso a esses materiais. Assim, os livros didáticos continuam sendo um alicerce na construção de uma educação mais equitativa e inclusiva no Brasil.

Santana e Ferreira (2023) destacam que o livro didático deve estar articulado aos documentos oficiais e ao edital do PNLD para que possa ser adotado pelas escolas e redes de ensino:

O livro didático reflete o que se determina para a educação e que é considerado essencial para a formação dos jovens. No contexto brasileiro, para ser adotado por um sistema de ensino, o livro didático precisa se adequar às exigências do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Por sua vez, para que o livro possa participar do PNLD, ele deve atender ao que determina a Base Nacional Comum Curricular (Santana; Ferreira, 2023, p. 150).

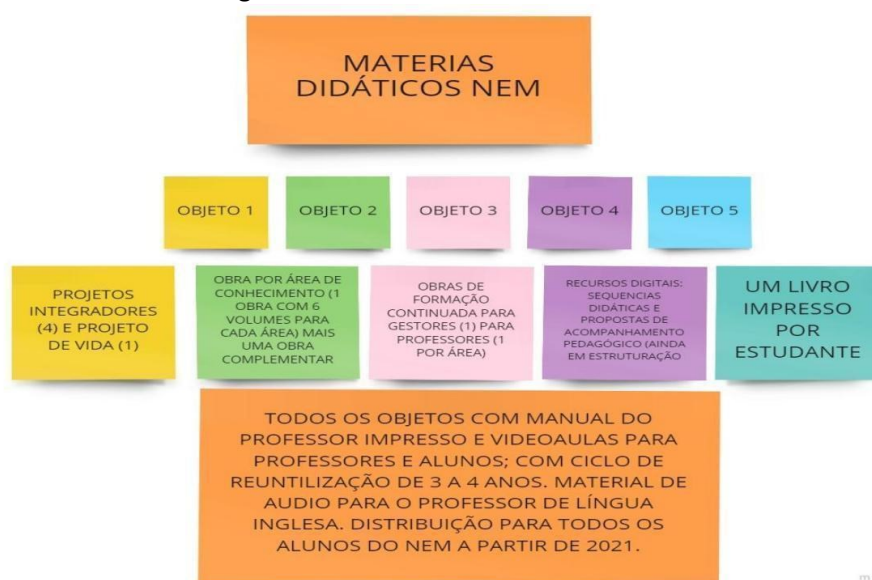
A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), ao pontuar o que deve ser trabalhado na educação básica, contempla o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais tanto de forma transversal (Brasil, 2018). Juntamente com a BNCC, as alterações propostas para o Ensino Médio provocaram mudanças nos livros didáticos, uma vez que tiveram que se adequar aos itinerários formativos.

Até 2021, cada disciplina tinha um livro didático em volume único. A partir do edital

do PNLD de 2019, os materiais do ensino médio passaram a ser disponibilizados por área de conhecimento – sendo seis para cada área, nomeadas de Linguagens, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, sem uma ordem específica.

O material didático foi dividido em cinco finalidades, identificadas da seguinte maneira: 1) obras didáticas de projetos integradores e projeto de vida³; 2) obras didáticas por área do conhecimento e obras didáticas específicas; 3) obras de formação continuada – professor e gestor; 4) obras de recursos digitais; e 5) obras literárias. Cada área de conhecimento, incluindo a área de Linguagens e suas Tecnologias, da qual a Língua Portuguesa faz parte, tem um livro formado por seis projetos, dos quais quatro tiveram seus temas definidos pelo edital PNLD, estabelecendo também as competências a serem trabalhadas em cada um.

Figura 1 – Materiais didáticos do NEM



Fonte: elaborada pelas autoras com base nas informações do PNLD (2021).

A obra de Língua Portuguesa integra o objeto 2. Para a área de Linguagens e suas Tecnologias, além dos seis volumes, há, vinculada a coleção, uma obra com os conteúdos unificados para o uso durante os três anos do Ensino Médio. No que se refere à tecnologia, o edital aborda esse aspecto no item 2.1.8, intitulado “Qualidade do texto e adequação temática”:

e. Propor, de forma contextualizada, pesquisas de campo; visitas guiadas (a museus, centros de pesquisas, empresas...) e o uso pedagógico da tecnologia (laboratórios virtuais, simuladores, videogames) (Brasil, 2020, p. 56).

³ Um dos materiais didáticos que integram o NEM é intitulado “Recursos Digitais” e teve um edital próprio, publicado em 2021. Tal obra é composta por videoaulas e sequências didáticas com atividades para serem aplicadas e resolvidas, dividida por áreas de conhecimento, além de um material específico para o inglês e português.

No item 1.1.2, intitulado “Critérios eliminatórios específicos da obra didática específica de Língua Portuguesa”, o edital estabelece que a estruturação do volume único deve atender aos critérios eliminatórios comuns e, adicionalmente, contemplar o seguinte requisito: “1.1.2.1.10. Explorar o uso pedagógico de tecnologias digitais, bem como o estudo de gêneros virtuais.” (Brasil, 2020, p. 73).

Dessa forma, o livro didático de Língua Portuguesa deveria incluir a tecnologia em suas propostas de forma contextualizada e integrada à temática trabalhada. A escola, como principal instituição de aprendizagem formal, tem a responsabilidade não só de garantir o acesso às tecnologias, mas também de ensinar os alunos a utilizá-las de forma consciente. Conforme preconizado pela BNCC, uma das competências gerais da Educação Básica é capacitar os estudantes para o uso responsável e reflexivo das tecnologias digitais, desenvolvendo sua capacidade de analisar e compreender o impacto dessas ferramentas na sociedade.

A utilização adequada dessas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem pode trazer benefícios como motivação, interação, engajamento e alinhamento às demandas da vida real. Alguns conceitos de linguagem, comunicação e interação social, sob a perspectiva teórica do Círculo de Bakhtin são importantes para compreendermos a inclusão das tecnologias em sala de aula. Tal teoria destaca a importância do contexto social e das interações dialógicas na construção do significado, enfatizando que a linguagem não é apenas um meio de transmitir informações, mas também é fundamental na construção do conhecimento e na formação da identidade (Bakhtin, 2003).

Esse conceito pode ser visto como um alicerce para a aprendizagem ativa, na qual os estudantes não são apenas receptores passivos de informações, mas participantes que respondem, interpretam e reconstroem o conhecimento com base no diálogo com os outros e com o ambiente. Assim, a articulação das teorias do dialogismo, da responsividade e da construção social do sentido oferecem uma base teórica sobre como os indivíduos aprendem e se desenvolvem por meio do diálogo e da interação social.

[...] toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. A compreensão passiva das significações do discurso ouvido é apenas o elemento abstrato de um fato real que é o todo constituído pela compreensão responsiva ativa e que se materializa no ato real da resposta fônica subsequente (Bakhtin, 2003, p. 190).

Partindo da coconstrução do conhecimento, os processos de ensino e aprendizagem, tendo a tecnologia como ferramenta, primam por permitir ao aluno a possibilidade de interagir em diversos meios, utilizando outras linguagens e contando com a participação de outros sujeitos, muitas vezes em tempos e espaços diferentes.

Para Bakhtin (2003, p. 350), “a relação com o sentido é sempre dialógica. O ato de compreensão já é dialógico”. Assim, Bakhtin (2014, p. 127) destaca a importância do diálogo como uma forma essencial de interação social:

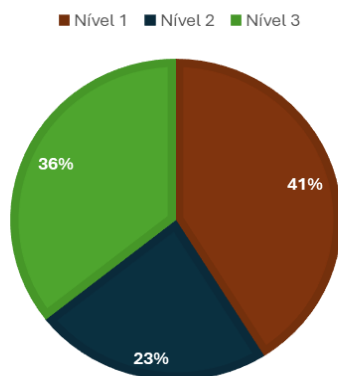
[...] pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado [...].

Em se tratando de gêneros discursivos, Bakhtin (2014) enfatiza que não há maiores ou menores. Todavia, há um modo de tecer relações que constroem sentidos, que se complementam pelo e para os seus interlocutores, tanto na fala quanto na escrita, com o objetivo de expressar e significar os acontecimentos da vida cotidiana. A linguagem mediada pela tecnologia é uma manifestação cultural contemporânea, que pode ser compreendida pelo conceito de gênero discursivo de Bakhtin. Interatividade e simultaneidade são palavras que definem muito bem os gêneros discursivos mediados por tecnologia e os conceitos de Bakhtin nos ajudam a repensar os processos de ensino e aprendizagem mediados por tecnologia. Eles destacam a importância da interação, da diversidade de vozes, da responsividade e do diálogo como elementos essenciais para uma educação eficaz.

A tecnologia pode ampliar e enriquecer os processos educativos, desde que seja utilizada de forma deliberada e pedagogicamente apropriada, promovendo uma educação mais interativa, inclusiva e reflexiva. Nesse sentido, é fundamental compreender que o uso significativo da tecnologia não se resume à simples introdução de ferramentas digitais, mas envolve uma transformação nos modos de ensinar e aprender. Para melhor compreender como o livro didático aborda a tecnologia, realizamos duas análises distintas, uma quanto à centralidade e outra quanto à finalidade do uso de tecnologia nas atividades do Livro Didático de Português (LDP).

Através da metodologia desenvolvida por Bardin (1977), encontramos 73 propostas envolvendo a utilização de recursos tecnológicos. Nesta primeira classificação, analisamos as atividades encontradas no livro didático, doravante LD, em três níveis de centralidade. Este agrupamento foi realizado pois observamos diferentes graus de integração das tecnologias, variando entre atividades em que a tecnologia aparece de forma acessória (nível 1), outras nas quais assume um papel complementar (nível 2) e, por fim, aquelas em que desempenha um papel central (nível 3).

Gráfico 1 – Centralidade da Tecnologia nas Atividades Propostas



Fonte: as autoras.

Atividades de nível 1: 30 propostas. Estas atividades utilizam a tecnologia para reproduzir conteúdos digitais já prontos (filmes, áudios, textos), disponibilizados na internet. São atividades que não são indispensáveis para o desenvolvimento das propostas constantes nos enunciados do livro didático, sendo conteúdos complementares aos desenvolvidos pelo LDP.

Os conteúdos descritos são apresentados aos alunos como sugestões. Embora não essencial para o desenvolvimento das atividades do LDP, a intenção de oferecer alternativas de aprendizagem por outros meios além do livro didático contribui para uma abordagem mais autônoma, incentivando a exploração e a descoberta de outras possibilidades. Os ambientes digitais são diversificados, além dos formatos e gêneros disponibilizados, colocando uma gama de conteúdos à disposição do alunado. Acrescentar endereços governamentais (sites e portais), demonstra uma preocupação em adicionar ferramentas relevantes para a informação em prol da cidadania.

Atividades de nível 2: 17 propostas. Estas atividades utilizam a tecnologia para pesquisa e análise de conteúdo digital disponibilizado na internet. Tratam-se de atividades que utilizam um equipamento tecnológico (máquinas fotográficas, gravadores de voz e outros) e atividades que dão a opção de realizar de forma analógica a mesma atividade.

O conteúdo digital, assim como as ferramentas digitais, torna-se importante para a execução da atividade nesse contexto. O meio digital permite o uso de conteúdos mais atualizados, em contraposição aos materiais impressos que podem se desatualizar com mais rapidez. Além disso, a multimodalidade combina diversos formatos que podem atender melhor aos alunos no que se refere aos estilos de aprendizagem. Essas características tornam o conteúdo digital uma ferramenta interessante para enriquecer as práticas pedagógicas, desde que utilizado com intencionalidade e alinhado aos objetivos educacionais. Embora as atividades apresentem grande potencial, é necessário garantir que os objetivos sejam claramente comunicados e que os alunos recebam suporte adequado para o uso das ferramentas tecnológicas. Também há propostas com o uso alternativo de tecnologia. Neste caso, o LDP orienta como realizar a atividade de maneira analógica, o que é uma maneira interessante de resolver situações em contextos em que há limitações tecnológicas.

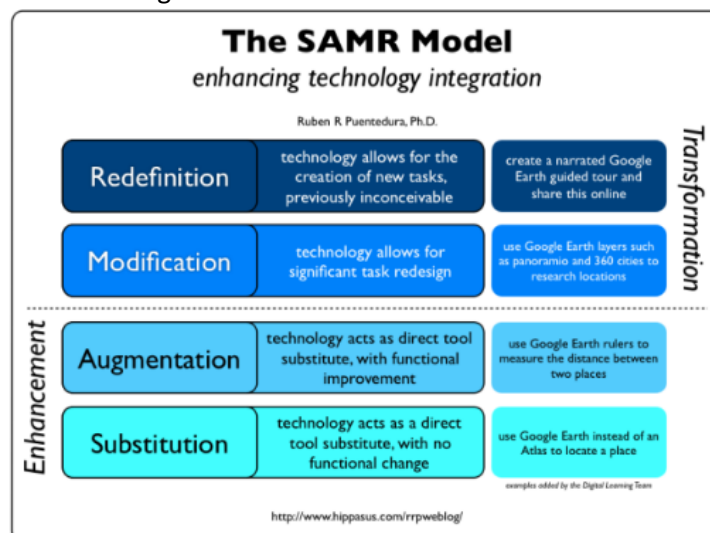
Atividades de nível 3: 26 propostas. São atividades cujo uso da tecnologia é essencial. São atividades que já preveem a utilização desta ferramenta durante grande parte da proposta ou que os gêneros estudados ou produzidos são digitais, tornando muito difícil e até inviável a realização da mesma caso não haja possibilidade do uso de ferramentas tecnológicas. Elas integram diferentes ferramentas e formatos que promovem o engajamento, a criatividade e o desenvolvimento de competências comunicativas e tecnológicas para a formação dos estudantes. A integração de ferramentas digitais, como blogs, sites, redes sociais, editores de texto e planilhas, bem como aplicativos para videoconferências, demonstra a amplitude da abordagem pedagógica. Essas ferramentas viabilizam uma ampla gama de produções, como análises de propagandas, reportagens, fanfics, campanhas. A intenção não é hierarquizar as atividades, pois todas representam um papel importante nas propostas do LDP.

A segunda análise dessas atividades diz respeito à finalidade do uso das ferramentas tecnológicas, o que resultou em três categorias, divididas em subcategorias que subsidiaram nossos estudos. Esta análise foi realizada a partir do modelo SAMR (Substituição, Aumento, Modificação e Redefinição), desenvolvido por Puentedura (2006). Ao propor níveis de integração que vão da simples substituição de recursos até a redefinição de práticas pedagógicas, o modelo SAMR contribui para que o uso da tecnologia seja mais do que funcional: seja dialógico e transformador, ampliando as possibilidades de interação verbal e favorecendo práticas mais colaborativas e significativas no ambiente escolar.

Embora seja comumente considerado um modelo prático, para Puentedura (2006, 2014) o objetivo do SAMR está, principalmente, em estimular educadores e futuros professores a explorar as possibilidades de aplicação da tecnologia em diversos contextos. O modelo serve como um suporte metodológico para o planejamento pedagógico, auxiliando a compreensão das características das atividades que integram recursos tecnológicos, ao classificá-las conforme os estágios de integração propostos.

O modelo SAMR organiza-se em quatro níveis hierárquicos: Substituição, Aumento, Modificação e Redefinição. Cada nível reflete diferentes estágios de inserção tecnológica, distinguindo-se pelas formas de utilização da tecnologia pelo professor em função de objetivos pedagógicos específicos. A estrutura hierárquica do modelo é ilustrada graficamente, enfatizando a transição de ações que visam desde a simples melhoria dos processos até a reestruturação da prática educativa.

Figura 2 – Modelo SAMR – Puentedura



Fonte: The SAMR Model (Puentedura, 2014).

No primeiro nível, de Substituição (*Substitution*), as atividades analógicas são substituídas por atividades digitais, e essa alteração não gera “nenhuma mudança funcional” (Puentedura, 2014, n. p.). O segundo nível, de Aumento (*Augmentation*), representa o uso da tecnologia para realizar atividades pedagógicas tradicionais com alguma melhoria funcional, tornando a atividade um pouco mais interativa, prática ou eficiente. O nível de Modificação

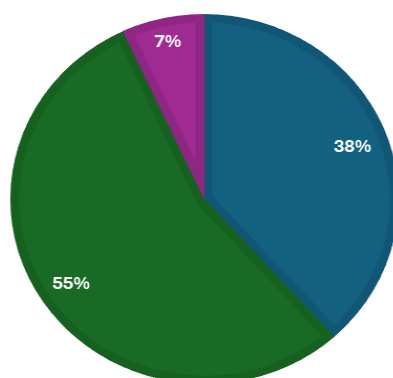
(*Modification*) refere-se ao uso da tecnologia para uma reorganização da atividade, levando a mudanças no seu design e nas interações entre professores e alunos. Nesse nível, o uso da tecnologia tem a intenção de dinamizar as atividades e engajar os estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

Quanto ao último nível do modelo SAMR, a Redefinição (*Redefinition*) envolve o uso da tecnologia para criar atividades de aprendizado que seriam impossíveis sem ela, mudando o processo de ensino e os tipos de tarefas realizadas pelos alunos. Esse nível permite aos estudantes explorar, criar e colaborar com os componentes curriculares. Dessa maneira, as atividades exigem um aumento do pensamento crítico dos alunos nos processos cognitivos. Essas atividades enfatizam a autoria, o compartilhamento e, principalmente, a colaboração em rede, como a produção de narrativas digitais. Os dois últimos níveis, ou seja, Modificação e Redefinição, preveem a transformação da aprendizagem através das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Este modelo nos orientou e, a partir dele, criamos um modelo com 3 níveis: Suplementação, Adição e Reconfiguração, que apresentamos a seguir:

Gráfico 2 – Análise das propostas

■ Suplementação ■ Adição ■ Reconfiguração



Fonte: as autoras.

A primeira categoria foi nomeada como “Suplementação” e refere-se a materiais disponibilizados de forma digital como um acréscimo de conteúdo para o livro didático. São conteúdos nos formatos escrito, imagético e sonoro, disponibilizados através de links. São propostas de atividades fechadas em si mesmas, limitadas em ampliar as informações sobre os assuntos a que se relacionam, sem produção escrita autoral.

As atividades desta categoria sugerem uma maneira de expandir o conteúdo do livro didático. Embora possam enriquecer o processo de aprendizagem, elas não são essenciais para o desenvolvimento das competências linguísticas, servindo como uma opção extra para os alunos. Normalmente integram o recurso digital do LD – há semelhança com o nível de centralidade, mas elas se complementam.

Na Categoria Suplementação, classificamos as atividades em três subgrupos, representados no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Categoria Suplementação (S)

CATEGORIA SUPLEMENTAÇÃO (C) (28 OCORRÊNCIAS)		
CONTEÚDO ESCRITO (S1) (8 ocorrências)	CONTEÚDO IMAGÉTICO (S2) (17 ocorrências)	CONTEÚDO SONORO (S3) (03 ocorrências)
São indicações de seis sites, 2 portais e um blog com conteúdos diversos (indicação de referências comentadas).	São indicações de 11 filmes, 3 vídeos no YouTube e três sites (Indicação dos filmes: “Extraordinário” e “A Face Oculta”).	São indicações de podcasts com assuntos variados (indicação do Podcast literário com a narração de “A Moreninha”).
Sites CIBERDÚVIDAS de Língua Portuguesa. Disponível em: https://ciberduvidas.iscte-iul.pt. Acesso em: 7 ago. 2020. O site tem como objetivo divulgar informações sobre a língua portuguesa. Está organizado por seções como Diversidades, Ensino, Lusofonias e é consultado por autores e estudiosos da língua portuguesa em geral com certa frequência. Há também uma seção dedicada especialmente às dúvidas dos internautas. Estes podem consultar o conjunto das dúvidas já esclarecidas ou formular uma pergunta, que será respondida por um dos especialistas do site. Além de descobrir curiosidades da língua, você poderá conhecer variações existentes nos diferentes países lusófonos, porque o portal explica diferenças entre essas variedades.	FICA A DICA <i>Extraordinário</i>. Direção de Stephen Chbosky. 2017 (113 min). Baseado no livro homônimo de Rael Jaramillo, o filme acompanha a jornada do garoto August Pullman, no seu primeiro ano em uma escola pública. Pullman é um garoto que tem uma deformidade facial e acaba sendo vítima de bullying. Com a ajuda dos pais e de outras crianças, ele vai aprendendo que é possível encontrar um modo de ser aceito e enfrentar situações desagradáveis. <i>A face oculta</i>, de Maria Tereza Maldonado, Saraiva, 2009. O livro trata a temática do cyberbullying. A protagonista é Luciana, uma adolescente que passa boa parte de seu tempo em redes sociais e jogos on-line. Até que Marcelo inicia ataques a ela, com mensagens ofensivas. As ofensas se intensificam quando outros também passam a agredi-la, e ela não sabe como lidar com a situação.	FICA A DICA AUDIOCULT. Disponível em: http://www.audiocult.com.br/podcasts.html. Acesso em: 14 jul. 2020. Acesse o link e escute o podcast literário com a narração de um trecho da obra <i>A Moreninha</i> em linguagem um pouco mais informal.
(Faraco; Moura; Maruxo, 2020, p. 320)	(Faraco; Moura; Maruxo, 2020, p. 22)	(Faraco; Moura; Maruxo, 2020, p. 149)

Fonte: as autoras.

A maioria das atividades descritas na primeira categoria estão em uma seção do livro nomeada “Fica a Dica”. Esta sessão traz sugestões de filmes, vídeos, sites e livros em todas as unidades do LDP, pelo menos uma vez em cada capítulo. Por apresentar um número representativo em todo o livro, trazer informações interessantes e utilizar a tecnologia em todas as suas ocorrências, pensamos ser pertinente considerar como parte integrante das atividades analisadas.

As atividades que estão alocadas na subcategoria Conteúdo Escrito (S1) são textos informativos que estão em quadros separados das atividades e são sugestões de leitura que agregam informações sobre os assuntos abordados nos capítulos e/ou na parte final do livro, como uma “dica” de leitura. Os textos só são acessados pela internet e não há no manual do professor impresso ou on-line orientações de atividades ou perguntas para a reflexão. Isto pode ser explicado por se tratar de uma sugestão de atividade, uma leitura extra. Contudo, a ausência do texto físico revela uma dependência exclusiva da internet para o acesso ao conteúdo. Isso pode limitar o uso do material em contextos nos quais a conectividade é precária ou inexistente, excluindo professores e alunos que não possuem acesso à tecnologia e limitando a utilização destes textos do livro didático, o que remete à reflexão sobre o aparato tecnológico das escolas: para a boa utilização destes recursos, a escola e/ou os estudantes precisam de internet e de aparelhos tecnológicos como celulares, tablets, notebooks etc.

A falta de orientação no material do professor pode indicar uma lacuna pedagógica, pois a ausência de diretrizes claras dificulta a estruturação de atividades, o que pode prejudicar o potencial de exploração dos textos. A leitura é um momento importante de aprendizagem e, aliada a atividades de análise, discussão e interpretação, proporciona maior aproveitamento no processo de ensinar e aprender. Apesar de haver textos que foram criados

para funcionarem melhor no ambiente on-line, acreditamos que a exclusividade do acesso digital aos textos combinada com a falta de suporte no manual do professor aponta para uma abordagem que poderia ser melhor planejada para considerar plenamente as mais variadas realidades de salas de aula.

Passamos para a segunda subcategoria nomeada Conteúdo Imagético (S2). Esta subcategoria é representada por sugestões de filmes (11), vídeos (3) e sites (3), todas relacionadas com obras e conteúdos estudados no livro didático. São dezessete eventos, dos quais fazem referência aos seguintes gêneros: romance, autobiografia, poema musicado, conto, filme, videorreportagem, além de um site de visita ao museu e um site descritivo de um jogo específico, que, pelo conteúdo imagético bastante representativo, foi classificado nessa categoria.

Todas as atividades desta subcategoria são sugestões e também estão nos quadros “Fica a Dica”, como sugestões. Os autores mencionados nesta subcategoria (Fernando Pessoa, João Cabral de Melo Neto e Clarice Lispector) são abordados em outras atividades de análise literária; logo, podemos concluir que estas sugestões acrescentam informações ao conteúdo do livro didático, mesmo não havendo outras atividades relacionadas às imagens.

A terceira subcategoria, nomeada Conteúdo Sonoro (S3), é representada por três eventos nos quais o material de áudio traz o conteúdo em forma de podcast. O podcast serve como um formato alternativo de acesso à informação. Os temas são variados e sugeridos conforme o conteúdo de cada capítulo: meio ambiente e preservação ambiental; nutrição e doenças cardiovasculares; discussão literária sobre a obra “A Moreninha”.

Analisando a categoria Suplementação (S), sob a ótica de Bakhtin e o processo interacional, quanto aos tipos de suportes apresentados, podemos afirmar que todos eles resultam na construção de sentidos, pois a interação verbal presente no diálogo pode ser compreendida em um sentido mais amplo, ou seja, em toda comunicação verbal ou não verbal (Bakhtin, 2014). Mesmo que não haja outras atividades além de ler os textos, assistir os filmes, ouvir os podcasts sugeridos nesta categoria e suas respectivas subcategorias, podemos afirmar que há possibilidade de interação.

Podemos dizer que, na subcategoria Conteúdo Escrito (S1), a interação acontece entre os alunos e o texto, esteja ele no suporte on-line ou físico, configurando-se como um processo dialógico, no qual o significado emerge da relação entre o leitor, o autor do texto e o contexto em que a leitura ocorre. Na subcategoria Conteúdo Imagético (S2), o filme, assim como qualquer produção cultural, é repleto de vozes – dos personagens, do diretor, do roteirista, da trilha sonora e do contexto sociocultural em que foi produzido. Ao assistir, o espectador traz suas próprias experiências, valores e percepções para o ato de interpretar, criando novos sentidos que transcendem o que está na tela. Essa interação pode ser provada por meio das reações emocionais, críticas e reflexivas que o filme desperta, assim como pelos diálogos posteriores que ele suscita, seja em debates, seja em mudanças na perspectiva individual do espectador.

Ainda, a subcategoria Conteúdo Sonoro (S3) traz a mesma perspectiva: ao ouvir um podcast, o ouvinte participa ativamente da construção de sentido, mesmo sem um diálogo

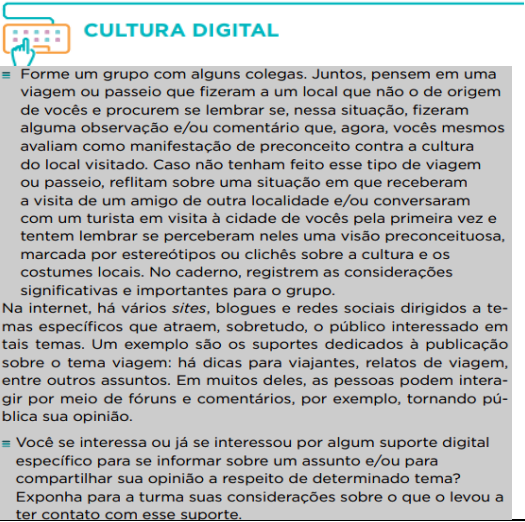
verbal direto com os apresentadores ou narradores. O podcast, como um discurso vivo, carrega múltiplas vozes: dos apresentadores, dos entrevistados, dos exemplos e referências culturais utilizadas, e até mesmo das pausas e silêncios que compõem sua narrativa. Essa polifonia permite ao ouvinte dialogar internamente com as ideias apresentadas, interpretá-las à luz de suas próprias experiências e contexto social, e questioná-las ou ampliá-las em sua compreensão.

Para Bakhtin (2014), essa troca de vozes e sentidos evidencia que a obra nunca está completa, pois seu significado é continuamente recriado na interação com o público. Não se deve perder de vista que cada recepção é fruto de um sujeito único e que faz parte de um discurso em um determinado tempo e espaço. No caso do cinema, também se deve considerar a função do sujeito no processo. Nesse sentido, podemos pensar, na perspectiva bakhtiniana, principalmente no processo prosa/tela, que esta arte é uma arena por natureza (Silva; Junior; Gandara, 2013).

Ao serem utilizados em sala de aula, os recursos digitais sugeridos podem proporcionar interações, primeiramente entre os próprios recursos (as vozes que trazem em si) e os alunos; depois, caso seja explorado em outras atividades, entre os professores e os alunos. Quanto ao desenvolvimento das competências dos alunos, os recursos desta categoria podem ampliar o repertório cultural e acadêmico, ajudando na construção do conhecimento interdisciplinar. Enfim, a categoria Suplementação traz sugestões em diversos formatos que podem ser aproveitados pelo estudante. Agrega informação, contudo, depende do acesso do estudante e do estímulo do professor para sua utilização, tendo a função que o nome da sua seção já revela: dica.

A segunda categoria foi intitulada Adição, pois a tecnologia neste contexto tem a finalidade de incluir funcionalidades e recursos nas experiências educativas, mas sem alterar fundamentalmente a tarefa original. As tarefas desta categoria incluem a leitura, análise e produção escrita veiculados a conteúdos digitais, o que a diferencia da Suplementação. Ainda, na segunda subcategoria, alocamos atividades que se utilizam de tecnologia para a divulgação do trabalho realizado pelos alunos. Em outras palavras, a tecnologia agrega uma facilidade à realização da atividade, mas ainda mantém o objetivo básico (análogo) da atividade. O quadro abaixo demonstra a classificação desta categoria:

Quadro 2 – Categoria Adição (A)

CATEGORIA ADIÇÃO (A) (40) OCORRÊNCIAS	
CONTEÚDO DIGITAL PARA ANÁLISE (A1) (20 ocorrências)	PRODUÇÃO DIGITAL PARA DIVULGAÇÃO (A2) (08 ocorrências)
São atividades que utilizam conteúdos veiculados digitalmente em formato imagético, sonoro e escrito, que propõem pesquisa, leitura, discussão e análise que resultam em produção textual.	São atividades escritas resultantes de pesquisa e análise de conteúdos digitais que, após realizadas, são divulgadas digitalmente.
 CULTURA DIGITAL - Forme um grupo com alguns colegas. Juntos, pensem em uma viagem ou passeio que fizeram a um local que não o de origem de vocês e procurem se lembrar se, nessa situação, fizeram alguma observação e/ou comentário que, agora, vocês mesmos avaliam como manifestação de preconceito contra a cultura do local visitado. Caso não tenham feito esse tipo de viagem ou passeio, reflitam sobre uma situação em que receberam a visita de um amigo de outra localidade e/ou conversaram com um turista em visita à cidade de vocês pela primeira vez e tentem lembrar se perceberam neles uma visão preconceituosa, marcada por estereótipos ou clichês sobre a cultura e os costumes locais. No caderno, registrem as considerações significativas e importantes para o grupo. - Na internet, há vários sites, blogs e redes sociais dirigidos a temas específicos que atraem, sobretudo, o público interessado em tais temas. Um exemplo são os suportes dedicados à publicação sobre o tema viagem: há dicas para viajantes, relatos de viagem, entre outros assuntos. Em muitos deles, as pessoas podem interagir por meio de fóruns e comentários, por exemplo, tornando pública sua opinião. - Você se interessa ou já se interessou por algum suporte digital específico para se informar sobre um assunto e/ou para compartilhar sua opinião a respeito de determinado tema? Exponha para a turma suas considerações sobre o que o levou a ter contato com esse suporte.	 CULTURA DIGITAL Se você utiliza redes sociais, certamente está familiarizado com três verbos: <i>curtir</i>, <i>comentar</i> e <i>compartilhar</i>. A experiência de cada uma dessas ações faz parte da natureza dessas redes e do tipo de interação que elas proporcionam. A identidade virtual das pessoas está cada vez mais ligada à sua participação nas redes e ao que é curtido, comentado e compartilhado. A atividade proposta a seguir vai ajudar você e os colegas a analisar, discutir e refletir sobre conteúdos que curtem, comentam e compartilham e com que propriedade realizam isso. Para isso, sigam as orientações. - Combinem coletivamente com o professor um período para analisar uma rede social. Para o trabalho não ser exaustivo, sugerimos algo em torno de dois ou três dias. - Individualmente, cada um de vocês escolhe uma rede social para ser analisada. É importante que todos, ou a maioria de vocês, participem dessa rede. O trabalho proposto com essa primeira rede social poderá ser feito com outras redes, posteriormente.
(Faraco; Moura; Maruxo, 2020, p. 58)	(Faraco; Moura; Maruxo, 2020, p. 98)

Fonte: as autoras.

A categoria Adição abrange atividades que utilizam a tecnologia para aprimorar práticas pedagógicas tradicionais, oferecendo melhorias funcionais que tornam as atividades mais interativas, sem perder o objetivo primário de desenvolver a atividade linguística. Estão nesta categoria vinte e oito eventos, classificados em duas subcategorias, Conteúdo Digital para a Análise (20 eventos) e Produção Digital para Divulgação (08 eventos).

Na primeira subcategoria, Conteúdo Digital para Análise (A1), a tecnologia é empregada para aprimorar a atividade de análise ao adicionar funcionalidades, mantendo a essência e o objetivo principal da tarefa inalterados, mas propiciando aos alunos a possibilidade de trabalhar com o conteúdo em um contexto mais amplo. No livro didático analisado, nesta subcategoria, as atividades são totalmente compostas de pesquisa e análise. Com isso, podemos constatar que se prioriza a participação do aluno na busca do conhecimento, já que ele não fica passivamente recebendo os conteúdos. Também verificamos que as propostas trazem trabalhos em duplas ou grupos, o que intensifica o desenvolvimento de habilidades que possibilitam o contato com opiniões alheias e o debate de ideias.

As atividades desta subcategoria apresentam, em seus enunciados, verbos como pesquisar, refletir, trocar (informações), conversar (entre os grupos de alunos), explorar, explicar, discutir, entender, compreender, observar, comparar, elaborar e expor, além do próprio verbo analisar, o que indica que o objetivo é promover o desenvolvimento de uma ampla gama de habilidades linguísticas que envolve a leitura, a interpretação, a comunicação

interpessoal e a interação oral e social. As ações solicitadas nestes enunciados demandam discussões em grupo para se chegar a um consenso. Vemos, aqui, a importância da interação, do diálogo e do papel ativo do falante/locutor e do ouvinte/interlocutor para o desenvolvimento do discurso.

Na perspectiva de Bakhtin (2003), todo discurso está inserido em um contexto, não podendo ser analisado isoladamente, com o outro e para o outro, em uma relação dinâmica de troca.

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. (Bakhtin, 2003, p. 271).

Neste contexto, o uso de recursos tecnológicos tem a finalidade de ampliar ou complementar as análises propostas no material didático. Assim, a tecnologia agrega novas camadas de informação, ferramentas ou perspectivas, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, é sempre importante ressaltar que atividades com o uso de tecnologia, assim como qualquer outra ferramenta, devem ser bem planejadas para que os alunos não se dispersem acessando conteúdos que não estão relacionados com as atividades; que consigam selecionar fontes confiáveis para a sua pesquisa; que não delimite o seu uso em detrimento de outras fontes também confiáveis; e que não ponha em risco a sua própria privacidade com o uso inadequado de tecnologia. Em resumo, as atividades, nesta categoria, apresentam grande potencial para enriquecer o aprendizado, tornando-o mais interativo, abrangente e alinhado às demandas contemporâneas. Para a boa utilização destas atividades, a postura do professor é fundamental.

A segunda subcategoria, nomeada Produção Digital para Divulgação (A2), é representada por atividades nas quais a tecnologia melhora a maneira como o trabalho é realizado e depois, ao ser compartilhado, facilita o acesso ao conteúdo, agregando interatividade e recursos visuais. Contudo, o foco principal da atividade continua sendo a atividade realizada predominantemente de maneira analógica, sem mudanças profundas em sua essência ou nos objetivos de aprendizado. Foram classificadas quinze atividades nesta subcategoria.

Sob a ótica de Bakhtin, a interação na categoria Adição, com foco na análise e divulgação, ganha novos contornos ao integrar a tecnologia como mediadora do diálogo entre os sujeitos e o conhecimento. A análise é enriquecida por meio do acesso ampliado a múltiplas vozes e discursos, seja por meio de plataformas digitais, fontes externas ou ferramentas interativas, permitindo que os estudantes dialoguem não apenas com o texto-base do livro didático, mas também com informações complementares e contextos sociais mais amplos. Já na divulgação, o caráter responsivo do discurso é intensificado, pois a publicação de conteúdos criados pelos alunos em plataformas digitais coloca-os em uma posição ativa no processo comunicativo. Nesse sentido, a interação não se limita à sala de aula, mas se expande

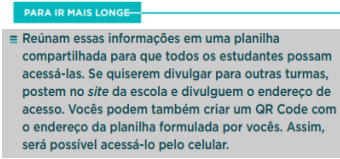
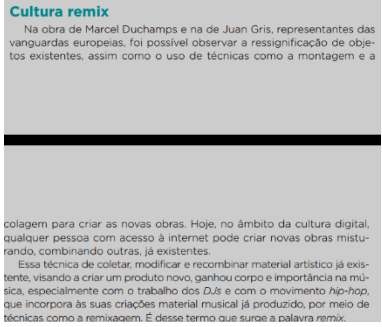
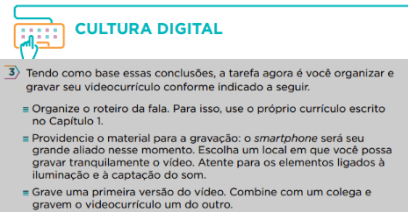
para um público mais amplo, estabelecendo um movimento dialógico entre os alunos, a comunidade e os discursos culturais presentes na sociedade. Essa dinâmica evidencia o conceito bakhtiniano de polifonia, em que diferentes vozes se cruzam, sendo apropriadas, transformadas e ressignificadas em contextos diversos, contribuindo para uma formação colaborativa.

Refletindo sobre como o livro didático articula o uso de tecnologia em suas atividades, na categoria Adição, podemos afirmar que as propostas de atividade buscam desenvolver as habilidades de leitura e interpretação de vários tipos de texto, inclusive os gêneros textuais digitais. Ainda, constam pesquisa e análise nas ações propostas, o que contribui para o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos, estimulando-os a refletir sobre os conteúdos abordados e a buscar informações além do material didático. As atividades propõem a produção de diferentes gêneros textuais, cujos resultados são posteriormente compartilhados e divulgados em ambientes digitais, ampliando as possibilidades de circulação dos textos produzidos pelos alunos. Dessa forma, o impacto no trabalho pedagógico pode ser significativo, pois estimula a interação dos alunos com plataformas digitais, desenvolvendo habilidades de comunicação e expressão em contextos contemporâneos. Além disso, essa prática favorece a ampliação do repertório cultural e a apropriação de novas formas de produção textual, incentivando a colaboração e o uso responsável da tecnologia como ferramenta de aprendizagem.

Nesta segunda categoria, acreditamos que a tecnologia funciona como um suporte ao proporcionar ao livro didático, além de conteúdos digitais, atividades que podem aprimorar o processo de ensino aprendizagem das habilidades comunicativas, já que prioriza o processo de desenvolvimento destas atividades e não o produto final “tecnológico”.

A terceira categoria, a qual chamamos de “Reconfiguração”, refere-se às atividades em que a utilização da tecnologia permite a realização de tarefas de forma digital, modificando o que era feito anteriormente. A tarefa original é alterada para aproveitar as potencialidades da tecnologia, o que pode resultar em textos multimodais ou em gêneros que são digitais. Esta categoria apresenta três subclassificações: i) atividades que promovem a elaboração colaborativa de conteúdos, ii) atividades que suscitam a análise e o aprofundamento nas apresentações e iii) atividades que têm como foco a produção de gêneros digitais.

Quadro 3 – Categoria Reconfiguração (R)

CATEGORIA RECONFIGURAÇÃO (R) (5 OCORRÊNCIAS)		
ELABORAÇÃO COLABORATIVA DE CONTEÚDOS (R1) (9 OCORRÊNCIAS)	ANÁLISE E APROFUNDAMENTO DE APRESENTAÇÕES (R2) (3 OCORRÊNCIAS)	PRODUÇÃO DE GÊNEROS DIGITAIS (R3) (5 OCORRÊNCIAS)
Atividades nas quais os alunos trabalham juntos para produzir e divulgar conteúdos originais em formato digital.	Atividades em que os alunos analisam, discutem e refinam apresentações multimídia. O foco está em modificar e aprimorar o conteúdo visual.	Atividades que têm sua proposta focada na produção de gêneros digitais.
 PARA IR MAIS LONGE— Reúnam essas informações em uma planilha compartilhada para que todos os estudantes possam acessá-las. Se quiserem divulgar para outras turmas, postem no site da escola e divulguem o endereço de acesso. Vocês podem também criar um QR Code com o endereço da planilha formulada por vocês. Assim, será possível acessá-lo pelo celular.	 Cultura remix Na obra de Marcel Duchamp e na de Juan Gris, representantes das vanguardas europeias, foi possível observar a resignificação de objetos existentes, assim como o uso de técnicas como a montagem e a colagem para criar as novas obras. Hoje, no âmbito da cultura digital, qualquer pessoa com acesso à internet pode criar novas obras misturando, combinando outras, já existentes. Essa técnica de coletar, modificar e recombinar material artístico já existente, visando a criar um produto novo, ganhou corpo e importância na música, especialmente com o trabalho dos DJs e com o movimento hip-hop, que incorpora às suas criações material musical já produzido, por meio de técnicas como a remixagem. É desse termo que surge a palavra remix.	 CULTURA DIGITAL 3) Tendo como base essas conclusões, a tarefa agora é você organizar e gravar seu videocurrículo conforme indicado a seguir. - Organize o roteiro da fala. Para isso, use o próprio currículo escrito no Capítulo 1. - Providencie o material para a gravação: o <i>smartphone</i> será seu grande aliado nesse momento. Escolha um local em que você possa gravar tranquilamente o vídeo. Atente para os elementos ligados à iluminação e à captação do som. - Grave uma primeira versão do vídeo. Combine com um colega e grave o videocurrículo um do outro.
(Faraco; Moura; Maruxo, 2020, p. 256)	(Faraco; Moura; Maruxo, 2020, p. 218)	(Faraco; Moura; Maruxo, 2020, p. 269)

Fonte: as autoras.

As atividades desta categoria já são propostas integrando o uso da tecnologia com a produção escrita, sendo essencial para o desenvolvimento do trabalho e/ou para o produto final. Nesta categoria, a tecnologia não apenas melhora ou complementa métodos tradicionais, mas amplia as possibilidades de realização das atividades, proporcionando novos formatos e abordagens que enriquecem a prática educativa. São atividades que exigem maior habilidade no que diz respeito às ferramentas tecnológicas, pois são mais elaboradas neste quesito. Aqui as atividades fazem uso da tecnologia para modificar significativamente uma atividade educacional, alterando a forma como os alunos interagem com o conteúdo e possibilitando novas estratégias de ensino e aprendizagem.

No nível de Reconfiguração, a tecnologia permite uma reorganização da atividade, levando a mudanças no seu design e nas interações entre professores e alunos. Foram encontrados dezessete ocorrências que foram classificados em três subcategorias: Elaboração Colaborativa de Conteúdos (R1) (9 eventos); Análise e Aprofundamento de Apresentações (R2) (3 eventos); e Produção de Gêneros Digitais (R3) (5 eventos).

A primeira subcategoria traz tarefas de produzir gêneros textuais (biografias, legendas, sumários, textos jornalísticos, resumos) de forma colaborativa, explorando os recursos tecnológicos para a elaboração e posteriormente para a divulgação. São atividades mais elaboradas, que demandam mais tempo e organização dos envolvidos. Quanto às práticas de produção, são dialógicas pois promovem a interação entre os sujeitos, textos e contextos socioculturais. O trabalho em grupo articula múltiplas vozes em diferentes níveis de interação, alinhando-se à concepção bakhtiniana de que todo ato de comunicação é marcado pela interação social.

A leitura analítica e o resumo das ideias principais fortalecem a interação entre os estudantes e os textos, bem como entre os próprios integrantes do grupo. Ao organizar e sintetizar as informações, os alunos não apenas dialogam internamente com o conteúdo, mas também negociam sentidos coletivamente, criando um texto que expressa a voz do grupo como um todo.

Ao divulgar o texto em redes sociais esse ciclo de comunicação fecha-se de forma dialógica, pois os comentários dos leitores oferecem novas perspectivas que podem ser incorporadas ao processo de revisão e aprimoramento do texto. Assim, essas atividades evidenciam o caráter interacional e polifônico do ensino de linguagem, possibilitando que os estudantes se engajem em práticas discursivas significativas e formadoras, conforme os pressupostos de Bakhtin (2014).

A segunda subcategoria chamamos de Análise e aprofundamento de Apresentações (R2) e envolve atividades em que os alunos analisam, discutem e refinam apresentações multimídia. O foco está em modificar e aprimorar o conteúdo visual e verbal para maior clareza e impacto, utilizando tecnologia para revisar e compartilhar a evolução do trabalho.

A atividade proposta explora diretamente o uso de tecnologias como ferramentas de apoio ao ensino e à aprendizagem, permitindo aos estudantes uma experiência prática com dispositivos digitais (gravadores, aplicativos, apresentação de slides). A integração de tecnologias potencializa o desenvolvimento de habilidades de comunicação, registro e análise, que são essenciais no contexto educacional atual. Além disso, ela possibilita aos estudantes vivenciar a realidade do uso de recursos tecnológicos no ensino, promovendo a familiarização com ferramentas utilizadas em ambientes acadêmicos e profissionais.

A utilização dos recursos linguísticos e semióticos, como textos verbais, imagens, sons, infográficos e vídeos são incentivados. Esta abordagem contempla a diversidade de formas de expressão e comunicação que coexistem no meio digital. Ao investigar como cada elemento contribui ou prejudica a compreensão do tema, os alunos ampliam sua percepção sobre o papel da linguagem em contextos multimodais, entendendo a importância da clareza, simplicidade e função dos elementos não verbais em uma apresentação.

A terceira subcategoria, Produção de Gêneros Digitais (R3), conta com cinco atividades. São atividades que propõem a produção de um videocurrículo, formulário on-line para levantar dados para uma pesquisa e para um artigo a ser publicado posteriormente, a elaboração de um *blog* e de uma *wiki* e uma planilha compartilhada com um mapeamento da região.

Nestas atividades, o uso da tecnologia na produção de gêneros digitais é fundamental para transformar a maneira como a informação é criada, organizada e disseminada. Em um cenário ideal, com a digitalização dos processos comunicativos, surgem outras possibilidades de interação, acessibilidade e colaboração, tornando as produções mais dinâmicas e adaptáveis às necessidades contemporâneas.

Com o uso dessas ferramentas, os processos se tornam mais ágeis, acessíveis e interativos, alinhando-se às demandas do mundo digital e potencializando a forma como as pessoas interagem, aprendem e produzem conteúdo.

Dessa forma, a tecnologia se apresenta como uma ferramenta de apoio essencial ao livro didático, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizado por meio de recursos interativos e acessíveis. Longe de substituir os materiais tradicionais, ela complementa o processo educativo ao oferecer novas formas de apresentação de conteúdos, promovendo maior engajamento e adaptabilidade às necessidades dos alunos. Por isso, assim como os gêneros textuais tradicionais, os gêneros digitais também precisam ser aprendidos, compreendidos e praticados dentro do contexto educacional, garantindo que os estudantes estejam preparados para interagir e produzir conhecimento no mundo digital.

Sob a perspectiva de Mikhail Bakhtin, a interação é central na construção do conhecimento e no uso da linguagem. A atividade reflete esse conceito ao promover o diálogo entre alunos, professores e materiais didáticos. O trabalho em duplas ou trios para análise e revisão das apresentações envolve uma interação dialógica, na qual as ideias são construídas, negociadas e refinadas coletivamente. Além disso, a análise do discurso oral e dos slides destaca o papel da linguagem como mediadora das relações entre os sujeitos, contribuindo para a formação dos estudantes.

A proposta equilibra o uso da tecnologia e práticas reflexivas para desenvolver competências multimodais e colaborativas. Ao permitir que os estudantes se engajem na construção e revisão de materiais, a atividade os coloca no centro do processo de aprendizagem, transformando-os em agentes ativos. Além disso, a abordagem dialógica de Bakhtin reforça a ideia de que a aprendizagem é um processo contínuo de interação e troca de significados. Assim, a atividade é um exemplo prático de como integrar tecnologia e teoria para promover uma educação significativa e contextualizada.

Pensando no desenvolvimento da leitura e da escrita, habilidades que esta categoria abarca, em um cenário ideal, no qual todos os estabelecimentos de ensino tivessem equipamentos adequados e conexão com a internet, ainda esbarraríamos nas dificuldades pedagógicas e metodológicas para o ensino de português. Afinal, a inserção de tecnologia isoladamente, não é sinônimo de inovação de práticas pedagógicas e de melhorias no campo educacional. Em um contexto digital, a interação é favorecida. Pensando na interação com o texto, o aluno tem a possibilidade de acessar em instantes os mais variados gêneros linguísticos, além de informações sobre ele. A forma não linear de acesso a outros textos e outras “vozes” fazem com que o percurso de leitura seja mais real e variado, desenvolvendo habilidades diferentes da leitura e escrita analógica. Além disso, a tecnologia permite, tanto em situações síncronas como assíncronas, que pessoas localizadas em um mesmo local ou não conversem e compartilhem informações, em uma situação comunicativa de troca, potencializando novas relações inter e intrapessoais. Isso confirma que o “[...] sujeito não está isolado no espaço, mas situado dentro de um contexto em que interage com outras pessoas, formando uma comunidade para atingir um determinado objetivo, que é compartilhado por todos” (Leffa, 2005, p. 3).

Tais conceitos vêm ao encontro da questão da interação verbal que, na perspectiva bakhtiniana, fundamenta o caráter dinâmico e transformacional da linguagem. Para o nosso

estudo, são agregados criticidade e reflexão sobre as relações dialógicas, suscitadas pelos processos de interação, sejam eles analógicos ou digitais.

As atividades propostas solicitam a produção de vários gêneros, inclusive digitais. Nesse sentido, os saberes relacionados ao letramento digital necessitam ser desenvolvidos para não incorrer no erro do uso da tecnologia por uma abordagem superficial do ensino. Não basta apenas escrever de maneira clara e coesa, é preciso também entender como os conteúdos são recebidos e interpretados no ambiente digital, o que envolve tanto o domínio da linguagem escrita quanto das ferramentas tecnológicas para criar, editar e distribuir o conteúdo. O impacto dessas propostas de atividades nas práticas pedagógicas pode ser grande, pois o uso da tecnologia, aliado a atividades colaborativas, permite a criação de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e engajador. Além disso, o caráter dialógico dessas atividades reforça a interação social no processo de ensino-aprendizagem, transformando a sala de aula em um espaço onde os alunos negociam sentidos e refletem criticamente sobre os textos, conceitos e opiniões.

Considerações Finais

Ao longo deste estudo, evidenciamos que o livro didático, como ferramenta educacional, pode desempenhar múltiplas funções, servindo tanto para dar suporte ao processo de ensino e aprendizagem quanto como norteador do trabalho docente.

Tendo em vista estes critérios e em especial o que se refere ao uso das TICs, a proposta deste artigo foi desenvolver um estudo sobre a articulação da tecnologia nas atividades propostas no livro didático de Língua Portuguesa, escolhido no PNLD de 2021 para o NEM. Em 40% das atividades analisadas, a tecnologia desempenha um papel complementar, podendo ser dispensada sem comprometer a realização da proposta ou o alcance de seus objetivos pedagógicos.

Nos casos de baixa essencialidade, a tecnologia é utilizada como um recurso adicional, cuja ausência não compromete a realização da atividade nem o alcance de seus objetivos. Nessas propostas, os recursos tecnológicos apenas complementam os conteúdos abordados nas unidades. Por terem caráter opcional, sua contribuição para a aprendizagem dos conteúdos de Língua Portuguesa dependerá das estratégias pedagógicas adotadas pelo professor.

Em 26% das atividades, o uso de tecnologia tem nível médio de essencialidade para a realização da proposta, ou seja, a atividade pode ser adaptada caso não haja tecnologia. Isso indica que a tecnologia está sendo usada mais como ferramenta de apoio do que como elemento estruturante da aprendizagem.

O impacto nas práticas pedagógicas é controlável, na medida que oferece flexibilidade ao professor, o qual tem na mesma atividade a opção por recursos tecnológicos ou a adaptação para um formato mais tradicional – caso os meios digitais não estejam disponíveis –, não havendo necessidade de excluir completamente a atividade.

Em 34% das atividades, o uso da tecnologia tem essencialidade elevada, ou seja, a tecnologia se torna um elemento central, sem o qual a atividade perde seu propósito. Esse grupo se destaca principalmente pelo uso de gêneros digitais, que exigem um domínio não apenas da linguagem escrita, mas também das especificidades da comunicação digital. Essas atividades podem favorecer a análise crítica da linguagem nas redes sociais, a produção de conteúdo multimodal e a compreensão dos impactos da tecnologia na comunicação contemporânea.

As atividades de alta essencialidade impõem desafios metodológicos, pois exigem dos professores maior familiaridade com recursos digitais e, principalmente, a percepção consciente sobre a aplicação de tecnologia.

Esse grupo de atividades pode ampliar as possibilidades de ensino, mas também demanda formação docente contínua para que a tecnologia seja usada de forma crítica e reflexiva, e não apenas como um meio de transpor conteúdos para o ambiente digital. A simples adoção da tecnologia sem uma abordagem pedagógica apropriada pode vincular a concepção de uma educação de qualidade a de resultados quantitativos, como taxas de aprovação ou desempenho em testes padronizados. Ao focar apenas na eficiência e produtividade, pode-se negligenciar a formação integral dos alunos, que deveria abranger competências cognitivas, sociais e emocionais, fundamentais para a construção de um conhecimento crítico e contextualizado.

Portanto, para que o uso da tecnologia contribua realmente para a melhoria do ensino, é necessária uma articulação entre a sua implementação, a formação docente e a promoção de uma pedagogia que valorize o pensamento crítico, a criatividade e a reflexão sobre o mundo ao nosso redor, indo além dos aspectos meramente utilitaristas que as ideologias neotecnicistas defendem.

As análises dos níveis de centralidade revelam que as atividades do livro didático de Língua Portuguesa que propõem o uso tecnologia compõem um cenário heterogêneo e que não basta a presença dos recursos tecnológicos. É preciso ir além de uma simples transposição de conteúdos para o meio digital e propor atividades que realmente contribuam para a formação crítica dos estudantes, e, para isso, uma sólida formação docente é necessária.

Outro aspecto analisado foi a finalidade da utilização das tecnologias nas atividades do LD. Para este fim, criamos três categorias nas quais as atividades foram classificadas: categoria Suplementação (30 ocorrências), categoria Adição (28 ocorrências) e categoria Reconfiguração (17 ocorrências). A análise da finalidade do uso da tecnologia nessas três categorias revela diferentes níveis de integração tecnológica no processo de ensino-aprendizagem, com impactos variados nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento das competências dos alunos.

Embora o uso da tecnologia seja progressivamente mais aprofundado nestas três categorias, é fundamental que sua aplicação não se limite a um viés meramente instrumental. O desafio é garantir que a integração tecnológica seja feita de maneira crítica e significativa, contribuindo efetivamente para a formação dos alunos como leitores e produtores de textos em diferentes suportes e linguagens. Além disso, é necessário que os professores sejam

preparados para explorar essas ferramentas de forma reflexiva, evitando que a tecnologia seja utilizada apenas como um mecanismo de reprodução de conteúdo ou como um fim em si mesma.

A análise das atividades evidenciou que, ao contrário da hipótese inicial, a tecnologia no livro didático de Língua Portuguesa do Novo Ensino Médio não se limita a um uso superficial ou meramente ilustrativo. Identificamos que, em diversas atividades, a tecnologia desempenha um papel estruturante, promovendo experiências que vão além da simples transposição de conteúdos para o ambiente digital. Embora algumas propostas ainda apresentem um caráter complementar, muitas delas demonstram intencionalidade pedagógica ao favorecer a construção do conhecimento de forma mais interativa e alinhada às novas práticas de letramento digital. A categorização das atividades revelou diferentes níveis de integração tecnológica, desde o uso como suplemento até a reconfiguração das práticas tradicionais, o que pode resultar no desenvolvimento das competências linguísticas, discursivas e multimodais.

A tecnologia não pode ser apenas uma maneira de revestir de modernidade as atividades cotidianas. Quando proposta em uma aula, ela deve trazer um significado para a sua utilização naquele momento que vá para além da motivação do aluno, da mensuração das aprendizagens, da competição e do controle. A tecnologia é só mais uma habilidade a ser desenvolvida.

Para finalizar, reforçamos a importância do livro didático como um recurso essencial na integração das tecnologias, desde que utilizado de forma intencional e alinhada às práticas pedagógicas, garantindo uma aprendizagem significativa e conectada às demandas educacionais, articulado à boa formação docente e à disponibilidade de recursos digitais nas escolas. Dessa forma, fica evidente que a formação docente e a integração planejada e consciente da tecnologia são fundamentais para potencializar o ensino e a aprendizagem.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 16. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Edital de Convocação nº 03/2019: Seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2021 (Versão Consolidada de 23 de junho de 2020)*. Brasília, DF: FNDE, 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2026.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e trata da reforma do ensino médio. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio#curriculos-bncc-e-itinerarios>. Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 521 de 13 de julho de 2021. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. *Diário oficial da União*, Brasília, 14 jul. 2021. Disponível em: <https://s4.static.brasilecola.uol.com.br/vestibular/2021/07/portaria-2021-novo-ensino-medio.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2025.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto; MARUXO, José Hamilton. *Práticas de Língua Portuguesa*. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

LEFFA, Vilson José. Interação virtual versus interação face a face: o jogo de presenças e ausências. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUAGEM E INTERAÇÃO, 2005, São Leopoldo. *Anais* [...] São Leopoldo: Unisinos, 2005.

PUENTEDURA, Ruben Rodolfo. *Building transformation: An introduction to the SAMR model*. Hippasus, Maine, 2014. Disponível em: http://www.hippasus.com/rpwblog/archives/2014/08/22/BuildingTransformation_AnIntroductionToSAMR.pdf. Acesso em: 25 out. 2024.

PUENTEDURA, Ruben Rodolfo. Transformation, technology, and education. *Hippasus*, Maine, 2006. Disponível em: <http://hippasus.com/resources/tte/>. Acesso em: 25 out. 2024.

SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros; FERREIRA, Maria da Conceição Coelho. O Livro Didático Francês E Brasileiro: Convergências E Divergências No Ensino De Leitura. *Revista Literatura em Debate*, [S. l.], v. 18, n. 32, p. 148-167, 2023. DOI: 10.31512/19825625.2023.18.32.148-167. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/literaturaemdebate/article/view/4656>. Acesso em: 22 jun. 2025.

SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados. 2008.

SILVA JUNIOR, Augusto Rodrigues da; GANDARA, Lemuel da Cruz. Bakhtin e cinema: Tradução coletiva e Dialogismo em Orgulho e Preconceito de Jane Austen. In: II Encontro de Estudos Bakhtinianos Vida, Cultura, Alteridade, 2., São Carlos. *Anais* [...] São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

STRAY, Chris. Qui a Nominor Leo: Vers une sociologie historique du manuel. *Histoire de l'éducation*, n. 58, p. 71-102, 1993. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1993_num_58_1_2660. Acesso em: 10 set. 2026.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman Editora, 2015.

Recebido em: 31/08/2025.

Aceito em: 14/12/2025.