

## O LETRAMENTO DIGITAL NO CURSO DE LETRAS DA UERN

### THE DIGITAL LITERACY IN THE COURSE OF LETTERS OF THE UERN

Luan Talles de Araújo Brito<sup>1</sup>

Demóstenes Dantas Vieira<sup>2</sup>

Antônio Luciano Pontes<sup>3</sup>

**Resumo:** Neste artigo, investigamos a importância dada ao tema do letramento digital durante a formação inicial do professor de Língua Portuguesa na UERN. Para tanto, analisamos os PGCC (Programa Geral de Componente Curricular) da disciplina “Didática da Língua Portuguesa”, do Curso de Letras da referida universidade. Desse modo, discutimos os conceitos de hipertexto e de gêneros digitais, os quais são tratados não só como formas de comunicação da atual sociedade tecnológica, mas também enquanto instrumentos pedagógicos que potencializam o trabalho com o letramento digital dos sujeitos. Este artigo, de cunho descritivo, comparativo e interpretativo, fundamenta-se em Bakhtin (1997), Elias e Koch (2010), Marcuschi (1999, 2005, 2010), Xavier (2005, 2010), entre outros. Os resultados revelam que a discussão acerca do letramento digital junto aos professores em formação inicial não é proposta, explicitamente, na maioria dos documentos analisados. Portanto, faz-se necessário que a academia problematize cada vez mais a formação profissional de seus graduandos e não negligencie o trabalho e a discussão acerca das práticas sociocomunicativas da atualidade.

**Palavras-chave:** Professor de Língua Portuguesa; letramento digital; Curso de Letras da UERN.

**Abstract:** In this article, we investigated the importance given to the topic of digital literacy during the initial formation of the teacher of Portuguese in UERN. For this reason, we analyze the CCGP (Curricular Component General Program) of the discipline "Didactic of the Portuguese Language", of the courses Letters of said university. To this end, we discuss the concepts of hypertext and digital genres, which are treated not only as communication forms of the current technological society, but also as pedagogical instruments that maximize the work with the digital literacy of the subjects. This work, descriptive, comparative and interpretative, is based on Bakhtin (1997), Elias and Koch (2010), Marcuschi (1999, 2005, 2010), Xavier (2005, 2010), among others. The results reveal that the discussion about digital literacy together with the teachers in training is not proposed, explicitly, in most of the documents analyzed. Therefore, it is necessary that the academy increasingly problematizes the professional training of its graduates and do not neglect the work and discussion of actually sociocomunicativas practices.

**Keywords:** Portuguese Language Teacher; digital literacy; Letters courses of UERN.

---

<sup>1</sup> Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – PPGL-UERN. Brasil, Pau dos Ferros, e-mail: [luantalles\\_tdb@hotmail.com](mailto:luantalles_tdb@hotmail.com)

<sup>2</sup> Mestre em Ciências Sociais e Humanas pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – PPGCISH-UERN. Pau dos Ferros, Brasil, e-mail: [literaturaevinda@yahoo.com.br](mailto:literaturaevinda@yahoo.com.br)

<sup>3</sup> Doutor em Linguística pela UNESP; professor do Programa de Pós-Graduação em Letras e do PROFLETRAS da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Pau dos Ferros, Brasil, e-mail: [pontes321@hotmail.com](mailto:pontes321@hotmail.com)

## **Introdução**

Marcada cada vez mais pelo uso das tecnologias de comunicação e informação (TIC), a sociedade contemporânea demanda o conhecimento e o domínio das modernas práticas de interação como forma de inserção e participação política na comunidade linguística da qual participamos.

Dessa maneira, o Curso de Letras e, mais especificamente, as disciplinas voltadas para o ensino da Língua Portuguesa devem propiciar ao graduando uma orientação para a sua futura prática de ensino, de modo que ele possa desempenhar em sala de aula a formação de cidadãos críticos, capacitados para a participação na atual sociedade tecnológica, tendo aqui o letramento digital um papel fundamental. Neste sentido, o presente artigo visa a investigar a atenção dada à formação docente no tocante a um trabalho voltado para a análise e compreensão dos gêneros digitais e do hipertexto, pois partimos do pressuposto de que a formação inicial do professor poderá vir a influenciar sua futura práxis educativa.

No primeiro momento, discorreremos sobre os conceitos de hipertexto e de gêneros digitais, discutindo como os mesmos podem ser utilizados enquanto ferramentas pedagógicas propícias ao trabalho com o letramento digital em sala de aula, tão importante e necessário para o engajamento e a participação cidadã na atual sociedade tecnológica em que vivemos. Na segunda parte, analisamos quatro (04) PGCC da disciplina “Didática da Língua Portuguesa” do Curso de Letras (Língua Portuguesa) de diferentes *campi* da UERN, a fim de verificarmos se estes documentos propõem uma discussão direcionada para a problemática do letramento digital.

### **1 Entendendo a importância do letramento digital**

De acordo com Bakhtin (1997), as diversas esferas da atividade humana são permeadas e constituídas pelo uso da língua, o qual varia conforme a singularidade de cada esfera, mesmo existindo uma unidade nacional no sistema linguístico. A língua é efetuada tendo em vista a construção de textos, ou nas palavras do autor, de enunciados. Sejam orais, sejam escritos, esses enunciados são concretos e únicos, já que os fatores extralinguísticos da situação comunicativa atestam a sua irrepetibilidade e situam-nos social, histórica e culturalmente.

A partir disso, o linguista russo delinea o conceito de gêneros do discurso, que dizem respeito a determinados “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 279), ou seja, por gêneros do discurso ele entende os enunciados produzidos pelo homem, situados histórica e comunicativamente, que apresentam conteúdo temático, estilo e composição *relativamente estáveis* uma vez que atendem às condições e finalidades de cada esfera da comunicação humana.

Marcuschi (2002), por seu turno, dialoga com o pensamento bakhtiniano, pois defende o pressuposto básico da impossibilidade de a interação verbal humana concretizar-se fora de um texto e, sobretudo de um gênero textual. Para ele, quando se comunica o ser humano produz e interpreta textos pertencentes aos mais diversos gêneros textuais, os quais apresentam o caráter sociodiscursivo de atuar sobre o mundo, dizê-lo e constituí-lo de alguma maneira. Em consonância, Bakhtin (1997) defende que ao interagirmos sempre fazemos uso de um ou outro gênero do discurso, pois “todos os nossos enunciados dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável de *estruturação de um todo*” (BAKHTIN, 1997, p.301, grifos do autor).

Neste sentido, cada esfera comunicativa compreende um conjunto de gêneros do discurso próprios que se ampliam e se tornam mais complexos em resposta ao desenvolvimento e ampliação da própria esfera. Daí que Bakhtin (1997, p. 279) pontua a infinita riqueza, variedade e “heterogeneidade dos gêneros do discurso”, os quais por serem produtos sócio-histórico-culturais são conseqüentemente sensíveis às transformações e necessidades da vida humana. Existe, pois, um vínculo “entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e *é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua*” (BAKHTIN, 1997, p. 282, grifo nosso).

Elias e Koch (2010) convergem com Bakhtin (1997) e com Marcuschi (2002), destacando que os gêneros textuais caracterizam-se por sua *dinamicidade* e *variação constitucional*, as quais em resposta às inovações tecnológicas contemporâneas favoreceram o processo de formação de novos gêneros, aqui denominados de *gêneros textuais digitais*, os quais “são mediados pela tecnologia computacional” (MARCUSCHI, 2010, p. 37) e apesar de apresentarem características genéricas próprias possuem similaridade com outros gêneros pré-existentes (contrapartes) no âmbito da oralidade e da escrita.

Nessa perspectiva, tendo em vista que o ato comunicativo e o fazer textual são sensíveis à dinâmica da sociedade e considerando que esta é cada vez mais marcada pelos avanços tecnológicos no âmbito da comunicação, como destacado anteriormente, eis que

surge o *hipertexto*, termo que, segundo Costa (2011, p. 39), foi utilizado pela primeira vez pelo cientista Ted Nelson, na área da informática, em 1960, em referência a “sistemas textuais não lineares, [...] uma escritura eletrônica não sequencial e não linear”, tratando-se, assim, de um texto que vai além do formato textual tradicional, pois

Se de um lado, um texto é uma estrutura linear, mais ou menos, fortemente hierarquizada, com elementos textuais, mais ou menos autônomos, que se ligam coesivamente e coerentemente por relações de ordem, um *hipertexto* é uma estrutura de rede, cujos elementos textuais são nós, ligados por relações não lineares e pouco hierarquizadas (COSTA, 2011, p. 40, grifo nosso).

Desse modo, essa estrutura de rede é formada por um conjunto de dados textuais, de suporte eletrônico, marcada por ligações semânticas, que oferecem ao hiperleitor caminhos diversos de leitura por meio dos *links* ou nós de informação. Neste sentido, Costa (2011) converge com Xavier (2010), pois este também defende que o hipertexto apresenta uma natureza diferenciada em relação aos textos tradicionalmente impressos. Por conseguinte, os estudos de Marcuschi (1999), Chartier (2002) e Crystal (2005) permite-nos destacar *a priori* as seguintes características do hipertexto: *deslinearização*, *ubiquidade* e *pluritextualidade* ou *multissemiose*.

O fugir à linearização típica dos textos convencionais significa a não imposição de uma sequência linear do processo de leitura. Há diversas possibilidades de caminhos a serem percorridos, pois esse formato textual oferece a possibilidade de o leitor consultar em tempo real diversas fontes, a fim de esclarecer possíveis dúvidas e de reforçar o seu posicionamento crítico sobre um assunto. Isso ocorre através de *links* disponibilizados na tessitura do hipertexto. Em contrapartida, o seu caráter não linear apresenta desvantagens, já que essa espécie de fragmentação pode provocar no hiperleitor iniciante dispersão ou desorientação. Assim, a utilização inadequada dos *links* pode afetar a coerência e, portanto, a compreensão do texto, o que pode levar o internauta a abandonar a leitura.

Entretanto, esse processo não hierárquico de recepção não se caracteriza como radicalmente revolucionário, pois muitos dos textos impressos também oferecem do seu modo percursos alternativos de leitura. Basta notarmos nos livros comuns, por exemplo, “as notas de rodapé, índices remissivos, sumários e divisão em capítulos” (XAVIER, 2010, p. 213), que também proporcionam a ruptura da linearidade do ato de ler.

É necessário atentarmos, contudo, que o caráter não linear é uma norma da constituição do hipertexto, diferentemente do texto convencional em que esse caráter é

consequência direta do modo de como o leitor “manuseia” ou recebe o texto. Sobre a *ubiquidade*, esta advém da natureza imaterial do hipertexto, a qual permite um alcance e um acesso maior da cultura escrita, tendo em vista que no contexto discutido a mesma serve-se da internet, a Rede Mundial de Computadores.

O hipertexto permite ainda a incorporação de diversos elementos sígnicos na superfície textual: “palavras, ícones animados, efeitos sonoros, diagramas e tabelas tridimensionais” (XAVIER, 2010, p. 214). Desde que respeitada a harmonia desses aportes, o internauta se beneficiará no tocante à compreensão, pois os mesmos assumem uma dimensão de complementaridade. Essa característica é chamada de *pluritextualidade* ou *multissemiose*, estando a serviço da clareza e explicitação das ideias e argumentos defendidos pelo autor e do maior envolvimento de seus hiperleitores, já que os estimula a participarem e a se engajarem na construção dos sentidos textuais.

Acreditamos, como Xavier (2010, p. 220), no caráter democrático do hipertexto, uma vez que este dá vez e voz àqueles de renome ou não para defenderem seus posicionamentos político-ideológicos. Essa nova estrutura textual estimula o debate e a divergência de ideias e opiniões, constituindo um ambiente favorável a uma maior participação e avaliação da coletividade. Sua formatação “otimiza tecnicamente este espaço de livre exposição, construção e debate de múltiplos discursos. Caberá, portanto, aos usuários utilizarem-no com estes propósitos ou não”.

Frente o exposto, indagamo-nos sobre o que possibilita aos indivíduos interagirem adequadamente nas diversas práticas comunicativas sociais, interpretando e utilizando o gênero exigido em cada uma delas. Segundo Bakhtin (2010) um indivíduo consegue, no momento em que ouve/lê o outro, perceber qual o gênero que está sendo utilizado, a qual domínio pertence, supor sua extensão, entre outras características, e a partir disso adequar a sua fala/escrita ao gênero em questão. Elias e Koch (2010) argumentam que isso acontece devido ao desenvolvimento da *competência metagenérica*, a qual é responsável pelo domínio dos gêneros textuais no tocante à sua compreensão e produção.

É neste sentido que o nosso artigo objetiva compreender se os PGCC da disciplina “Didática da Língua Portuguesa”, ofertada no curso de Letras da UERN em *campi* distintos, dão abertura para que o graduando, enquanto profissional em formação, entre em contato com os chamados gêneros digitais, desenvolvendo assim a sua competência metagenérica no tocante ao domínio destes textos, no que tange ao entendimento e elaboração dos mesmos.

Ressaltamos ainda que o nosso *corpus* de análise é constituído por quatro (04) PGCC da disciplina supracitada, os quais pertencem ao curso de Letras do *Campus Central* (Mossoró – RN), do *Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão* (Assu – RN) e do *Campus Avançado “Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia”* – CAMEAM (Pau dos Ferros - RN).

Partimos do pressuposto de que se faz necessário que nesta fase de formação inicial o graduando em Letras, enquanto futuro educador e professor de Língua Portuguesa, deve entrar em contato com a gama de modelos textuais surgidos na contemporaneidade a partir dos avanços tecnológicos e de sua influência direta na linguagem, uma vez que o projeto de pesquisa denominado “Projeto de Cooperação Acadêmica: Disciplinas da licenciatura voltadas para o ensino de Língua Portuguesa – saberes e práticas na formação docente” corrobora que:

Considera-se frequentemente a aula de MELP mais como um espaço garantido para a divulgação de algo do que para a *reflexão e construção de um conhecimento que possa vir a sustentar a prática do professor em formação*. Especialmente, até onde chegamos com nosso levantamento, percebemos que divulgam-se: a) a situação crítica do ensino de língua materna no país com base em pesquisas realizadas na academia; b) as perspectivas teóricas de áreas não relacionadas diretamente ao ensino de Língua Portuguesa, com as quais o responsável pela disciplina tem afinidade e considera suficientes para serem utilizadas no tratamento de questões de ensino; e c) os documentos sobre ensino (oficiais ou acadêmicos), muitas vezes apenas de modo a realimentar polêmicas já estabelecidas. (SOUSA, 2008, p. 5-6, grifos nossos).

Notamos, pois, que o projeto defende que a aula de MELP deve proporcionar ao professor em formação o diálogo entre teoria e prática, visando à construção de saberes que nortearão a sua práxis educativa.

Dessa forma, ao operar com os gêneros digitais e o hipertexto esse profissional estaria mais qualificado para trabalhar com os novos modelos textuais em sala de aula, uma vez que ao estudá-los e discuti-los na licenciatura, ele compreenderia melhor os usos e funcionamentos dos textos emergentes nas práticas comunicativas contemporâneas, aproveitando ao máximo o potencial destes enquanto ferramenta pedagógica no desenvolvimento do *letramento digital*.

Letramento que será “imputado” não somente a ele enquanto profissional e estudioso da linguagem, mas sobretudo ao seu futuro educando na postura de sujeito crítico e

participante em uma sociedade que cada vez mais exige de seus membros o conhecimento e o domínio das novas tecnologias de informação e comunicação. Mas em que consistiria esse *letramento digital*?

Segundo Xavier (2005), consiste no domínio e na prática da leitura e da escrita de maneira diferenciada do modelo de letramento e alfabetização tradicionais, pois esse novo tipo de letramento requer que o sujeito opere com textos constituídos por diferentes códigos e múltiplas semioses, veiculados por um suporte também diferente do tradicional, bem como por um novo espaço de produção discursiva, o ciberespaço.

Dessa forma, o letramento digital capacita o usuário linguístico a assumir a postura de cidadão crítico, apto a interagir crítica e democraticamente na sociedade da qual faz parte, marcada pelo intenso uso das tecnologias de informação e comunicação (XAVIER, 2005). Em vista disso, passaremos a seguir à análise de como os PGCC das disciplinas “Didática da Língua Portuguesa” possibilitam (ou não), explícita ou implicitamente, aos docentes em formação o contato e a discussão sobre o hipertexto e sobre os gêneros digitais.

## 2 Análise dos dados e discussão dos resultados

Para efeito de amostragem, explicitamos a seguir algumas informações acerca das disciplinas contempladas em nossa análise:

<i>Campus</i> da UERN	Disciplina	Carga Horária	Período	Semestre
CAMEAM	Didática da Língua Portuguesa	120 h/a	4º	2009.2
<i>Campus</i> Avançado Prefeito Walter de Sá Leite	Didática da Língua Portuguesa	60 h/a	5º	2009.1
<i>Campus</i> Central	Didática da Língua Portuguesa	90 h/a	5º	2009.1
<i>Campus</i> Central	Didática da Língua Portuguesa	90 h/a	5º	2010.2

Como podemos perceber, o PGCC dessa disciplina apresenta uma considerável flexibilidade, a começar pela carga horária diversificada, se compararmos os três (03) *campus*: no curso de Letras ofertado pelo CAMEAM, o componente curricular “Didática da Língua Portuguesa” apresenta 120 h/a, no *Campus* Avançado Prefeito Walter de Sá Leite, 60 h/a, e no *Campus* Central, 90 h/a. Outra diferença está no período de sua oferta no CAMEAM, 4º período, que se difere dos demais *Campus*, os quais a ofertam no 5º período.

Os documentos analisados pertencem ao *corpus* do PROCAD e a justificativa para a escolha de tais documentos se assenta no fato de os três (03) primeiros pertencerem ao mesmo ano letivo (2009). Já o último serve de contraponto ao terceiro, pois ambos são do curso de Letras do *Campus* Central, de semestres diferentes (2009.1 e 2010.2), e apresentam disparidades relevantes no tocante ao espaço concedido ao letramento digital nesse componente curricular; como será evidenciado mais adiante.

A análise realizada a seguir leva em conta as diferentes partes que constituem o PGCC discutido (ementa, objetivos, conteúdo programático e metodologia). Por conseguinte, analisamos inicialmente a ementa dos documentos pertencentes ao três *campi* e, em seguida, discutimos os outros dados observados no PGCC do curso de Letras do CAMEAM, do *Campus* Avançado Prefeito Walter de Sá Leite e do *Campus* Central, respectivamente.

Tendo por base a Ementa dos PGCC analisados, verificamos que esta parte dos documentos é invariável, isto é, a Ementa permanece a mesma nos três *campi*, como pode ser visualizado abaixo:

Reflexões sobre o ensino da leitura, da escrita e da gramática. Vivências em atividades docentes em escolas públicas dos níveis fundamental e médio com foco no processo ensino-aprendizagem da língua materna.
---

Neste sentido, notamos que a disciplina pretende possibilitar ao graduando a participação em discussões científicas em torno do ensino de Língua Portuguesa, no que tange às três (03) áreas desse ensino: “leitura, escrita e gramática”. Para além dessa discussão teórica, o componente curricular visa também à inserção do graduando na realidade escolar pública, de modo que este observe criticamente como ocorre o processo de ensino e aprendizagem de língua materna, a fim de que a sua formação profissional seja construída a partir do entrelaçamento entre o contato com a teoria e a observação da prática do ensino linguístico.

Mediante uma leitura crítica do PGCC da referida disciplina do CAMEAM, podemos inferir que o documento define em um dos seus objetivos o contato do graduando com teorias e metodologias de um ensino linguístico orientado pela “concepção sócio-interacionista da linguagem”. Desta forma, é oportuno ressaltar que os conceitos de *gêneros discursivos* (BAKHTIN, 2010), *gêneros textuais/digitais* (MARCUSCHI, 2005, 2010), *hipertexto* (XAVIER, 2010) e *letramento digital* (XAVIER, 2005), discutidos no primeiro momento

deste artigo ancoram-se nessa concepção de linguagem, podendo respaldarem a concretização do objetivo mencionado.

No que tange à produção textual, esse objetivo pode ser concretizado em dois conteúdos da 2ª unidade, os quais problematizam a discussão em torno dos “Gêneros textuais e ensino de leitura” e “A produção de textos e o ensino da Gramática”. Dessa forma, percebemos que o programa não trata em nenhum momento, de forma específica e explícita, dos gêneros digitais. Cabe, portanto, ao docente ministrante da disciplina a incorporação da reflexão teórico-prática em torno dos textos construídos no formato hipertextual, o que encontra uma certa abertura na “Metodologia” do PGCC, no item “leitura e discussão de textos”.

O programa do *Campus Avançado* Prefeito Walter Sá Leitão apresenta-se de forma semelhante ao discutido acima, uma vez que o letramento digital carece também de uma abordagem mais consistente na construção da disciplina. Deter-nos-emos ao seu segundo objetivo: “Oportunizar algumas reflexões relacionadas às práticas de leitura, produção textual e gramática no âmbito do ensino básico”; o qual ao abrir espaço para a discussão em torno do ensino de leitura e produção textuais, permitiria assim o trabalho com os gêneros digitais. Entretanto, a observação de seu “Conteúdo Programático” possibilitou-nos perceber que nem mesmo o conceito de “gênero textual” é encontrado nesta parte conteudista do documento, podendo *possivelmente* ser contemplado também no item “Concepções que embasam a prática”.

Todavia, destacamos que os conteúdos intitulados “Linguagem verbal e não-verbal” e “Variação linguística” poderiam facilmente serem aplicados à atividade de análise e compreensão do hipertexto e dos gêneros digitais. O primeiro pode ser explorado, por exemplo, a partir da característica típica desses textos denominada por Xavier (2010) de *pluritextualidade* ou *multissemiótica*. O que possibilitaria a aplicação empírica dos conceitos de linguagem verbal e não-verbal mediante a análise dos elementos que constituem a tessitura textual desses gêneros: texto, imagem e som. O segundo conteúdo supracitado pode ser trabalhado a partir do *estilo* predominante nos textos *síncronos*<sup>4</sup>, influenciado pela velocidade do ambiente eletrônico e pela espontaneidade do contexto de produção discursiva, gerando enunciados riquíssimos no tocante à análise e reflexão da variabilidade da língua.

---

<sup>4</sup> O termo *textos síncronos* é utilizado em referência aos gêneros textuais digitais em que a comunicação ocorre em tempo real e imediato, como é o caso do gênero bate-papo (MARCUSCHI, 2010).

No entanto, essas possibilidades de abordagem do hipertexto e dos gêneros digitais vinculada aos demais conteúdos do programa não é arrolada no item “Procedimentos Metodológicos”, que apesar de apresentar diferentes atividades para a consecução dos objetivos ainda deixa a desejar no referente ao letramento digital dos professores em formação: “Aulas expositivas; leitura partilhada; fichamentos, resumos e/ou resenhas; discussão reflexiva em grupo, seminário, orientação para planejamento de ensino etc.”.

Dentre os objetivos do PGCC do *Campus* Central, do semestre 2009.1, apenas um (01) faz referência ao trabalho com os gêneros digitais. Esse objetivo almeja: “Trabalhar os gêneros digitais e as variações linguísticas desses gêneros”. Dessa forma, notamos a preocupação do documento em fazer com que o professor em formação conheça as características composicionais e funcionais desses novos modelos textuais ao enfatizar o aspecto da variação linguística desses textos. Isso se relaciona com a discussão de Marcuschi (2010), para quem apesar de os gêneros digitais apresentarem algumas características dos textos tradicionais impressos, aqueles se diferem destes, principalmente se consideradas as suas propriedades genéricas discutidas no tópico anterior, como *deslinearização*, *ubiquidade*, *pluritextualidade*, etc.

O documento em análise reconhece ainda o impacto das formas de interação contemporâneas no âmbito do ensino linguístico, pois apresenta entre os seus conteúdos: “Formas de interação na internet e suas implicações para o ensino de língua materna”. Por esta razão, o PGCC supracitado, diferente dos outros já analisados, demonstrou ser o único a explorar o universo dos gêneros digitais tão presentes nas práticas sociocomunicativas contemporâneas, contribuindo de alguma forma para o desenvolvimento da *competência metagenérica* (ELIAS & KOCH, 2010) e para a formação dos graduandos de Letras acerca dessa realidade.

Entretanto, esse trabalho com o letramento digital dos profissionais em formação não é explicitado claramente na “Metodologia” exposta no PGCC, o que nos leva a questionar se a concretização do objetivo e do conteúdo apresentados acima ocorre mediante a discussão teórica do assunto ou se contempla também o trabalho prático de análise de um dado gênero digital, tendo em vista a aplicação dos conceitos discutidos. Mesmo assim, ressaltamos que um dos pontos apresentados no item “Metodologia” dá abertura para que ocorra o trabalho de análise e compreensão dos modelos discursivos hipertextuais, que seria o ponto “análise de diferentes textos”.

Um dado que nos chamou a atenção foi o fato de no PGCC da mesma disciplina, do mesmo *Campus*, de um semestre posterior, 2010.2, esse documento não contemplar mais em seus objetivos, ao menos explicitamente, o contato ou a discussão de questões relacionadas ao letramento digital, pois no que tange ao trabalho com a produção textual observamos o seguinte objetivo: “Planejar práticas de ensino de LM voltadas ao trabalho com gêneros textuais”. Desta forma, o referido objetivo não define com exatidão quais gêneros textuais serão contemplados no planejamento dessas práticas de ensino. Exatidão esta, por sua vez, que poderia ser observada na parte destinada à explicitação dos conteúdos a serem trabalhados ao longo do semestre. Mas não é o que acontece.

O trabalho com os gêneros digitais não é defendido, ao menos explicitamente, em seu “Conteúdo Programático”; o que não significa, porém, que este trabalho não tenha espaço no conteúdo da II unidade, tendo em vista que ele defende “O ensino da produção textual com base em atividades e gêneros textuais”. Porquanto, a objetividade do documento em análise parece-nos um tanto comprometida no conteúdo apresentado acima, uma vez que a quantidade e diversidade de textos que circulam socialmente é enorme, devido à *dinamicidade* e à *variação constitucional* dos mesmos (ELIAS; KOCH, 2010).

Defendemos, pois, a necessidade de uma maior especificidade na elaboração do PGCC da referida disciplina, no que diz respeito aos objetivos, conteúdos programáticos e metodologia. A “Metodologia” do último documento analisado apresenta, por exemplo, “Aulas expositivas, atividades em grupo e individuais, oficinas”. Este último item, “oficinas”, poderia ser uma alternativa propícia para a ação investigativa em torno da natureza, estilo, composição e funcionamento do hipertexto e dos gêneros digitais, desenvolvendo a *competência metagenérica* dos estudantes de Letras acerca das práticas sociodiscursivas da sociedade tecnológica em que vivemos e capacitando-os profissionalmente para a utilização destes gêneros textuais enquanto ferramentas pedagógicas para o ensino-aprendizagem no âmbito linguístico.

## **Conclusão**

Ao longo do trabalho, refletimos sobre as lacunas e possibilidades existentes nos PGCC do componente curricular “Didática da Língua Portuguesa” quanto ao trabalho com o hipertexto e os gêneros textuais digitais.

Como pudemos perceber, mesmo apresentando diversidade quanto à carga horária e ao semestre em que era ofertada a disciplina “Didática da Língua Portuguesa”, a ementa foi a única parte que se manteve inalterável nos PGCC analisados. A análise dos objetivos, conteúdo programático e metodologia do material evidenciou que somente o documento do semestre 2009.1, do *Campus* Central, adentrou explicitamente o universo do letramento digital, principalmente quando um de seus objetivos contemplava o trabalho com os gêneros digitais e com a variabilidade linguística ocorrida nestes.

Um dado interessante foi o fato de o PGCC dessa disciplina, do semestre 2010.2, também do *Campus* Central, não mais se preocupar, ao menos de forma explícita, com questões relacionadas ao letramento digital. Apesar disso, apontamos algumas possibilidades de se trabalhar o letramento digital a partir dos objetivos, conteúdo programático e metodologia materializados discursivamente nos documentos analisados.

Por conseguinte, a análise dos dados possibilitou-nos compreender a necessidade de a academia problematizar cada vez mais as disciplinas de MELP, tendo em vista sua melhoria no que concerne à teoria-prática, bem como à atualização da formação docente. E ainda, o curso de Letras deve considerar em seu currículo a evolução dos mecanismos de interação social, tornando possível que o graduando analise-os do ponto de vista das modernas teorias linguísticas. Assim, o profissional em formação conceberá os gêneros digitais e o hipertexto como importantes ferramentas de inserção e participação política na sociedade atual, enxergando e explorando o grande potencial desses textos no ensino produtivo da Língua Portuguesa.

## Referências

BAHKTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-326.

COSTA, S. R. Oralidade, escrita e novos gêneros (hiper)textuais na Internet. In: \_\_\_\_\_. FREITAS, M. T. de A. (Org.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 19-27;

\_\_\_\_\_. Leitura e escrita de hipertextos: implicações didático-pedagógicas e curriculares. In: \_\_\_\_\_. FREITAS, M. T. de A. (Org.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 37-43.

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. Tradução: Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002.

CRYSTAL, D. **A revolução da linguagem**. Tradução de Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

ELIAS, V. M.; KOCH, I. V. Gêneros textuais. In: **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 101-122.

MARCUSCHI, L. A. Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. In: **Língua e instrumentos linguísticos**. Campinas, SP: Pontes, 1999, p. 21-45.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-80.

SOUSA, A. P. (Coord.). **Projeto de cooperação acadêmica**: Disciplinas da Licenciatura voltadas para o ensino de Língua Portuguesa. São Luís: UFMA/USP/UERN, 2008. (Projeto financiado pela CAPES).

XAVIER, A. C. Letramento Digital e Ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Alfabetização e Letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 207-220.