

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Luiz Eduardo Silva Moraes

**TEXTOS QUE CIRCULAM NA ESFERA DIGITAL PRESENTES
EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA QUESTÃO DE GÊNERO**

Taubaté – SP

2016

Luiz Eduardo Silva Moraes

**TEXTOS QUE CIRCULAM NA ESFERA DIGITAL PRESENTES
EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA QUESTÃO DE GÊNERO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Vânia de Moraes

Taubaté – SP

2016

Luiz Eduardo Silva Moraes

**TEXTOS QUE CIRCULAM NA ESFERA DIGITAL PRESENTES
EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA QUESTÃO DE GÊNERO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Vânia de Moraes

Data: 21/ 12 / 2016

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a. Vânia de Moraes

Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dr^a. Adriana Cintra de Carvalho Pinto

Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dr^a. Rosália Maria Netto Prados

Universidade de Mogi das Cruzes

Assinatura: _____

A minhas avós Dona Nenê, Dona Colaca e meu avô José Olímpio (in memoriam) que nunca pisaram em uma escola, mas foram exemplo de vida e sabedoria ad aeternum.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe que, apesar de nunca ter estudado, sempre rezou por mim e mostrou-me que dar certo é só uma questão de tempo.

À minha colega de trabalho Maria Elisa, alguém que conheci e com quem aprendi que uma educação séria é possível, bem como acreditar que caráter é essencial para uma sociedade mais humana.

Aos colegas que fiz ao longo do curso, pelas conversas e desabafos que certamente ficarão para sempre.

Aos professores do curso que, cada um de seu modo, permitiram que eu deslumbrasse as profundezas da vida acadêmica e sempre apostaram em meu trabalho.

À professora Vânia de Moraes, minha orientadora, que comigo percorreu o caminho desta pesquisa e mostrou que é possível fazer pesquisa acadêmica sem perder a alegria e o bom humor.

Por fim, elevo meu pensamento ao Altíssimo. A ti, Senhor, entrego este trabalho, meu cansaço, minhas preocupações e também minhas alegrias, que por sinal, vem de ti.

“Os ideais são como as estrelas: nunca as alcançaremos. Porém, assim como os marinheiros, em alto mar, traçaremos nosso caminho seguindo-as”

Jean Paul Sartre

RESUMO

O tema deste trabalho é a abordagem dos textos que circulam na esfera digital realizada em três coleções de livros didáticos destinados ao ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental II. Em todos os níveis de ensino o livro didático está presente e vem, há décadas, auxiliando o trabalho do professor na aprendizagem dos alunos. Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa é investigar de que maneira os textos que circulam na esfera digital são abordados nos livros didáticos da disciplina de língua portuguesa. Para que os objetivos sejam alcançados, o trabalho foi norteado pelas seguintes perguntas de pesquisa: Quando abordados no livro didático, os textos que circulam na esfera digital são analisados conforme os parâmetros propostos pelo Letramento Digital e pelo ensino de gêneros? As atividades propostas pelo livro didático, no que se refere a esses textos, são estruturadas tendo em vista o conceito das competências comunicacionais, informacionais e operacionais da esfera digital? Partindo de uma investigação que se dará do tipo documental e qualitativa em três coleções de livro didático de língua portuguesa do ensino fundamental II, esta pesquisa tem o embasamento teórico fundamentado no conceito de texto, da estrutura e utilização dos livro didático de língua portuguesa, do Letramento Digital, do conceito bakhtiniano de gênero e dos gêneros como um dos eixos centrais da disciplina de língua portuguesa. Como resultados, apresentam-se dois quadros em que foram elencados os textos encontrados no livro didático e uma análise detalhada. Dessa forma, espera-se que essa pesquisa tenha contribuído para que o trabalho com o livro didático seja acompanhado com reflexões por parte do professor bem como a discussão acerca da estrutura e o papel dos textos que circulam na esfera digital e são trabalhados em sala de aula em livros didáticos impressos.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático. Textos. Esfera digital. Tecnologia.

ABSTRACT

ABSTRACT: The theme of this research, realized in three collections of textbooks for teaching Portuguese in middle school, is the approach of the texts that circulate in the digital sphere. At all levels of teaching, textbooks are present and have been an invaluable resource in teaching and learning for decades. Thus, the general objective of this research is to investigate how the texts that circulate in the digital sphere are approached in the textbooks for teaching Portuguese. In order to achieve the objectives proposed, this study was guided by the following research questions: When addressed in textbooks, are the texts that circulate in the digital sphere analyzed according to the parameters proposed by Digital Literacy and by the teaching of genres? Are the activities proposed by textbooks, in regard to these texts, structured in view of the concept of the communicational, informational and operational competences of the digital sphere? Starting from adocumental and qualitative investigation in three collections of textbooks for teaching Portuguese in middle school, this research has as its theoretical foundation the concept of texts that circulate in the digital environment, of structure and use of textbooks for teaching Portuguese, Digital Literacy, the Bakhtinian concept of genre and of genres as one of the central axes in Portuguese teaching. As a result, two tables with lists of the texts found in the textbooks are presented, as well as an detailed analysis. Thus, this research aims at contributing to the work with textbooks, fostering reflection on their use and promoting discussion about the structure and role of the texts that circulate in the digital sphere and are worked on in printed textbook classrooms.

KEYWORDS: Textbook. Texts. Digital sphere. Technology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1: A ESCOLA DE SEMPRE E A TECNOLOGIA DIGITAL	15
1.1 A escola nos dias de hoje – a mesma sala de aula, mas um outro aluno.....	15
1.2 Letramento digital.....	21
1.3 Competências infocomunicacionais.....	26
CAPÍTULO 2: TEXTOS QUE CIRCULAM NA ESFERA DIGITAL, DOCUMENTOS OFICIAIS E LIVRO DIDÁTICO	33
2.1 O conceito de texto e dos gêneros discursivos e/ou textuais nos documentos oficiais.....	33
2.2 Os gêneros na perspectiva bakhtiniana.....	37
2.3 Gêneros discursivos e/ou textuais que circulam na esfera digital digital...41	
2.4 Histórico do livro didático na educação brasileira.....	49
CAPÍTULO 3: A ABORDAGEM DOS TEXTOS DA ESFERA DIGITAL EM LIVROS DIDÁTICOS IMPRESSOS	54
3.1 As coleções analisadas.....	54
3.2 Os textos da esfera digital abordados no livro didático.....	58
3.3 Abordagem dos textos da esfera digital no livro didático Português Linguagens.....	60
3.3.1 O <i>e-mail</i>	63
3.3.2 O <i>blog</i>	70
3.3.3 O Twitter.....	74
3.3.4 Comentário.....	77
CONCLUSÃO	84
REFERÊNCIAS	87
ANEXOS	91

INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais, com o advento da Internet por volta da década de 90, têm sido a causa de grandes transformações culturais. Até pouco tempo, fazer transações bancárias usando um computador pessoal, compartilhar fotografias por telefone, interagir com várias pessoas situadas em espaços diferentes em tempo real eram possibilidades presentes apenas em histórias de ficção científica. Essas inúmeras transformações, principalmente no que se refere à forma de obter e propagar dados (ciberespaço, simulação, tempo real, virtualização, dentre outros), afetam a maneira de o homem adquirir informação e construir o conhecimento e, conseqüentemente, influenciam a educação, em particular a educação escolar.

Essa, em especial no Brasil, procura manter-se alicerçada em princípios conservadores. Sinais para entrada e saída, filas, uniformes, sistema de avaliação classificatório e conteúdo padronizado ainda são características de uma educação que, apesar dos avanços e da tecnologia disponíveis, centra-se, muitas vezes, num ensino que tem no livro didático um manual que dita a rotina do trabalho docente e do conteúdo programático a ser lecionado.

No entanto, as instituições escolares brasileiras vêm sofrendo cada vez mais pressões sociais para discutir, de modo mais profundo, as questões que se referem ao uso das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. Todavia, muitos ainda são os percalços que não colaboram para que a escola, de fato, consiga realizar um processo de aprendizagem que contemple a tecnologia, como por exemplo, a questão estrutural e a falta de recursos materiais e humanos, que são alguns dos vários complicadores quando o objetivo é explorar os benefícios trazidos pela tecnologia digital.

No que se refere ao estudo de línguas, foco desta pesquisa, as discussões perpassam tanto da escolha e uso de materiais e mídias adequadas, como dos conteúdos que levem o aluno a desenvolver competências que o auxiliem a melhorar sua proficiência leitora e escritora dos textos que circulam na esfera digital.

Assim, o tema desta pesquisa é a abordagem dos textos que circulam na esfera digital feita em três coleções de livros didáticos destinados ao ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental II.

A proposta de se investigar como os textos que circulam na esfera digital são abordados nos livros didáticos do ensino fundamental é de que, muitas vezes, o foco

desse material é o ensino de gramática normativa, valendo-se assim do conceito de gêneros para explorar tópicos de gramática ou interpretação de texto ou simplesmente abordá-los desprovidos de uma contextualização.

A ideia de gênero, como fenômeno atrelado às necessidades comunicativas da sociedade, proposta pelo Círculo de Bakhtin, é importante para o nosso estudo, uma vez que os textos que circulam na esfera digital se desenvolvem em conformidade com os avanços das tecnologias eletrônicas digitais, que propiciaram novas possibilidades para ler e escrever, “utilizando interfaces novas: o teclado e o monitor em vez da caneta e do papel, a impressora, a utilização de *softwares* tais como o *Word*, o bloco de notas, os navegadores para a leitura na internet” (RIBEIRO, 2005, p. 126).

Apesar de apresentar uma vasta lista, destacamos de Marcuschi (2010) alguns gêneros textuais¹ que circulam na esfera digital, a saber: *e-mail*, *chat* em aberto (bate-papo virtual, em aberto), *chat* reservado (bate-papo virtual reservado), *chat* agendado, *chat* privado (bate-papo virtual em salas privadas), entrevista com convidado, *e-mail* educacional (aula virtual), aula-*chat* (*chat* educacional), vídeo conferência interativa, lista de discussão, endereço eletrônico, *Weblog* (*blogs*; diários virtuais). Cabe ressaltar que, segundo o autor, “esta listagem é uma amostra e não é uma relação exaustiva, pois pode haver mais gêneros, além de lhes serem dadas outras definições e caracterizações” (MARCUSCHI, 2010, p.27). Essa afirmação comprova o quanto são instáveis e passíveis de mudanças tais gêneros, pois estes acompanham o ritmo dos avanços relacionados à tecnologia digital.

Os textos que circulam no universo digital encontram correspondentes em outros ambientes, tanto na oralidade como na escrita, muitas vezes reproduzem algumas características semelhantes, e observam, evidentemente, as peculiaridades do ambiente virtual. Um exemplo desses textos é o *e-mail*², que apresenta características similares às cartas manuscritas. Marcuschi (2010) ressalta que quando surgiu o *e-mail*, muitos acreditavam no fim dos correios tradicionais e das próprias

¹ Manteremos a nomenclatura gêneros textuais utilizada por Marcuschi (2010) quando estivermos nos referindo à sua obra.

² O autor, em sua obra, considera o *e-mail* como um gênero, uma forma de comunicação eletrônica, geralmente escrita, entre usuários de computador. São enviadas de forma instantânea e seus interlocutores são conhecidos ou próximos.

cartas. Contudo, para o autor “em comunicação, parece que as tecnologias mais colaboram do que competem”. (MARCUSCHI, 2010, p. 39).

Uma vez que é perceptível a similaridade entre os textos que circulam na esfera digital e aqueles que estão fora dela, é possível abordar o assunto nos livros didáticos impressos voltados ao ensino da língua portuguesa desde que observadas questões relativas ao Letramento digital, tendo em vista que tais publicações debruçam-se sobre esses textos a fim de preparar o aluno para “navegar” de forma crítica e autônoma no universo digital. Quanto ao conceito de Letramento citado acima, nos explica Martin (2005):

Letramento digital é o conhecimento, a atitude e a habilidade de indivíduos fazerem uso apropriadamente de instalações e ferramentas digitais para identificar, acessar, gerenciar, integrar, avaliar, analisar e sintetizar recursos digitais, construir novos conhecimentos, criar expressões de mídia, e se comunicar com outros, no contexto de situações de vida específicas [...] (MARTIN, 2005, p. 135-136.)

O autor nos apresenta a concepção de Letramento digital ressaltando que o seu principal objetivo é possibilitar ao indivíduo uma ação social construtiva e reflexiva durante todo o processo de letramento. Além disso, há as chamadas competências infocomunicacionais³, que se caracterizam, de acordo com Borges (2011) como uma:

[...] convergência de conhecimentos, habilidades e atitudes que possibilitam agir adequadamente em ambientes digitais, mobilizar seus recursos e novos contatos, articulando-os para a produção de significado e conhecimento, tendo por base preceitos legais e éticos. (BORGES, 2011, p. 140)

Com a definição dada pela autora, percebemos que o trabalho com os textos presentes na esfera digital vai muito além da simples abordagem do texto (da materialidade linguística) ou conhecer suas características. Busca-se dominar as habilidades e competências necessárias para que esse trabalho seja realizado de modo satisfatório, conceito esse essencial para que a comunicação no ambiente virtual seja realizada de maneira adequada.

No entanto, não se busca aqui uma substituição do livro. Vale lembrar que o livro didático, de acordo com Lajolo e Zilberman (2003) é tão interessante quanto os clássicos da literatura, pois muitas vezes é considerado o “primo pobre” da literatura

³ Nomenclatura cunhada por Borges (2011). Termo que agrega as competências comunicacionais, informacionais e operacionais na esfera digital. Tal conceito será explicado na fundamentação teórica.

e os “primos-ricos” das editoras, tendo em vista a expressiva compra realizada pelo governo para as escolas da rede pública. Ele tem sua importância pois, segundo as autoras, também forma leitores:

Pode não ser tão sedutor quanto as publicações destinadas à infância (livros e histórias em quadrinhos), mas sua influência é inevitável, sendo encontrado em todas as etapas da escolarização de um indivíduo: é a cartilha, quando da alfabetização; seleta, quando da aprendizagem da tradição literária; manual, quando do conhecimento das ciências ou da profissionalização adulta, na universidade. (LAJOLO & ZILBERMAN, 2003, p. 120)

Como mostraram as autoras, em todos os níveis de ensino o livro didático está presente e vem, há décadas, auxiliando o trabalho do professor na aprendizagem dos alunos. Ainda nesse contexto, vale ressaltar que, constitui-se, por vezes, um paradoxo a abordagem dos textos que circulam na esfera digital e nem sempre são abordados no próprio universo digital e sim nos livros didáticos impressos, sendo que, desta maneira, o trabalho e estudo desses textos por parte dos alunos poderá não contemplar as competências e habilidades propostas no conceito de Letramento digital, inclusive do próprio conceito de gênero.

Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa é investigar de que maneira os textos que circulam na esfera digital são abordados nos livros didáticos da disciplina de língua portuguesa.

Para especificar ainda mais, procurar-se-á:

- Levantar nos livros didáticos quais são os textos que circulam na esfera digital e estão presentes em cada obra;
- Discutir como são abordados nos livros didáticos as características apresentadas pelos textos que circulam na esfera digital, bem como as atividades propostas ao aluno;

Para que tanto o objetivo geral quanto os específicos sejam alcançados, o trabalho será norteado pelas seguintes perguntas de pesquisa:

- Quando abordados no livro didático, os textos que circulam na esfera digital são analisados conforme os parâmetros propostos pelo Letramento digital e pelo ensino de gêneros?
- As atividades propostas pelo livro didático, no que se refere a esses textos, são estruturadas tendo em vista o conceito das competências comunicacionais, informacionais e operacionais da esfera digital?

Dado o exposto, investigar como são apresentados os textos que circulam nas mídias digitais nos livros didáticos impressos justifica-se não apenas no âmbito pedagógico, mas também pelas circunstâncias que se associam ao estudo desses textos, pois o aluno que se encontra na escola hoje espera a mesma versatilidade que os meios tecnológicos proporcionam, como os *blogs*, as salas de bate papos, dentre outros.

Partindo de uma investigação que se dará do tipo documental e qualitativa em três coleções de livro didático de língua portuguesa do ensino fundamental II do Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD), esta pesquisa tem o embasamento teórico fundamentado no conceito de texto, da estrutura e utilização do livro didático de língua portuguesa, do Letramento digital, do conceito bakhtiniano de gênero e desse como um dos eixos centrais da disciplina de língua portuguesa conforme nos apresentam os documentos oficiais.

Esta dissertação se divide em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta a fundamentação teórica de Letramento digital e das competências infocomunicacionais, bem como uma reflexão acerca da realidade da escola na sociedade atual. O capítulo dois apresenta a fundamentação teórica dos gêneros na perspectiva bakhtiniana, assim como o eixo central – o texto - da disciplina de língua portuguesa proposto pelo Currículo do Estado de São Paulo e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, e também um histórico do livro didático no Brasil e dos principais textos que circulam na esfera digital bem como um questionamento acerca do conceito de gênero nas mais diferentes vertentes teóricas.

O capítulo três trata do paradoxo de se abordar textos que circulam na esfera digital em livros didáticos impressos, bem como o percurso metodológico da análise realizada. Também apresenta uma contextualização das três coleções utilizadas e a análise. Seguem a conclusão, as referências e os anexos.

CAPÍTULO 1

A ESCOLA DE SEMPRE E A TECNOLOGIA DIGITAL

Este capítulo apresenta uma reflexão acerca do cotidiano escolar e sua relação com a tecnologia. Vivemos em uma época contemporânea da história propensa a mudanças muito rápidas que foram proporcionadas pelas novas tecnologias da comunicação. Com isso, a escola também é levada a abrir suas salas de aulas para que os recursos oferecidos pela tecnologia possam contribuir e fazer da aprendizagem um momento efetivo para o aluno.

Nesse contexto, abordaremos também o conceito o Letramento digital assim como das competências infocomunicacionais, pois ao tratar da esfera digital, precisamos estar conectados com esses conceitos que contribuem para que a tecnologia não seja somente um passatempo em sala de aula, mas um recurso que proporcione um estudo, verdadeiramente, eficaz.

1.1 A escola nos dias de hoje: a mesma sala de aula, mas um outro aluno

Com a chegada de computadores conectados (em) à rede de comunicação, o processo de escrita e leitura parecem ter adquirido uma dimensão universal. Para corroborar com tal afirmação, vale lembra o que diz Santaella (2004), ao explicar que a revolução digital, possibilitada pela tecnologia, tem seu suporte no computador, uma vez que esse tem a capacidade de converter qualquer informação, seja um texto escrito, uma imagem ou um som em uma linguagem que seja universal:

Através da digitalização e da compressão de dados que ela permite, todas as mídias podem ser traduzidas, manipuladas, armazenadas, reproduzidas e distribuídas digitalmente produzindo o fenômeno que vem sendo chamado de convergência de mídias. Fenômeno ainda mais impressionante surge da explosão no processo de distribuição e difusão da informação impulsionada pela ligação da informática com as telecomunicações que redundou nas redes de transmissão, acesso e troca de informações que hoje conectam todo o globo na constituição de novas formas de socialização e da cultura que vem sendo chamada de cultura digital ou cibercultura (SANTAELLA, 2004, p. 60)

Na dinâmica da tecnologia digital, a comunicação entre as pessoas passou a ocorrer por meio de um processo de fluxo contínuo, alterando as relações antes fixadas entre emissor e receptor.

Felice (2008) ressalta que na era digital as pessoas passam a interagir de modo mais intenso, colaborando para a quase inexistência de uma função específica entre aquele que emite uma mensagem e o que recebe, realidade que agora acontece simultaneamente. O autor afirma que “diante de nossos computadores ligados em redes, podemos nos comunicar somente se passarmos a interagir com as nossas interfaces [...] em um diálogo constante” (FELICE, 2008, p. 23).

Cabe ressaltar, porém, que o uso das tecnologias voltadas para a comunicação entre as pessoas não é exclusividade do mundo virtual. Conforme explica Felice (2008), as tecnologias destinadas para fins comunicacionais são muito anteriores à era digital. O que é antigo hoje em dia, naquela época era uma revolução, portanto:

A primeira revolução surge com a escrita no século V a. C., no Oriente Médio, e marca a passagem da cultura e da sociedade oral para a cultura e a sociedade da escrita. A segunda, ocorrida na metade do século XV, na Europa, provocada pela invenção dos caracteres móveis e pelo surgimento da impressão criada por Johannes Gutenberg, causará a difusão da cultura do livro e da leitura, até então circunscrita a grupos privilegiados. A terceira revolução, desenvolvida no Ocidente na época da Revolução Industrial, entre os séculos XIX e XX, foi marcada pelo início da cultura de massa e caracterizada pela difusão de mensagens veiculadas pelos meios de comunicação eletrônicos. (FELICE, 2008, p.21)

Como explica o autor, as revoluções ocorridas foram essenciais para que chegássemos à era da tecnologia digital, uma vez que cada revolução foi responsável pela criação de novos meios comunicacionais e de novos textos que influenciaram outras revoluções e, conseqüentemente, outros meios e outros gêneros numa dinâmica constante.

Tomando como exemplo os diários – manuscritos pessoais que na cultura escrita eram tratados com sigilo e só o autor tinha acesso - observamos que eles influenciaram significativamente os *blogs*⁴, que passam a assumir parte das

⁴ *Site* cuja estrutura permite a atualização instantânea de *posts* ou artigos, organizados de acordo com a temática do *blog*, podendo ser escrito por várias pessoas bem como lidos por elas. Também é possível que os “visitantes” deixem seus comentários acerca do assunto tratado, observando a política e norma do *blog*.

características do diário, mas ao contrário deles, são apresentados com um caráter público, inclusive com participação de outras pessoas.

No que se refere ao ambiente escolar, apesar dos avanços ocorridos como a implantação de salas de informática com acesso à internet, ainda persistem situações que não permitem explorar a tecnologia digital, como nos explica Lévy (1999):

De qualquer forma, há uma distância entre a escola e a realidade dos alunos que tem gerado uma apatia e descompromisso desses estudantes. Com a internet, a escola tem perdido progressivamente o monopólio da criação e transmissão do conhecimento. Neste cenário, os sistemas públicos de educação podem ao menos tomar para si a missão de orientar os percursos individuais dos alunos no saber. Assim, deve haver uma transição de uma educação e uma formação estritamente institucionalizada para uma situação de “troca generalizada dos saberes” (LÉVY, 1999, p. 174)

Ao ser observada essa explicação do pesquisador, a perda do monopólio da criação e transformação do conhecimento por parte da escola e, conseqüentemente, do professor, acaba por trazer algumas das implicações ao trabalho em sala de aula, desde a falta de estrutura material, até a das novas mídias e tecnologias da informação.

Sabemos que durante séculos a escola foi revestida do poder de concentrar em si o conhecimento e apresentar a função e o saber do professor como algo inquestionável. Com o advento de novas alternativas, como fontes de pesquisa e conhecimento – tecnologias digitais, aplicativos, *softwares* –, esse saber ficou acessível também ao aluno e, com isso, aquela posição de poder absoluto da escola começou a ser revista e repensada.

Velasco (2015) considera que, nos dias de hoje, o aluno utiliza a comunicação e a educação em sua prática diária, pois seus conhecimentos e a ideia que tem de mundo independem dos conteúdos da escola. Este tende a ser mais autônomo em ir atrás da informação, está ligado aos meios de comunicação e com outros meios e fontes, elaborando suas próprias informações.

Por outro lado, Velasco (2015) ressalta que, mediante a possibilidade de acesso a conteúdos diversificados disponíveis na internet, somos levados a pensar que o jovem procura a rede para buscar conhecimentos e informações que qualificariam sua educação. Entretanto, pesquisas realizadas pela autora em cidades peruanas no ano de 2008, demonstraram que o objetivo desses jovens na internet estava voltado para assuntos pessoais, de descontração, de relacionamentos e muito

pouco para o campo educacional ou do conhecimento. Ou seja, tinham a ferramenta, mas não a usavam da maneira esperada pelo ambiente escolar.

O resultado evidencia a necessidade de que as pessoas envolvidas no processo da educação formal repensem o papel da escola em fazer da tecnologia uma aliada, por meio do desenvolvimento de atividades e projetos nos quais os recursos disponíveis nas mídias digitais sejam usados, a fim de que o aluno utilize tais ferramentas também para auxiliá-lo em seu processo de aprendizagem dos conteúdos escolares.

Um aluno com rapidez de informação e com ampla capacidade de armazenamento, além de comunicar-se na velocidade da luz e com quem deseja, realizando múltiplas tarefas ao mesmo tempo, como conversar e pesquisar, não terá desejo de estar sentado, passivamente, em uma sala de aula, apenas recebendo informação.

A respeito dos meios de comunicação e o uso das tecnologias digitais na escola, Barbero (2010) explica que o uso desses recursos:

[...] significam para a escola sobretudo um desafio cultural, que deixa visível a brecha cada dia maior entre a cultura a partir da qual os professores ensinam e aquela outra a partir da qual os alunos aprendem. Pois os meios de comunicação não somente descentralizam as formas de transmissão e circulação do saber, mas constituem um âmbito decisivo de *socialização*, de dispositivos de identificação/projeção de pautas de comportamento, estilos de vida e padrões de gosto. (BARBERO, 2010 p.12)

Segundo o autor, é necessária uma interação maior entre escola, professor e aluno, levando em consideração esse movimento e processo de hibridização pelo qual passa a educação, ou seja, associar os conteúdos, trabalhar a leitura e a escrita não somente em cadernos ou livros didáticos, mas também nas ferramentas em que os alunos utilizam nas mídias digitais, por exemplo, como os *e-mails*, *blogs*, *chats*.

O professor também deve explorar a criatividade do aluno fazendo-o protagonista da própria aprendizagem, incentivar a leitura de livros no formato *e-book* (digitais) e fomentar o trabalho com os textos que circulam no ambiente digital.

Prensky (2001) ressalta que os professores são imigrantes digitais, da era pré-digital e ensinam para uma geração dos nativos digitais, os alunos, que são aqueles que nasceram imersos por uma nova tecnologia e utilizam a linguagem dos computadores, dos videogames e da internet, o que torna o ato de ensinar nos dias atuais um desafio constante.

Quanto a isso, Torres (2013) explica que a escola não está preparada para lidar com a tecnologia digital, pois está sempre “lidando com elas sempre na chave da proibição. [...] Professores e diretores pertencem a gerações que não veem no computador e na internet uma ferramenta central para a relação com o mundo. (TORRES, 2013, p.103).

Nesse sentido, podemos observar que a escola de hoje trabalha com um aluno que lança mão de recursos tecnológicos muitas vezes não abordados no cotidiano da sala de aula, seja pela questão estrutural (como a falta de sala de informática, por exemplo) ou por não reconhecer que a escola é a mesma, mas o aluno, com certeza, outro. Quanto a isso, discorre Sibilia (2012):

As crianças e jovens exercem esta devoção de estarem conectados, muitas vezes driblando as eventuais proibições das hierarquias escolares; aliás, costumam recorrer a essas conexões para sobreviver à chatice que implica ter que passar boa parte de seus dias encerrados nas salas de aula, mais desesperadamente desconectados que disciplinadamente confinados. (SIBILIA, 2012, p. 177)

Para a autora, estamos em um mundo conectado o tempo todo e, por outro lado, no ambiente escolar, nos encontramos desprovidos de qualquer conexão com a rede virtual. Dessa maneira, tal realidade transformou a rotina da escola em um ambiente de enfrentamentos, pois o aluno está num contexto, e a escola, em outro.

Por isso, é necessário que a escola estabeleça projetos que levem em consideração essa fase de mudanças rápidas em que o aluno está inserido e, dessa forma, possa construir com ele o conhecimento a partir das ferramentas que utiliza em seu cotidiano e consiga entender que a tecnologia e as redes sociais são aliadas quando trabalhadas harmonicamente, principalmente na questão dos textos que circulam no ambiente digital.

Nesse íterim, não é correto afirmar que os recursos presentes na sala de aula como lousa, giz, cadernos, livros didáticos, não devem ser mais utilizados e substituídos pelos recursos digitais, e também não se deve considerá-los como recursos separados ou ultrapassados, os primeiros com a finalidade pedagógica e os digitais como de entretenimento, mas sim, como todos integrados nas práticas sociais educativas.

Diante da aprendizagem tradicional em que o uso sistemático do livro didático e de memorização (decorar) ainda se faz presente na rotina de muitas escolas,

competete a ela adequar essa realidade às novas tecnologias e resgatar o que acontece fora de seus muros, ou seja, estar atenta às mudanças que ocorrem na sociedade.

Os alunos também trazem consigo uma bagagem pessoal considerável de conhecimentos que é preciso ser levada em conta. Por muito tempo a escola deixou esses aspectos em segundo plano, bem como as variadas linguagens vivenciadas e utilizadas pelos alunos, seja da televisão, da internet e das novas tecnologias de comunicação como as redes sociais, e não se dedicou a um trabalho visual e imagético e centrada no uso do livro como único meio de explorar a racionalidade e o subjetivismo do aluno e do conhecimento.

Conseguir a atenção desse jovem é uma das maiores tarefas que a escola tem atualmente. Não é possível mais adiar e postergar um trabalho conjunto entre escola, professor e aluno quanto às práticas em sala de aula e estabelecer compromissos entre as partes no intuito de somar esforços, pois conforme explica Velasco (2015):

Manter seu interesse e sua atenção é complexo e difícil, trata-se de um grupo geracional para o qual os modelos lineares e argumentativos tradicionais não bastam para comunicar um sentido. Os mais jovens se desenvolvem melhor que seus professores e adultos na variedade de conexões, relacionando a informação com a comunicação, produzindo conteúdos e compartilhando-os. (VELASCO, 2015, p. 69)

Ainda de acordo com a autora, os muros da escola já não abarcam todo o saber. A importância do que acontece do lado de fora caracteriza-se como fundamental no processo de aprendizagem e no desempenho social e cidadão do aluno. Com isso, inferimos que urge a necessidade de estabelecer dentro do ambiente escolar uma parceria e que o aluno tenha participação de forma ativa - que expresse sua posição - e como protagonista de seu processo de aprendizagem e que possa entender que as novas tecnologias da informação, assim como as redes sociais e os textos que circulam na esfera digital abordados nos livros didáticos, podem auxiliar no desenvolvimento de suas atividades e trabalhos.

Nesse contexto, o papel do professor é fundamental no processo como uma ponte entre os conteúdos e as práticas desenvolvidas e trabalhadas e o seu desenvolvimento por parte dos alunos, estes valendo-se de seus materiais usuais, assim como as ferramentas disponibilizadas pela tecnologia digital.

Ainda nesse contexto, de acordo com o pesquisador Buckingham (2012, p. 41-55) “o potencial que a mídia digital oferece aos estudantes para que se tornem

criadores – ao invés de “consumidores” do conhecimento – é considerado por alguns como algo quase revolucionário”. Seu estudo versa sobre a importância de uma educação para os meios, que aponta a necessidade de uma reflexão crítica que não seja mais uma simples maneira de trabalhar a tecnologia na escola.

É necessário que a escola hoje, aliada à tecnologia digital presente no cotidiano dos alunos, tenha como um de seus objetivos formar, nas palavras do autor, “criadores do conhecimento”, em vez de meros consumidores. Portanto, essa situação, para que tenha êxito e aconteça realmente, necessita de uma participação ativado aluno, no sentido de ele também posicionar-se quanto aos conteúdos que serão trabalhados ou dos projetos desenvolvidos, por exemplo, que também utilize a tecnologia em favor de sua aprendizagem e assim, consiga transformar, a partir do material que tem para estudar, a realidade da aula e, com isso, a educação como um todo.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico deve levar em consideração os recursos proporcionados pelo computador, *tablets* e aparelhos celulares para desenvolver atividades, principalmente com os textos que circulam na esfera digital e estão presentes nos livros didáticos impressos utilizados em sala de aula e com isso, extrapole a “passividade” dos assuntos apresentados pelos livros.

É necessário e, ao mesmo tempo interessante e curioso, mencionar que é impossível manter as características do texto que está na esfera digital - e possuir as especificidades daquele ambiente – em um livro didático impresso pois, ao se retirar o texto de sua condição de produção e de seu suporte original, descaracteriza-o e assim, sua estrutura não apresentará as características que o definem como um texto que circula na esfera digital.

Desse modo, já de antemão é possível inferir que tais atividades, possivelmente, serão abordadas de modo superficial, pois não é possível explorar de modo satisfatório na materialidade o que circula no ambiente digital, tendo em vista os inúmeros recursos proporcionados pelas novas tecnologia da comunicação e informação.

1.2 Letramento digital

“Quando falamos de letramentos no mundo contemporâneo, imediatamente vem à mente o letramento digital” (KLEIMAN, 2004, p.4). O termo Letramento aparece com frequência no contexto educacional e, muitas vezes, confunde-se com alfabetização. Tornou-se conhecido em português a partir da tradução feita pela professora Mary Kato (1986) para o termo *literacy*⁵, haja vista que esse aparece com frequência nos estudos que são publicados em língua inglesa sobre temas como leitura e escrita.

A origem da palavra está na língua inglesa *literacy* (esta derivada do latim *littera* – letra), com o significado de “estado de que assume aquele que aprende a ler e a escrever”. Quando alguém aprende a ler e a escrever, conseqüentemente é considerada uma pessoa alfabetizada e, com isso, pode ter acesso às mais variadas práticas sociais, ou seja, participar de atividades simples de seu cotidiano como pegar um ônibus, fazer uma lista de compras, dentre outras.

Vivemos em uma sociedade que, apesar de algumas circunstâncias, como o índice de analfabetismo⁶, caracteriza-se como letrada e vive imersa em um processo de comunicação em que a palavra, manifestada na escrita, na oralidade ou em sinais e gestos, é o meio pelo qual realizamos atividades e construímos nosso processo de comunicação. Ser letrado nos dias de hoje significa participar e poder usufruir plenamente dos direitos como cidadão e ter acesso aos bens culturais e sociais presentes na vida social.

Se antes saber ler e escrever, ou simplesmente assinar o nome, bastava para ser considerado alfabetizado, nos dias de hoje outras necessidades apresentam-se também importantes na esfera social, como explica Soares (2004, p.20) quando explica que “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências da leitura e da escrita que a sociedade faz continuamente”.

Nesta perspectiva, tendo em vista as demandas da sociedade cada vez maiores, como o domínio e o uso da tecnologia, a rapidez e agilidade no processamento das informações, insere-se a concepção do Letramento, que se

⁵ Nesta pesquisa, o termo *literacy* está sendo traduzido e utilizado como letramento, baseado em Soares (2002).

⁶ O Brasil ainda tem 9,6% de analfabetos, aproximadamente 14 milhões de pessoas, de acordo com o Censo Demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

constitui como um processo de maior abrangência e significado que vai além do conceito de alfabetização. Esse conceito requer que os indivíduos, mais do que a simples leitura de decodificação, estabeleçam relações dessa leitura com as práticas sociais e realizem inferências.

De acordo com Soares (2004, p. 18), Letramento é uma prática que pode ser definida como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Em uma sociedade letrada, essa característica da apropriação da escrita de que comenta a autora é uma marca fundamental e está inserida em todos os aspectos da vida moderna, pois o domínio das letras permite à pessoa ter acesso às mais variadas esferas da sociedade, como a da vida política, pública, da mídia e da tecnologia.

Nesse contexto, fica claro também que na escola, muitas vezes, há uma maior preocupação em alfabetizar do que com a prática do Letramento, conforme nos mostra Kleiman (1995, p. 20) e que essa alfabetização é voltada para a obtenção e decodificação de códigos (letras, números) processo esse voltado para o individual, ou seja, não contempla as práticas sociais que são priorizadas no Letramento.

O conceito de Letramento digital explicado por Kleiman (2004) leva em consideração o texto:

No letramento digital, o texto ou hipertexto tem uma organização em que a linguagem verbal, a imagem e o som têm um papel importante na significação, exigindo uma leitura na qual o próprio leitor define quais elementos ler, em qual ordem, seja ele altamente proficiente ou iniciante no processo de aquisição da língua escrita. (KLEIMAN, 2004, p.9)

Ampliando esse conceito, a autora explica que as práticas de Letramento nessa época contemporânea não se referem, quanto ao ensino, somente àquilo que está ligado à tecnologia, apesar de ter uma estreita relação e importância na escola. Entretanto, essa contemporaneidade refere-se à flexibilidade e à cultura do outro para que a integração do aluno com esse meio possa ser de maneira tranquila.

Kleiman (2004, p.17) também afirma que a consequência do Letramento nessa época marcada por mudanças acaba por ter grande impacto na vida cotidiana, pois se torna imprescindível à sobrevivência de qualquer pessoa em uma sociedade da “tecnologia e da informação, da transformação e da transitoriedade. E para acompanhar as novas demandas da sociedade contemporânea, de acordo com a autora, o estudante precisa “ler, interpretar e posicionar-se”.

Com o advento das tecnologias digitais, o termo se expandiu e deu origem ao Letramento digital, conceito esse ainda discutido pelos estudiosos e distante do consenso, haja vista as mudanças proporcionadas pela tecnologia serem constantes. De acordo com Buzato (2006):

Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente. (BUZATO, 2006, p. 9)

Explica o autor que o termo, por agrupar modalidades e tecnologias afins, são ao mesmo tempo híbridos e instáveis, por isso valer-se da nomenclatura Letramento digital pressupõe que tal acepção seja utilizada em um determinado momento específico. Ainda de acordo com o autor, esses Letramentos são sempre práticas sociais e, por isso, modificam as culturas nas quais estão inseridos, sendo que, assim, suas características sociais também sofrerão mudanças tendo em vista a realidade social e cultural em que está inserido.

Para Soares (2002) o Letramento digital é caracterizado por:

Certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. Para alguns autores, os processos cognitivos inerentes a esse letramento digital reaproximam o ser humano de seus esquemas mentais. (SOARES, 2002, p. 9)

Nesse aspecto, o Letramento digital requer conhecimento tanto de leitura quanto de escrita, porém na tela. Essa mudança, apesar de parecer simples para os conhecidos nativos digitais já mencionados, ainda causa obstáculos para algumas pessoas, principalmente para aquelas que apresentam certa dificuldade nessas práticas no papel (analfabetos e analfabetos funcionais).

Segundo a autora, por volta da década de 70 a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) modificou o conceito de *literate* (letrado) para *functionally literate* (letrado funcionalmente), e assim, ampliou o conceito e modificou os padrões em testes internacionais no que se referiam às competências de leitura e escrita. Assim, o termo *digital literacy* passou a ser utilizado, por volta da

década de 90, no contexto digital, como a habilidade de ler e compreender informações em hipertextos ou multimídia.

Eshet (2002, p. 2) amplia também o conceito e explica que o Letramento digital é mais do que a proficiência de ler e operar computadores, mas “um tipo especial de mentalidade; uma forma especial de pensar”. Em dois estudos posteriores acerca do tema, em 2004 e 2008, o autor estabelece um paradigma dos letramentos que são essenciais para estruturar o Letramento digital, utilizado por vários autores até os dias atuais.

Gráfico 1: Paradigma que compõe o Letramento digital



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor com base em Eshet (2002, 2004, 2008)

Podemos observar que, para o autor, o Letramento digital é constituído por outros letramentos, por um conjunto de habilidades que são necessárias para que o usuário da esfera digital possa usufruir de todas as possibilidades que esse ambiente oferece. A seguir, segue uma breve explicação dos Letramentos apontados pelo autor.

Quando trata do Letramento foto-visual (*photo-visual literacy*), o autor mostra que é a habilidade de ler de modo intuitivo e autônomo as mais variadas interfaces e conseguir entender as informações, bem como as instruções que são apresentadas na tela, como as imagens, desenhos, ícones.

Já o Letramento de reprodução (*reproduction literacy*) é a habilidade de criar um trabalho de modo criativo, novo, fazendo a integração dos elementos que são oferecidos e que estão disponíveis.

O Letramento ramificado (*branching literacy*) é a habilidade que o usuário tem de explorar o ambiente virtual, os hipertextos e conseguir construir conhecimento a partir de uma vasta gama de informações que estão dispostas no ambiente virtual, muitas vezes de forma não linear e sem organização, e para isso, ter de apresentar um pensamento multidimensional.

Quanto ao Letramento da informação (*information literacy*) são as capacidades cognitivas de poder avaliar a informação de maneira correta e eficaz, percebendo os erros, as informações sem importância e, principalmente, de maneira crítica, fazendo assim, uma análise da qualidade da informação que está sendo transmitida.

O Letramento socioemocional (*socio-emotional literacy*) se caracteriza pela habilidade para compreender as informações falsas e, com isso, conseguir sair de determinado ambiente virtual, esquivando-se de pessoas desconhecidas, solicitações de ajuda humanitárias de caráter duvidoso e apelativo, dentre outros.

Por fim, o autor também aborda a habilidade de pensar em tempo real, que abrange a habilidade de compreender as informações e os estímulos de modo rápido, assim como ocorre nos jogos de computador.

Ao elencar as habilidades que englobam o Letramento digital, Eshet (2002) pretende fazer uma redefinição dos conceitos desse letramento e mostrar que são essas as habilidades necessárias para sobreviver nessa era digital e, a partir dessas habilidades, superar os obstáculos que muitas vezes são impostos pelo ambiente digital. Ao observar tais habilidades, também percebemos que essas devem ser trabalhadas juntamente com as competências para que um usuário do ambiente digital consiga aproveitar todos os recursos oferecidos pela rede. Tais competências são denominadas infocomunicacionais; hoje, necessárias para que seu contato com esse ambiente seja realizado de um modo mais versátil e eficaz.

1.3 Competências Infocomunicacionais

De acordo com o dicionário *Michaelis*, competência é a “aptidão que um indivíduo tem de opinar sobre um assunto e sobre o qual é versado”

Apesar de estar em evidência nos dias atuais, seu histórico remonta ao final do século XX, principalmente pela importância que a informação passou a ter na sociedade capitalista, tendo em vista que, devido às inúmeras redes de informações presentes na sociedade e expandida exponencialmente com o advento da internet, os indivíduos são “obrigados” a ser competentes e dominar o máximo possível de saberes para, assim, participarem de uma sociedade da informação.

Vale ressaltar também a relevância dessa informação para o sucesso da comunicação, haja vista que se faz necessário valer-se da informação credível de modo competente para que não haja dificuldades de comunicação entre os interlocutores.

Dentro desse contexto, a sociedade requer, nos dias de hoje, que as pessoas entendam e saibam utilizar de modo satisfatório a tecnologia, e que para isso novas exigências surgiram, como as competências digitais, utilizada aqui como Infocomunicacionais, pois os usuários dessa tecnologia deixaram de ser apenas receptores passivos da informação, mas ativos e reativos, pois agora buscam, criam e compartilham conteúdos e outras realidades e contextos, contribuindo assim para que sejam necessárias as competências infocomunicacionais.

De acordo com Borges (2011), o termo competência solidificou-se, pois a globalização exigiu mais que habilidades quando nos referimos ao universo digital. Exigiu também competências para distinguir quais habilidades utilizar em diferentes realidades e estar apto a ativar de modo instantâneo as habilidades necessárias para ser competente nas diversas esferas digitais. Nesse sentido, a autora também explicita as três dimensões que estão ligadas à competência: o saber, que está relacionado ao conhecimento; o saber-fazer, voltado às habilidades e o saber-agir, relacionado às atitudes. Com isso, aproximamos do conceito de competências infocomunicacionais.

Tais dimensões ligadas à competência têm sua organização e primórdios na área da Administração, que já na década de 70 realizava estudos acerca das competências que eram necessárias para ocupar os cargos nas empresas. Desta maneira, com a expansão da globalização, esse conceito se solidificou também em outras áreas do conhecimento. De acordo com Borges:

A competência é a mobilização de recursos (conhecimentos e habilidades) para enfrentar uma situação prática. Não somente aqueles recursos que possuímos ou adquirimos, mas aqueles que sabemos como colocar em ação. Capacidade que, apoiando-se em conhecimentos e habilidades, se

transforma à medida que a diversidade de situações aumenta, podendo oferecer respostas inéditas, criativas e eficazes para novos desafios. (BORGES, 2011, p. 143)

Ela também acrescenta às três dimensões elencadas uma quarta: o saber-ser, que leva em consideração as competências de ética e responsabilidade, tendo em vista que essas estão ligadas às questões da participação política na sociedade e se mostram necessárias no contexto brasileiro, ao observar as realidades vivenciadas pela população.

Em sua tese, Borges (2011) explica que utiliza o termo competências infocomunicacionais, uma vez que estas relacionam-se tanto às competências da informação – no que condiz à capacidade de localizar, avaliar e aplicar a informação, quanto às competências da comunicação, tendo em vista a instauração de relações como negociar e argumentar, por meio das ferramentas digitais.

A autora também explicita que é importante, quando se detém à análise dessas competências, observar que englobam um contexto social mais amplo. Com isso, não se referem somente às características do indivíduo que as utilizam, mas também àquelas que estão inseridas no ambiente social.

A proficiência na língua materna e estrangeira também devem ser levadas em consideração, pois muitos programas têm como língua de utilização o inglês e grande parte das informações que circulam na internet, haja vista que esse idioma ainda é dominante no ambiente digital.

Borges (2011), ao longo de sua explanação, explica as competências infocomunicacionais

[...] As competências infocomunicacionais em ambientes digitais podem ser caracterizadas como a convergência de conhecimentos, habilidades e atitudes que possibilitam agir adequadamente em ambientes digitais, mobilizar seus recursos e novos contatos, articulando-os para a produção de significado e conhecimento, tendo por base preceitos legais e éticos. (BORGES, 2011, p.173-174)

Segundo sua ótica, tais competências são fundamentais para que o usuário possa “navegar”, explorar e interagir com o ambiente digital, ao mesmo tempo que enfatiza também que essas competências são constituídas por conhecimentos, habilidades e atitudes que, em conjunto, auxiliam a explorar o ambiente digital.

Segue um gráfico que exemplifica a constituição das competências infocomunicacionais:

Gráfico 2: Competências Infocomunicacionais



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor com base em Borges (2011)

Essas competências, de fato, não substituem as já existentes, como as informacionais, comunicacionais, dentre outras, mas pretende ser um ponto de convergência e ampliá-las para que as habilidades e competências que hoje são necessárias para que a utilização mais eficiente do ambiente virtual seja possibilitada. A seguir, compilamos algumas informações principais que nos ajudarão a entender de maneira um pouco mais clara a estrutura dessa competência.

Essas também podem ser analisadas como um processo. O próprio ambiente digital é um processo no sentido que um usuário, ao estar conectado à rede, passou por diversas etapas que o conduziram até aquele ambiente, desde a ação de ligar o computador, escolher o navegador e reconhecer os diversos comandos tanto do aparelho quanto da rede utilizada. Dessa forma, toda tecnologia emana e se constitui em um processo em que as competências infocomunicacionais vêm agregar para que ocorra também o processo de comunicação e informação desejado por aquele que utiliza o ambiente digital.

“De fato, as competências infocomunicacionais devem ser vistas como um processo. Todos que têm algum contato com as tecnologias possuem algum nível de

competência [...]” afirma Borges (2011, p.153), e se elas têm como premissa um processo, a autora também afirma que não há ninguém completamente competente, pois sabemos que o ambiente digital está em permanente mudança, sempre observado o contexto social daqueles que utilizam esse ambiente, sejam pessoas ou organizações, como as empresas, escolas, dentre outras.

O gráfico apresentado também mostra três características resultantes dessas competências: as operacionais, informacionais e as comunicacionais. A seguir, faremos uma explanação acerca dessas características que são necessárias para que, de fato, a utilização dessas competências pelo usuário do ambiente digital seja eficiente.

Borges (2011) afirma que, diferentemente das habilidades necessárias ao manuseio do papel, livro ou caderno, com a tecnologia as pessoas precisaram desenvolver outras habilidades para a leitura digital que compreende a identificação do formato do arquivo, escolher o *software* adequado para abrir e explorar o arquivo, bem como ter noções do tamanho do arquivo, o que chama de competências operacionais.

Essas também requerem um aprimoramento de novas interfaces e dos sofisticados equipamentos, como nas habilidades da visão, do tato e da audição, necessários ao manuseio de aparelhos como os celulares, por exemplo, visto que essa competência exige do indivíduo estar atualizado, pois são constantes os aprimoramentos da tecnologia.

A autora, após revisão da literatura sobre o tema, realizou uma compilação das operações encontradas nesta competência, baseada nas concepções de autores como Van Dijk (2009) e Celot Tornero (2009). São essas: operar computadores e artefatos eletrônicos; operar um navegador; operar motores de busca; operar mecanismos de comunicação; operar recursos para produção de conteúdo. Contudo, por mais que necessárias, tais competências não dão conta de fazer com que o usuário aplique-as se não tiver essas capacidades operativas e realizar as adaptações às suas necessidades. Para tanto, é necessário também as competências informacionais.

Essas, por sua vez, estão em consonância com as demais. Na verdade, estão entrelaçadas a ponto de constituírem uma única estrutura, apesar das peculiaridades

de cada uma. De acordo com Miranda, (2006, p. 109) são três as dimensões que caracterizam essa competência:

Considera-se que existe uma “relativa unanimidade” entre os autores da área na consideração da competência como um conjunto de recursos que compreende: conhecimentos, habilidades e atitudes. Um construto relativo à competência informacional, reunindo conceitos provindos da literatura consultada. (MIRANDA, 2006, p. 109)

Como vimos, a autora mostra que é necessário, dentre outras coisas, ter o conhecimento, pois para muitos que utilizam o ambiente digital faltam informações acerca, por exemplo, de quais sistemas de busca utilizar para sua pesquisa.

“As pessoas competentes em informação possuem a capacidade de sintetizar dados de fontes diferentes, o que as ajuda a criar novas combinações relevantes a partir de informação existente” afirma Borges (2011, p. 163), ao mesmo tempo requer que o usuário estabeleça uma leitura não linear e autônoma de informações que o auxiliem em sua navegação.

Quanto à terceira, a comunicacional, Borges (2011, p. 167) afirma que “as competências em comunicação envolvem a capacidade de interação, argumentação, partilha, trabalho colaborativo e participação em redes e comunidades de acordo com os interesses de cada indivíduo ou organização”. Ainda nesse contexto, Dudziak (2011, p. 10-11) apud Borges (2011) enumera três dimensões para esta competência:

Cognição distribuída – capacidade de interagir significativamente com pessoas e ferramentas que ampliam a capacidade mental; Inteligência colectiva – a capacidade de partilhar conhecimentos com outros em direcção a um objectivo comum; Negociação – a capacidade de transitar através de diversas comunidades, tendo discernimento e respeito pelas múltiplas perspectivas. (DUDZIAK, 2011, p. 10-11 apud BORGES, 2011)

Ao analisarmos essas três dimensões propostas pelo autor, percebemos que tais situações já estão presentes de maneira rotineira quando exploramos ambientes digitais, principalmente as redes sociais, que utilizam compartilhamento de informações, salas de bate papo, etc.

Com esta última competência, as pessoas acabam valendo-se da comunicação, aliada às demais competências, ou seja, a operacional e a informacional para, assim, colaborar para que explorem e aperfeiçoem mais seus

conhecimentos e, com suas habilidades e atitudes, possam navegar pelos ambientes digitais auxiliados por estas competências.

CAPÍTULO 2

TEXTOS QUE CIRCULAM NA ESFERA DIGITAL, DOCUMENTOS OFICIAIS E LIVRO DIDÁTICO

Neste segundo capítulo analisaremos como o conceito de texto e de gêneros são tratados nos documentos oficiais como os PCN e no Currículo do Estado de São Paulo.

Desta forma, abordaremos neste capítulo os gêneros na perspectiva bakhtiniana, pois foi esse o teórico que estruturou as bases dos gêneros discursivos e muito contribuiu para que a linguagem fosse vista de um modo mais dinâmico e não como algo abstrato e sem relação com o contexto sócio-histórico.

Quanto a questão dos textos que circulam na esfera digital, bem como a discussão acerca da utilização da nomenclatura gênero discursivo, gênero textual ou gênero de texto, abordaremos essa controvérsia tão discutida por algumas linhas de pesquisa e pesquisadores que entendem de modo divergente a definição para o conceito de texto, tendo em vista que é a partir da materialidade linguística que se é trabalhado o conceito de gênero, principalmente para ser ensinado nos livros didáticos.

Por fim, faremos um percurso histórico do livro didático na educação brasileira, bem como a legislação que o ampara e as diretrizes do PNL D, que é o responsável pela aquisição e distribuição dos livros às escolas.

2.1 O conceito de texto e de gêneros discursivos e/ou textuais nos documentos oficiais.

Dentro do contexto de análise das coleções e tendo em vista encontrar os textos que circulam na esfera digital, é interessante salientar a importância do estudo de tais textos que são trabalhados em forma de gêneros para o ensino de língua portuguesa já preconizados pelos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) (doravante PCN) e o Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010).

No que se refere aos PCN, este estabelece que o ensino deve ter como objeto de ensino/aprendizagem “o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem” (BRASIL, 1998, p.22).

O documento também dá algumas orientações aos docentes para que sejam criadas situações enunciativas de outras esferas sociais/culturais dentro do ambiente da escola, caracterizando-o como um espaço de interação, bem como considera o texto como a unidade básica de ensino, pois este “[...] se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam.” (BRASIL, 1998, p.22).

Os PCN também tomaram como referência o teórico russo Bakhtin, e dá orientações correlatas acerca do trabalho com o texto em sua materialidade linguística assim como os gêneros discursivos. Sobre esse tema, explica o documento:

[...] é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizem os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas do pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998, p.21).

Dessa forma, o texto se constitui como o centro do ensino da língua portuguesa e, conforme preconizado, devem ser escolhidos observadas as peculiaridades da situação comunicativa e assim, proporcionar ao aprendiz uma participação ativa, responsável e plena em uma sociedade marcada pela tecnologia e pelos rápidos avanços da tecnologia da informação e da comunicação.

Para os PCN os gêneros discursivos são considerados instrumentos de ensino, e levam também em consideração o conceito de competências e habilidades. Nesse contexto, também corroboram Schneuwly e Dolz (2004, p. 74) quando discorrem que “[...] é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”

A título de um aprofundamento sobre o trabalho com o texto na disciplina de língua portuguesa, abordaremos também, de um modo breve, a concepção e as orientações para esse trabalho (com o texto) no Currículo do Estado de São Paulo.

Tal documento foi escolhido por delinear as orientações para os professores da rede estadual e se caracterizar um documento recente.

De acordo com São Paulo (2010), o centro da aula de língua portuguesa é o estudo do texto, compreendido não apenas na linguagem verbal e na materialidade linguística, mas em sentido semiótico, organizado a partir de diferentes linguagens.

O texto pode ser considerado como uma “totalidade semiótica de sentido constituída por uma combinação de linguagens e operações aplicadas ao fluxo de uma produção semiótica concreta” (SÃO PAULO, 2010, p.32) e utilizado em atividades diversas e, mesmo sendo sempre uma atividade individual, cada modo de utilização da língua estrutura seus modelos que são relativamente estáveis e seguem um determinado conteúdo temático, estilo e construção de sua composição, o que é denominado pelo documento como gêneros textuais.

Os gêneros textuais são, ao mesmo tempo, eventos linguísticos e ações sociais. Funcionam como paradigmas comunicativos que nos permitem gerar expectativas e previsões ao elaborarmos a compreensão de um texto. E, embora sejam definidos tanto por aspectos formais como funcionais, não há dúvidas, entre os estudiosos, de que a função é mais importante do que a forma. Os gêneros textuais são artefatos linguísticos construídos historicamente e culturalmente pelas pessoas para atingir objetivos específicos em situações sociais particulares. (SÃO PAULO, 2010, p. 30-31)

Conforme nos mostra o documento, o trabalho com textos em língua portuguesa está em consonância com os gêneros textuais que, com o avanço da tecnologia e dos meios de comunicação, principalmente o computador, acabou por reestruturar-se e reconfigurar-se de acordo com as necessidades dos usuários da tecnologia e com as inúmeras possibilidades que a internet proporcionou. Desse modo, temos os gêneros textuais que também circulam nos ambientes digitais, que ao serem incorporados pela tecnologia, acabaram-se por assumir funções um pouco diferentes daquelas apresentadas nos gêneros textuais e suas estruturas tradicionais.

São Paulo (2010) também apresenta as diretrizes para a atividade escolar com os textos e os gêneros textuais, ressaltando que para esse trabalho o aluno deverá reconhecer tanto as características estruturais do texto como as condições de produção e recepção, levando-o a refletir, assim, sobre sua funcionalidade e adequação. Nesse ínterim, para que o texto seja estudado em situações diversas de

comunicação, em cada bimestre letivo é proposto um eixo de organização que englobe tanto texto quanto o gênero textual.

São os seguintes eixos de organização de conteúdos previstos para cada segmento do ensino fundamental: tipologias textuais, gêneros textuais (escolhidos em consonância com a tipologia estudada), texto e discurso, texto e história.

Outros aspectos organizadores também deverão ser levados em consideração, como o desenvolvimento das competências e habilidades da leitura e da escrita e os aspectos relacionados à gramática da língua. Quanto a esse último aspecto, o documento ressalta que seguirá a organização tradicional dos livros didáticos, mas observando sempre os temas abordados dentro da perspectiva das variedades linguísticas e textuais.

Conforme vimos, não temos como dissociar na disciplina de língua portuguesa os gêneros textuais, por isso entendemos a importância de também analisá-los quanto ao seu aspecto digital, haja vista que os alunos que a escola recebe atualmente estão conectados e inseridos em uma realidade digital.

Nesse sentido, o documento prevê que o centro da disciplina seja o texto e como consequência o gênero textual, e que esses dois eixos estejam em relação direta com os valores da sociedade que serviram de base para sua constituição em determinado momento histórico e que levem em consideração os discursos publicitário, jornalístico, artístico e o político.

Quanto à estrutura, os gêneros se constituem de acordo com a função que representam na sociedade:

Os gêneros surgem de acordo com sua função na sociedade; seus conteúdos, seu estilo e sua forma estão sujeitos a essa função. Isso quer dizer que conhecer um gênero não é apenas conhecer suas características formais, mas, antes de tudo, entender sua função e saber, desse modo, interagir adequadamente. Em outras palavras, desenvolver habilidades que possibilitem essa interação. (SÃO PAULO, 2010, p. 41)

São Paulo (2010) reforça que a disciplina de língua portuguesa deve proporcionar ao aluno o desenvolvimento das habilidades necessárias para que este apreenda os gêneros textuais e não somente suas características, como algo passivo, mas como uma realidade dinâmica, proativa e social. Nesse contexto, não tem fundamento a escola ensinar aos alunos uma série interminável de características

formais, pois isso não será garantia de que o aluno aprenderá o gênero ou a ler e escrever.

Faz-se necessário, então, que a aula de língua portuguesa desenvolva as habilidades que possibilitem que o gênero textual seja reconhecido como uma realidade discursiva e dinâmica, e de acordo com o documento, um produto linguístico e social.

A abordagem dos gêneros textuais na escola, de acordo com São Paulo (2010), presume um modelo próprio de se relacionar com a linguagem e com o próprio currículo da disciplina de língua portuguesa, e levar sempre em consideração o desenvolvimento de habilidades. Com isso, objetiva-se fazer com que a sala de aula e o estudo da língua portuguesa sejam permeados por atitudes que levem o aluno a um significativo conhecimento da linguagem, sempre observada como uma realidade das práticas sociais.

Quanto a nomenclatura gêneros discursivos e/ou textuais, percebemos que os próprios documentos ora tratam de gêneros discursivos, como caso dos PCN, ora gêneros textuais, como no Currículo do Estado de São Paulo. Esse fato se dá pois esses documentos foram estruturados valendo-se de diferentes vertentes teóricas, o que pode causar certa confusão para os professores quando se estrutura um plano pedagógico, por exemplo.

Nesse contexto, vale ressaltar que, para esta pesquisa, essas diferentes concepções não afetam a análise, ou seja, definir se o que fora apresentado no livro didático é um gênero discursivo ou textual, mas partir do princípio que antes de caracterizá-lo como um gênero entendemos que é um texto, e este, conforme nos apontaram ambos os documentos, deve se o centro da disciplina de língua portuguesa, que para ser trabalhado com o aluno, valeu-se do conceito de gênero, no caso digital.

2.2 Os gêneros na perspectiva bakhtiniana

A teoria dos gêneros do discurso, estruturadas pelo filósofo russo Bakhtin, está ancorada nas pesquisas das situações de produção dos enunciados ou textos, principalmente no que se refere aos seus aspectos sócio-históricos. Desse modo, para

o autor cada esfera na qual a linguagem é utilizada desenvolve seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais são denominado gêneros do discurso.

Nesse contexto e dentro da historiografia dos gêneros, é necessário valer-se das concepções e teoria de Mikhail M. Bakhtin (1885- 1975) que foi o responsável por aprofundar esse tema, contribuindo com seus estudos para que muitos estudiosos e pesquisadores da área tivessem uma referência. De acordo com o filósofo, “nós aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras” (BAKHTIN, 2011, p. 283).

Com isso, o gênero do discurso tem uma relevância decisiva sobre a interpretação dos enunciados. Não é possível, de acordo com o autor, analisar um enunciado se não conseguimos relacioná-lo com algum gênero. Acerca disso, o teórico também esclarece que “possuímos um rico repertório de gêneros do discurso orais e escritos. Na prática usamo-los com destreza e segurança, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica” (BAKHTIN, 2011, p.301).

Dessa maneira, com o decorrer do tempo, os gêneros passaram a ser considerados além da literatura, pois houve a necessidade de que fossem observadas outras produções e manifestações, abrindo precedente para uma vasta interpretação do termo, sendo caracterizado, de modo geral, como uma categoria para denominar qualquer discurso, seja ele falado, escrito, voltados ou não para sua antiga área principal: a literatura. (MARCUSCHI, 2008, p.147)

Ao analisarmos as ideias propostas em Bakhtin (2011) percebemos que constitui-se, por vezes, uma tarefa árdua compreender algumas questões, tendo em vista que o autor afirma que os gêneros discursivos são formas relativamente estáveis de enunciados. Também apresentam uma concepção normativa, que se desenvolve dentro de uma determinada sociedade e compartilhadas por seus integrantes e também é organizado, de modo a auxiliar a comunicação discursiva, tendo em vista que sem essa estrutura tal comunicação seria praticamente impensável.

Seguindo uma perspectiva teórica que teve como fonte Bakhtin, Maingueneau (2000, p. 59) afirma que que “todo texto pertence a uma categoria de discurso, a um gênero de discurso”. Nesse ínterim, autoriza-nos a concretizar que a finalidade social é o cerne do gênero do discurso, pois tal aceção não deixa de ser uma tentativa de

identificar as peculiaridades, muitas vezes, estáveis, na formação e estrutura de um gênero.

O autor explica que a questão ideológica também deve ser considerada, pois esse conceito não se constitui de modo separado do gênero, tendo em vista que um discurso, seja ele qual for, está inserido em um determinado momento histórico.

Dessa forma, o falante consegue reconhecer o gênero discursivo em dada situação de comunicação, como por exemplo uma carta, uma receita de bolo, uma bula de remédio, dentre outros. Em contrapartida, o pensador russo também entende que tais gêneros são mutáveis, variam de acordo com as mais variadas situações comunicativas, inclusive as variações históricas.

Nesse contexto, Sobral (2009, p. 129) explica os gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana “[...] formas relativamente estáveis de criação de relações de interlocução/relações interlocutivas, vinculadas a esferas de atividade (de produção, circulação e recepção de discursos)”.

Durante aproximadamente uma década, o filósofo integrou um grupo de intelectuais que ficou conhecido como Círculo de Bakhtin⁷, o qual integravam Voloshinov e Medvedev, conforme nos explica Faraco (2006).

Segundo Puzzo (2009), ao nos determos rapidamente pelo contexto da sociedade moderna, constatamos que há uma variedade de gêneros que se disseminaram e estruturaram devido ao progresso ocorrido no ambiente social bem como na tecnológica:

A comunicação, agilizada pelo mundo digital, vem-se transformando e, conseqüentemente, transformando as formas de comunicação social. Com isso, os gêneros próprios de cada esfera de atividade humana vão tomando contornos diferentes em função não só das novas necessidades como também dos múltiplos recursos tecnológicos disponíveis. (PUZZO, 2009, p. 126)

Dessa forma, ao abordamos os gêneros dentro da esfera digital, compreendemos que Bakhtin expande a noção de linguagem, extrapolando a ideia de frase e oração e até mesmo da própria palavra, pois entendia que a linguagem ia além da materialidade linguística, o que corroborou para que ele propusesse o conceito de enunciado que, para o filósofo russo, era considerado a “real unidade de comunicação

⁷ O Círculo de Bakhtin era composto por intelectuais russos, entre os quais se destacam Bakhtin, Voloshinov e Medvedev, que se reuniam regularmente entre os anos de 1919 e 1974. Tais pensadores ressaltam o caráter histórico dos gêneros, compreendendo-os como enunciados relativamente estáveis e como elementos estabilizadores da comunicação humana.

discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 274), tendo em vista que esse se apresenta em específicas realidades e condições tanto de circulação como produção, e também com um determinado propósito comunicativo, assim como com as características textuais comuns da língua e o estilo.

Nesse sentido, o autor quis mostrar que essas características típicas são responsáveis por fazer com que o enunciado seja reconhecido como um exemplar de um gênero específico, seja discursivo oral ou escrito. Assim, desde um simples recado ou uma receita até documentos oficiais são exemplos de enunciados pois abarcam as principais características, como a construção da composição, o conteúdo temático e o estilo e, de acordo com o autor, ecoam as condições peculiares de cada campo de uso da língua.

Nesse contexto, alguns gêneros variam em sua estrutura e composição, sendo esta em graus diferentes. Um texto poético ou um romance, por exemplo, apresentam uma variação menor do que textos da área da propaganda, pois estas têm um grau de variação maior devido às suas características voltadas para um mercado consumidor e gerador de lucro. Quanto a esse tema, Sobral (2009) explica que:

Os gêneros se concretizam materialmente em textos, mediante o discurso; sua concretização se dá a partir da escolha da forma de composição, do tema e do estilo, que são mobilizados e determinados pelo projeto enunciativo, o “endereçamento” do enunciado que é assim o principal elemento definidor do gênero. (SOBRAL, 2009, p. 129)

Essas variações que ocorrem nos mais diferentes gêneros também variam no tempo, pois sempre estão inseridos dentro de um determinado contexto sócio-histórico. É por isso que, devido a essas constantes transformações pelas quais passam os gêneros, alguns desaparecem ao mesmo tempo que outros surgem, como é o caso dos textos que também circulam na esfera digital estudados nesta pesquisa.

Quanto a isso, Marcuschi⁸ (2008, p. 22) ressalta que, geralmente, os gêneros “desenvolvem-se de maneira dinâmica e novos gêneros surgem como desmembramento de outros, de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias como o telefone, o rádio, a televisão e a internet”. Segundo o autor, um gênero acaba-se por originar outro, entretanto, com novas funções e características, pois novas também são as atividades e funções que adquirem.

⁸ Marcuschi adota, em suas obras, o termo “gêneros textuais” em uma adaptação feita baseada em Bakhtin.

Na verdade, o autor frisa que muitos gêneros não são genuinamente novos, tendo em vista que alguns deles como os *blogs*, por exemplo, são derivados dos antigos diários pessoais e/ou diários de bordo⁹. Assim, continua o autor, os gêneros Apresentam uma versatilidade e se harmonizam no contexto social e também na materialidade linguística, o que comprova sua capacidade organizacional e funcional.

O autor também explica que quando temos a ideia dessas peculiaridades, há uma melhor assimilação da estrutura do gênero. Dessa forma, esse entendimento leva a depreendermos de modo mais significativo esse seu caráter híbrido e variável, e que sempre devemos levar em consideração as condições necessárias para a produção, tendo em vista que estão presentes no cotidiano das pessoas.

Atualmente, a partir do conceito bakhtiniano, muitos estudos têm se voltado para os textos que circulam na esfera digital, foco desta pesquisa.

2.3 Gêneros discursivo e/ou textuais que circulam na esfera digital

A interação entre as pessoas tem mostrado uma nova configuração com o aperfeiçoamento e expansão da rede mundial de internet sendo que, com essa nova configuração, há a possibilidade de novas práticas, antes exploradas apenas no papel.

Vale ressaltar que essa interação vai além de textos escritos, mas também com o meio visual, auditivo e espacial. Por esse motivo, essa “nova linguagem” digital requer habilidades dos interlocutores em construir sentido em textos multimodais, ou seja, que explorem sons, imagens e palavras ao mesmo tempo e, principalmente, em um mesmo espaço, no caso, os ambientes digitais.

Esses textos, aqui denominados gêneros discursivos e/ou textuais que circulam na esfera digital têm características diversas, apesar de apresentar semelhanças com gêneros já existentes. Entretanto, tais especificidades não descaracterizam as peculiaridades desses gêneros por estarem ancorados em ambientes digitais. Com isso, percebemos que, ao estarem em tais ambientes, apresentam uma multiplicidade de aspectos multissemióticos, como imagem, som e texto.

Vários são os estudiosos que se propõem em discutir essa questão relativa ao gênero, bem como seu contexto de circulação, quando também questionam o conceito de gênero discursivo ou textual.

Marcuschi (2010), por exemplo, trata o assunto como gêneros textuais, inclusive elencando-os em uma tabela. Dessa maneira, tratar dos gêneros presentes na esfera digital é, por seu caráter versátil e efêmero, algo não muito fácil, tendo em vista que, de acordo com Marcuschi (2010), a própria natureza da tecnologia que os abriga muda constantemente e com isso, as características que iremos analisar de tais gêneros podem sofrer alterações a todo momento.

Desse modo, iremos elencar de forma sintetizada os principais gêneros (os mais conhecidos) apresentados pelo autor, e frisar, mais uma vez, que tais gêneros não são estanques, mas passíveis de mudanças ao ritmo das que ocorrem com o avanço da tecnologia.

Tabela: 1 Gêneros emergentes no meio virtual e seus correlatos em gêneros pré-existentes

Gêneros emergentes	Características	Gêneros já existentes
1) e-mail	Correio eletrônico com formas de produção típicas e já padronizadas. Começou como um serviço (<i>electronic mail</i>), e resultou num gênero (surgiu em 1972/3 nos Estados Unidos e está hoje entre os mais utilizados)	Carta pessoal Bilhete Correio
2) chat em aberto (bate-papo virtual em aberto) – room-chat	Surgiu como IRC na Finlândia em 1988. Nele, várias pessoas interagem ao mesmo tempo numa relação síncrona e num mesmo ambiente.	Conversações (em grupos abertos?)
3) chat reservado (bate-papo virtual reservado)	Variante dos <i>room-chats</i> do tipo (2) mas com falas de caráter pessoal acessíveis apenas aos dois interlocutores que estão participam da conversa, embora possam continuar vendo todos os demais em aberto.	Conversações duais (em grupos fechados)
4) chat agendado (bate-papo agendado – ICQ)	Variante de (3), mas com a peculiaridade de ter sido agendado e mostrar a possibilidade de oferecer outros recursos na recepção e envio de arquivos.	Encontros pessoais (agendados?)
5) chat privado (bate-papo virtual em salas privadas)	São os bate-papos em salas privadas com apenas os dois	

	parceiros de diálogo presentes; um tipo de variação do tipo (2).	Conversações (fechadas?)
6) entrevista com convidado	Espécie de diálogo com perguntas e respostas num esquema diferente dos dois anteriores.	Entrevista com pessoa convidada
7) e-mail educacional (aula-virtual)	Interações com número restrito de alunos tanto no formato de e-mail ou de <i>arquivos hipertextuais</i> com tema definido em contatos geralmente assíncronos.	Aulas por correspondência
8) aula chat (chat educacional)	Interações síncronas no estilo dos <i>chats</i> com objetivo educacional, em geral para tirar dúvidas, dar atendimento pessoal ou em grupo e com temas prévios.	Aulas presenciais
9) videoconferência interativa	Realizada por computador e semelhante a uma interação face a face; uso da voz pela rede de telefonia ou a cabo.	Reunião de grupo Conferência Debate
10) lista de discussão (mailing list)	Grupo de pessoas com interesses próprios, que se comunicam em geral de forma assíncrona, intermediada por um responsável que organiza as mensagens e eventualmente faz triagens.	Circulares Séries de circulares(???)
11) endereço eletrônico	O endereço eletrônico, seja o pessoal para e-mail ou para a <i>home-page</i> , tem hoje características próprias e é considerado um gênero.	Endereço postal
12) weblog (blogs; diários virtuais)	São os diários pessoais na rede; uma escrita autobiográfica com observações diárias ou não, agendas, anotações, em geral muito praticados pelos adolescentes na forma de diários participativos.	Diário pessoal Anotações Agenda

Ainda de acordo com Marcuschi (2010), esses gêneros têm características próprias e devem ser analisadas de modo particular.

Esses gêneros são mediados pela tecnologia computacional que oferece um programa de base (uma ferramenta conceitual) e servem-se da telefonia. São diversificados em seus formatos e possibilidades e dependem do *software* utilizado para a produção. No caso dos *e-mails*, por exemplo, temos vários programas para sua elaboração. Todos os gêneros aqui tratados dizem respeito a interações entre indivíduos reais, embora suas relações sejam no geral virtuais. (MARCUSCHI, 2010, p. 31)

Conforme nos aponta o autor, ao nos determos acerca dos gêneros emergentes que circulam na mídia eletrônica em geral, seja rádio, TV, internet, telefone, perceberemos que alguns aspectos a respeito da interação verbal deverão ser revistos. Ou seja, a ‘presença física’ não caracteriza a interação conversacional em si, mas sim alguns gêneros, como os que se dão nos encontros face a face. Cabe ressaltar aqui que esta tabela é apenas uma parte pequena dos inúmeros gêneros existente nos dias de hoje, principalmente com o advento das tecnologias digitais.

Nesse contexto, uma das peculiaridades primordiais dos gêneros em ambientes digitais é a intensa interatividade, muitas vezes síncronos, embora escritos, que corroboram para atribuir a esse gênero um caráter inovador no âmbito da fala-escrita. Com isso, há uma possibilidade cada vez maior da introdução de elementos visuais no texto, como imagens, fotografias, símbolos; assim também como sons, vozes e músicas, e levam a uma relação entre imagem-voz-música e linguagem escrita numa integração de recursos semiológicos, nos aponta o autor.

Outro fator relevante ao se analisar as características do gênero é a questão da permanência ou não do documento no tempo. De acordo com o autor, sabemos que os “ambientes virtuais são relativamente voláteis e não têm garantia de estabilidade e fixação (basta uma queda de energia ou travamento do programa para perder tudo o que não foi salvo)”. (MARCUSCHI, 2010, p. 33). O autor também sugere levar em consideração a recuperação dos textos produzidos nesses gêneros.

Portanto, ao apontar algumas características a respeito de alguns gêneros que estão presentes nos ambientes virtuais e seus correspondentes na esfera textual, o autor reforça a ideia de que a listagem que elencou é apenas uma parte de um rol de gêneros que a cada dia, resultado dos avanços da tecnologia, são produzidos e reconfigurados para atender a demanda das pessoas e dos usuários da tecnologia.

Dentro desse contexto, tratar do tema gêneros discursivos e/ou gêneros textuais é estar em uma discussão que não se esgota e muito menos se constitui, em algum momento, estanque. Tanto a questão dos gêneros bem como sua abordagem em um ambiente fora de sua esfera de circulação, leva-nos a questionar se seria

correto definir como um gênero ambientes que englobam textos com estruturas e propósitos tão distintos.

No que se refere a esta pesquisa, o livro analisado abordou tanto o *e-mail* quanto o *blog*, por exemplo, como gêneros digitais, aceção esta questionada por muitos teóricos – conforme veremos em seguida - que discutem exatamente a descaracterização desse gênero por não se encontrar mais em seu suporte original, tendo em vista que é impossível utilizar o *e-mail* no papel, por exemplo. Ao ser retirado de seu suporte de origem, o que é tratado como um gênero digital pode não ser mais ser considerado digital, haja vista que todas suas características foram alteradas.

Bonini (2003), ao observar tal discussão, entende que seria mais correto caracterizar tais gêneros como veículos de comunicação, haja vista que transmitem gêneros diversos, sejam textuais ou discursivos.

Ao nos referirmos aos conceitos acerca do tema apontados por Marcuschi (2010) é nosso objetivo mostrar que tais gêneros não são categorias taxionômicas para identificar as muitas realidades existentes quando tratamos do assunto. Da mesma forma, não é possível tratá-los somente dentro de uma tabela classificatória, observar suas características sem levar em consideração o ambiente em que está inserido, assim como fez Marcuschi (2010).

É necessário observar as pessoas envolvidas, suas intenções, o momento em que ocorre, quais as possibilidades oferecidas pela tecnologia que está sendo utilizada como suporte, dentre outros, o que, no caso do gênero em um outro gênero impresso, como no caso do livro didático, não é possível verificar, deixando assim o aluno sem nenhum referencial que lhe permita observar e classificar as características daquele gênero.

Por isso, não há como classificar como apenas um gênero todas as formas de texto e discursos que se encontram em um ambiente digital e são possibilitadas, por exemplo, pelo *e-mail*, tendo em vista que as intenções e possibilidades oferecidas pelo ambiente digital são muitas, e no livro impresso, poucas, no caso dos gêneros digitais.

Para Miller (1984), os gêneros são interações retóricas típicas, baseados em situações e realidades que são corriqueiras em determinados contextos e culturas. Ainda de acordo com a autora, o gênero é um fator central na estrutura comunicativa

de uma sociedade, um encadeamento estruturador que liga a mente dos indivíduos à global.

Dessa forma, encontramos respaldo para não conceituar o *e-mail* como um gênero, pois tanto a ideia de Miller (1984) mencionada e da estabilidade do gênero quanto aos propósitos e objetivos propostos por Bakhtin (1986) não sustentam a tese de que o *e-mail* é um gênero, seja textual ou discursivo, mas vai além disso por se tratar de uma mensagem eletrônica, tendo em vista que existem uma variedade de textos que são enviados por uma mensagem eletrônica, sem que alguém diga que, naquele veículo utilizado, tal mensagem não é um *e-mail*.

Nesse íterim e ao dar continuidade à discussão, valemo-nos da concepção estruturada por Bonini (2003) que chama tais “gêneros” de veículos de comunicação como uma outra forma de nomear os gêneros e assim, refletir sua natureza. Sabemos que a denominação gêneros discursivos e/ou textuais é utilizada pela maioria dos estudiosos tendo como base a teoria da comunicação, quando se faz a diferenciação entre canal e código e entende-se gênero como parte da estrutura do código.

De acordo com Bonini (2003), os gêneros são, normalmente, classificados tendo em vista o estilo, o conteúdo e discurso, que na verdade são elementos da comunicação. Acerca dessa estrutura, explica o autor que esse modelo pressupõe que o conteúdo intencional tem como codificação uma mensagem emitida por um emissor por meio da articulação e estruturação do código linguístico e esta mensagem é transmitida por um canal a um receptor que terá a função de codificar ao contrário, conseguindo, assim, o conteúdo da mensagem.

Em Bronckart (1987) percebemos também uma visão muito próxima à comunicativa, quando o gênero é entendido como um recurso cristalizado que a pessoa se guia para produzir seu enunciado e realizar ações próprias da linguagem.

Defendemos (...) que, no nível de um agente particular, a produção de um novo texto empírico deve ser concebida como o resultado de uma colocação em interface das representações construídas pelo agente sobre a situação de ação (sobre os motivos, intenções, conteúdo temático a transmitir, etc.) e das suas representações sobre os gêneros de texto indexados disponíveis no interdiscurso. Nessa visão, todo novo texto empírico, portanto, é necessariamente construído com base no modelo de um gênero, isto é, ele pertence a um gênero. (BRONCKART, 1987, p. 138)

Ainda de acordo com o autor, os gêneros não podem ser considerados estáveis pois se modificam tanto em relação ao tempo como às novas formações sócio-discursivas e são em números infinitos, portanto, não é possível colocá-los dentro de

uma classificação, assim como fez Marcuschi (2010) tendo em vista que fazem parte da interação entre os indivíduos e estruturados por unidades que, em sua natureza, são muito variáveis.

[...] os textos são produto da linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamados de **gêneros de texto** (BRONCKART, 2004, p. 137) (grifo do autor).

Na esteira da explicação do autor, percebemos que os gêneros são distribuídos na sociedade pelos atores sociais em consonância com a necessidade do contexto. Dessa forma, o texto é constituído no momento em que os interlocutores desse evento têm a capacidade de produzir sentido para si, e desse modo, tornando-se visível a proximidade da relação entre a tríade texto-leitor-contexto. Nessa realidade, o leitor é a ligação e aquele que constrói os significados. Os textos, por sua vez, são como que objetos inacabados, que só alcançam sua completude quando realiza sua interação com o leitor.

Nesse contexto, percebe-se que tal relação aponta para uma perspectiva interacionista, defendida por Bronckart. Dessa maneira, o interacionismo sócio discursivo tem seu cerne na questão das condições que são externas à produção de texto e, com isso, deixa à mercê a noção de tipo de texto para abarcar a de gênero de texto, esse que, sendo uma forma comunicativa, faz correspondências às ações da linguagem.

Bronckart (2004) considera que todo indivíduo de uma comunidade linguística, desde o nascimento, está exposto continuamente aos gêneros que constrói nos leitores e produtores um conhecimento, por vezes, intuitivo das regras e das peculiaridades dos mais diferentes gêneros, mesmo que aconteça de forma sistemática e não consciente.

Pelo exposto constatamos que o gênero rompe com a teoria da comunicação que muitas vezes é utilizada para justificar e comprovar as particularidades de um gênero. Dessa forma, ao analisar as características seja do *e-mail* ou do *blog* deve-se considerar o pressuposto de que esses transmitem diversos gêneros e, muitas vezes, são abordados fora de seu contexto real de circulação, como no caso dos gêneros que foram abordados livro didático analisado, ou seja, gêneros que circulam na esfera digital, mas em livros didáticos impressos.

Machado (2004, p. 27) explica que linguistas aplicados que trabalham na educação entendem que os gêneros, enquanto constructos sócio-histórico-culturais “devem ser dominados pelas crianças e jovens em formação, para que possam atuar como verdadeiros agentes em nossa sociedade, usando e transformando as ferramentas materiais e semióticas disponíveis”.

Nesse íterim, a autora explica o conceito de texto, haja vista que os gêneros são caracterizados a partir dele. Dessa forma, para a autora o texto é qualquer “unidade de produção verbal, oral ou escrita, contextualizada, que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência no seu destinatário”. (MACHADO, 2004, p. 19)

Nesse contexto, a autora também conceitua a definição de gênero de texto, que para ela é mais pertinente, pois dessa maneira leva em consideração o aspecto de que os gêneros também são utilizados para ensinar conteúdos expressos em textos. Dessa forma, explica que:

[...] podemos concluir que os *tipos de textos* ou *gêneros de textos* eram tomados simplesmente a partir de sua rotulação social usual, sem conceitualização teórica maior. Assim, parece que a definição de *gênero de texto* subjacente era a de que *gênero de texto* é aquilo que sabemos que existe nas práticas de linguagem de uma sociedade ou aquilo que seus membros usuais consideram como objetos de suas práticas de linguagem. Embora essa definição seja aparentemente simplista, considero que, até hoje, ela ajuda a esclarecer dúvidas quanto ao que se pode considerar como gênero ou não. (MACHADO, 2004, p. 19)

A autora explica que o conceito de gênero de texto ainda não se encontra consolidado, e que o mais usual é encontrar tipos de discursos ou tipos discursivos, entretanto tais acepções são importantes até os dias de hoje para compreender e poder discutir a relação existente com os gêneros de texto.

Outros estudiosos, como Schneuwly e Dolz (2004), do grupo de Genebra, explicam que um gênero discursivo trabalhado na escola é um objeto de linguagem, mesmo que modo simples, tendo em vista o gênero de referência. Para isso, para que o professor realize um trabalho didático com gênero é importante que tenha as principais características desse e quais são suas dimensões que são possíveis de serem ensinadas.

Ao observar essas premissas, tem-se a base para construir uma sequência didática, que segundo os autores, podem ser definidas como “conjunto de atividades

escolares organizada, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97), o que, por vezes, não ocorre no livro didático e que procuraremos demonstrar na análise.

Para Lopes-Rossi (2015), trabalhar com a leitura e a escrita de gêneros discursivos requer conhecimentos que extrapolam à organização textual bem como os aspectos linguísticos. Nesse sentido, a autora entende que, diferentemente da produção escrita que privilegia os aspectos gramaticais e a organização das frases e parágrafos, para a produção de gêneros tais aspectos não são relevantes no que diz respeito a como conseguir as informações necessárias e sobre o desenvolvimento do texto para atender seu propósito comunicativo.

Por fim, verificamos não ser possível conceituar como um gênero um texto que esteja fora de seu contexto real de circulação. Vale ressaltar aqui que o próprio livro didático é um gênero pelas suas características típicas e dentro dele outros inúmeros gêneros são abordados, entretanto fora de seu suporte. Com isso, percebe-se o cuidado que o livro deve ter em classificar como gêneros digitais aquilo que não está no meio digital, mas sim em um livro impresso.

2.4 Histórico do livro didático na educação brasileira

O livro didático utilizado em grande parte das escolas brasileiras, sejam elas públicas ou particulares, é um instrumento de aprendizagem que acompanha o trabalho do professor e do aluno durante todo o ano letivo e faz parte também da memória visual e da cultura de inúmeras gerações que tiveram o livro como mediador na construção de seu conhecimento.

A respeito da importância que este assume na educação ainda hoje, comenta Coracini (1999, p. 34) que “o livro didático funciona como o portador de verdades que devem ser assimiladas, tanto por professores quanto por alunos”. A autora explica que o livro didático é, para muitos professores da rede pública do Estado de São Paulo, na disciplina que leciona, o(s) único(s) material (is) que consulta e lê, quando comenta de reuniões que realizara com professores da mesma rede pública mencionada em uma de suas pesquisas.

No atual contexto educacional brasileiro, o livro coexiste com outras ferramentas como mapas, enciclopédias, internet, softwares didáticos entre outros,

mas ainda continua a ocupar um papel de grande importância. Sua origem no âmbito escolar vem antes mesmo da invenção da imprensa nos fins do século XV, época em que os livros eram raros e os próprios estudantes (universitários europeus) produziam seus “cadernos de textos” assim chamados. Logo após a chegada da imprensa, tornaram-se os primeiros materiais feitos em escala.

Neste sentido, Lajolo (1996), faz uma explicação acerca desse material e da importância que tem na educação brasileira:

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o *que se ensina e como se ensina* o que se ensina. (LAJOLO, 1996, p.5)

Bunzen (2005) também define o livro didático em uma perspectiva linguística e discursiva, bem como sócio-histórica e cultural:

[...] pode ser encarado finalmente como um instrumento pedagógico, uma vez que reflete as várias tradições, as inovações e as utopias de uma época. Essa diversidade de funções e interesses pessoais e coletivos vai apontar para a produção de um objeto cultural/ de um gênero do discurso/ de uma caixa-preta em que vários agentes (autores editores, avaliadores, revisores, professores etc.) trabalham mais ou menos em favor do mesmo objetivo. (BUNZEN, 2005, p. 4)

Interessante notar que, como mostra o autor, o livro didático também é um gênero discursivo e sabemos que a partir dele inúmeros outros gêneros são veiculados. Dessa forma, o livro também acaba por determinar e condicionar estratégias de ensino e sendo utilizado, muitas vezes, como único recurso para ensinar, dada a realidade da educação no Brasil.

Sua utilização tem início, aproximadamente, nas primeiras décadas do século passado, entretanto, já no final do século XIX, com a organização da república, já se observa um movimento em prol da escolarização em torno das práticas de leitura e escrita com a adoção de cartilhas. As primeiras, produzidas por professores fluminenses e paulistas, se baseavam nos método conhecido como marcha sintética – processo de soletração e silabação - de alfabetização que perdurou por muitos anos.

Só mais tarde, por volta de 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), órgão responsável para legislar sobre as políticas do livro didático, é que houve um início sistematizado de trabalho com esse material, ficando para o ano de 1934, no governo de Getúlio Vargas, que de fato o INL recebeu suas primeiras incumbências em editar algumas obras literárias para a formação cultural e intelectual do povo, bem como elaborar uma enciclopédia e um dicionário e aumentar a quantidade de bibliotecas públicas em todo o país.

Em 1976, por meio do decreto nº 77.107 de 4/2/76, teve início a compra dos livros com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) juntamente com a contribuição dos estados. Como os recursos não foram suficientes no atendimento de todos os alunos da rede pública, ficaram de fora parte das escolas municipais. O atual PNLD, que é responsável pela aquisição dos livros, foi instituído pelo decreto nº 91.542 de 19/08/85 e previa significativas mudanças, as mais importantes nos seguintes critérios:

- garantia do critério de escolha pelos professores;
- a reutilização do livro em anos seguintes, acabando com o livro descartável;
- a melhoria das especificações técnicas para a produção, visando a durabilidade e implantação de banco de livros didáticos;
- distribuição para todos os alunos de escolas públicas;
- compra e aquisição com verbas somente do governo federal, marcando o fim da participação financeira dos estados.

De todos os recursos utilizados pelo governo com o intuito de distribuir o livro didático à escola em mais de sete décadas, foi com o PNLD que se obteve uma produção e distribuição massiva e de modo regular desses livros em todas as escolas brasileiras. O decreto nº 7.084, de 27/01/2010, no seu artigo II e III reforça os objetivos e as principais diretrizes do programa de material didático, quando expressa o seguinte:

Art. 2º - São objetivos dos programas de material didático:

I - melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas, com a consequente melhoria da qualidade da educação;

II - garantia de padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas;

- III - democratização do acesso às fontes de informação e cultura;
- IV - fomento à leitura e o estímulo à atitude investigativa dos alunos; e
- V - apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor.

Art. 3º - São diretrizes dos programas de material didático:

- I - respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- II - respeito às diversidades sociais, culturais e regionais;
- III - respeito à autonomia pedagógica dos estabelecimentos de ensino;
- IV - respeito à liberdade e o apreço à tolerância; e
- V - garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de avaliação, seleção e aquisição das obras.

Com isso, de acordo com o PNLD, cada aluno tem direito a um livro das disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia utilizados durante o ano letivo. Quanto à avaliação pedagógica dos livros inscritos para o programa, foi iniciada em 1996. A síntese da avaliação pedagógica dos livros e coleções é apresentada no Guia do Livro Didático, distribuídos às escolas e também disponível no site do Ministério da Educação.

O livro didático, até os dias de hoje, é um dos materiais mais usados nas salas de aula da grande maioria das escolas brasileiras, sejam públicas ou particulares, por isso os assuntos nele abordados, muitas vezes, são os únicos vistos pelos alunos, e por isso justifica-se a pertinência de se analisar esse material como objeto de estudo. Sobre essa realidade encontrada em nosso sistema educacional Lajolo (1996) explica que:

Em sociedades como a brasileira, livros didáticos e não-didáticos são centrais na produção, circulação e apropriação de conhecimentos, sobretudo dos conhecimentos por cuja difusão a escola é responsável. Dentre a variedade de livros existentes, todos podem ter — e efetivamente têm — papel importante na escola. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o *que* se ensina e *como* se ensina o que se ensina. (LAJOLO, 1996, p.5)

Percebe-se, como nos aponta a autora, que o conteúdo presente no livro didático acaba por traçar o caminho dos assuntos e estratégias daquilo que será trabalhados em sala de aula. Com isso, ao valer-se somente desse material, o professor reduz sua capacidade de ensinar ao proposto no livro, deixando à margem outras oportunidades de trabalho e temas que auxiliariam em um melhor entendimento por partes dos alunos. Um estudo pautado somente no abordado pelo material constitui-se reducionista e relega a própria prática docente em toda sua amplitude, pois conforme explicou a autora, segue o que e como é apresentado no livro.

Com base nessa realidade e compreendendo a importância desse material e tendo em vista as mudanças e transformações geradas pela tecnologia digital, essa pesquisa se preocupa em analisar como os gêneros discursivos que circulam na esfera digital estão contemplados nos livros didáticos analisados e suas respectivas atividades, visto que os conteúdos pedagógicos devem estar inseridos e contemplar temas e gêneros que estejam em consonância com a realidade e vivência dos alunos.

As compras de livros didáticos realizadas pelo Ministério da Educação por meio do PNLD são uma das maiores realizadas no mundo, de acordo com dados do próprio Ministério presentes em seu endereço eletrônico na internet. Para o ano letivo de 2016 é estimado a aquisição de mais de 100 milhões de livros em um investimento que ultrapassa 1 bilhão de reais.

Com apresentação desses dados percebemos, de certa maneira, o “poder” que o livro tem na sociedade brasileira, por isso ser tão importante verificar se o que apresenta está em consonância com o que está previsto nos documentos oficiais que regem a educação brasileira, bem como pelo grande alcance que o PNLD tem em todo o país, muitas vezes como um dos poucos materiais disponíveis para o trabalho do professor.

Portanto, tendo em vista a expressividade dos números dessa aquisição, uma análise rigorosa faz-se necessária por parte dos órgãos competentes para que as obras passem por um criterioso processo de seleção pedagógica para que, tanto aluno quanto professor, tenham um material de qualidade pedagógica, gráfica e editorial que corrobore para um ensino que leve, com o auxílio desse material, a uma aprendizagem significativa e eficaz para o aluno.

CAPÍTULO 3

A ABORDAGEM DOS GÊNEROS “DIGITAIS” EM LIVRO DIDÁTICO IMPRESSO

No terceiro capítulo, faremos uma compilação das coleções analisadas na pesquisa, bem como elencaremos os textos que foram abordados no livro didático. Em seguida, segue uma análise detalhada, uma explicação de suas características observando se tais textos contemplam mesmo as particularidades próprias dos gêneros ou se, por abrigar em sua estrutura marcas de outros gêneros, como por exemplo, o *e-mail*, que permite enviar fotos, documentos, textos, foram abordados em consonância com os parâmetros do Letramento digital.

Também será analisado se esses textos contemplaram as habilidades do Letramento digital e das Competências Infocomunicacionais, haja vista que explorar o ambiente digital requer recursos que são fornecidos por tais teorias que nos auxiliam “navegar” no ambiente digital, bem como verificar se estão de acordo com as orientações do ensino de gêneros, sejam discursivos ou textuais.

3.1 As coleções analisadas

Esta pesquisa tem como corpus três coleções de livros didáticos avaliados e adquiridos pelo PNLD dos anos finais do ensino fundamental II e distribuídos às escolas brasileiras conforme escolha dos professores feita pelo Guia do Livro Didático. São elas: Projeto Teláris – Português (2014), Português Linguagens (2015) e Tecendo Linguagens (2016).

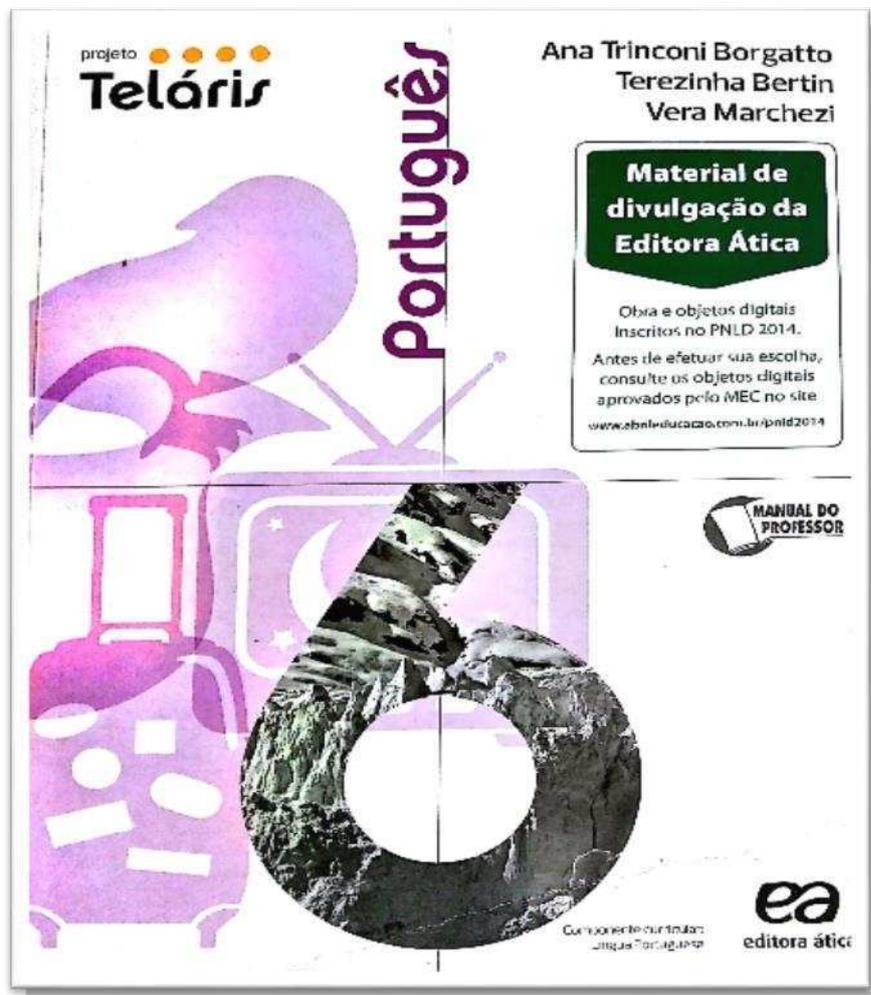
Para a seleção e escolha dos livros, a pesquisa atendeu aos seguintes critérios:

- a) período cronológico, ou seja, livros que fossem atuais para que a probabilidade de contemplar os textos fosse maior, tendo em vista que a pesquisa analisa textos que circulam na esfera digital;
- b) coleções que estivessem inscritas no PNLD e com isso tivessem passado por um processo de escolha realizado pelo Ministério da Educação;
- c) escolha da coleção utilizada por este professor no ano letivo de 2016 em seu trabalho cotidiano em sala de aula, no caso a coleção Português Linguagens do ano de 2014.

Tendo em vista esta análise inicial, foram selecionadas como corpus de pesquisa três coleções, dos anos 2014, 2015 e 2016. Em seguida, realizamos uma análise detalhada, a partir do qual identificamos na coleção de 2014 um exemplar do 6º ano seções que nos remetiam aos textos que circulam na esfera digital, ora por atividades que envolviam esses textos, ora por meio de assuntos que apresentavam tais características.

As coleções analisadas compreendem 4 livros, um para cada ano do ensino fundamental II, a saber, 6º, 7º, 8º e 9º anos.

Figura 1: Coleção **Português – Projeto Teláris**

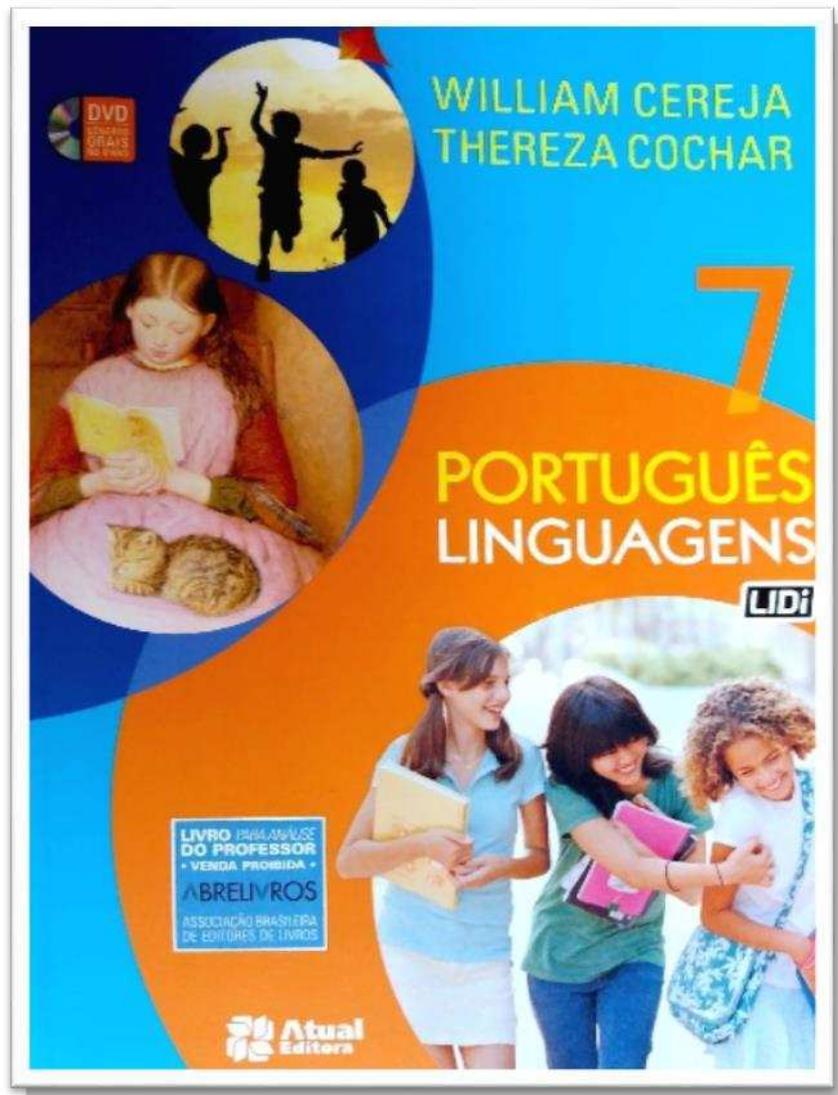


Fonte: Acervo do autor

Publicada pela editora Ática, é de autoria das professoras Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchesi, todas mestras em Letras pela Universidade de São Paulo e lecionam no ensino fundamental, médio e superior. Esta coleção é do ano de 2013, possui 390 páginas, incluindo o manual do professor. Todos

os exemplares têm 8 capítulos e abordam as seguintes seções: análise da língua no que refere ao seu uso, textos para interpretação, em geral 3, gêneros textuais diversos e terminam com uma produção de texto, em geral algum gênero estudado naquele capítulo.

Figura 2: Coleção **Português – Linguagens**



Fonte: Acervo do autor

Publicada pela Atual editora, é de autoria dos professores William Roberto Cereja (Doutor em Linguística Aplicada e Análise do Discurso pela Universidade de São Paulo) e Thereza Cochar Magalhães (Mestra em Estudos Literários pela Unesp de Araraquara). Esta coleção é do ano de 2014, possui 336 páginas, com exceção do

exemplar do 7º ano que possui 320 páginas, todos incluindo conteúdo e manual do professor.

Todos os exemplares têm 4 unidades com 2 capítulos em cada unidade de estudo. Os capítulos apresentam as seguintes seções: Estudo do texto proposto (interpretação e estudo da linguagem); Produção de texto; A língua em foco (estudo da estrutura da língua - gramática e ortografia) e Divirta-se (uma imagem ou piada para descontração). Ao final de cada unidade apresenta uma seção intitulada Intervalo, que prevê a realização de um projeto que envolva algum gênero textual estudado naquela unidade.

Figura 3: Coleção **Tecendo Linguagens**



Fonte: Acervo do autor

Publicada pela editora IBEP, é de autoria dos professores Tania Amaral Oliveira (Mestra em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo), Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva (Bacharel e Licenciada em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo), Cícero de Oliveira Silva (Bacharel em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) e Lucy Aparecida Melo Araújo (Mestra em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).

Esta coleção é do ano de 2015, possui 320 páginas (8º ano), 352 páginas (7º e 9º anos) e 360 páginas (6º ano), incluindo conteúdo e manual do professor. Todos os exemplares têm 4 unidades de estudo com 8 capítulos. Esses, por sua vez, são estruturados da seguinte maneira: 3 textos para leitura e interpretação, Reflexão sobre o uso da língua (gramática e ortografia), Atividades de interpretação de texto e de gramática, Atividade de criação (exposição de trabalhos sobre o gênero estudado), Produção de Texto (um dos gêneros estudados na unidade).

De acordo com Campos e Polachini (2011, p.14), investigar o livro didático como um objeto linguístico discursivo presente na memória cultural de uma sociedade “permite ao estudioso reconstruir o percurso do ensino brasileiro, uma vez que ele não só apresenta conteúdos específicos, mas reflete também valores e programas de ensino de uma determinada época”. Daí a importância em analisar tais materiais que fazem parte da rotina do professor e do aluno em sala de aula.

Todas as coleções analisadas seguem uma estrutura semelhante. Apresentam textos para análise do aluno e em seguida questões objetivas e discursivas sobre o texto; depois, a partir do texto lido, é realizada a abordagem gramatical e dos usos da língua; dentro do contexto gramatical abordam alguns gêneros textuais e para encerrar o capítulo propõem uma produção de texto (geralmente do gênero estudado naquela unidade, exceto no livro do 6º ano, como mostraremos na análise, pois os gêneros abordados não tinham relação com o assunto anterior e nem posterior, ou seja, totalmente descontextualizados).

As unidades são tematizadas com assuntos voltados à faixa etária do respectivo livro, contemplando temas como amizade, *bullying*, adolescência, mitologia grega, questões políticas, dentre outros.

3.2 Os textos da esfera digital abordados no livro didático

A *internet* se configura, na sociedade contemporânea, como “uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo”, conforme nos aponta Marcuschi (2010, p. 13), assim como também os textos que circulam na esfera digital. Tais textos, na verdade, são criados pela sociedade que os estrutura de acordo com suas necessidades, inserindo-os no ambiente digital e utilizando-os em redes que são proporcionadas pela tecnologia, como por exemplo, as redes sociais.

Essa sociedade imersa na tecnologia, de acordo com Castells (2005), é que determina a tecnologia, e não o contrário, pois é a sociedade que dá forma à tecnologia de acordo com suas necessidades.

Com isso, entendemos que já não é mais possível que a escola trabalhe com os alunos e ignore a presença e a realidade da tecnologia e dos meios de comunicação que ela proporciona. Da mesma forma, não se pode declinar que os textos presentes na esfera digital não são importantes e por isso, desmerecê-los na prática pedagógica, bem como nos materiais, como o livro didático. Este, por sua vez, ainda é um dos principais suportes em que os conteúdos são trabalhados em sala de aula.

Nas coleções analisadas, somente em uma, na coleção Português Linguagens de 2014 no livro do 6º ano, foram abordados alguns textos que circulam na esfera digital, são eles: *e-mail*, o *blog*, o *Twitter* e o comentário na internet. As demais coleções não apresentaram nenhuma referência a esses textos.

Tal constatação fora uma surpresa no início desta pesquisa, pois temas que envolvem tecnologia, internet e redes sociais estão inseridos em muitas obras mas, infelizmente, em alguns livros didáticos, como o analisado, aparece de maneira superficial e genérica.

Ao elencarmos os textos que foram abordados na coleção, fazemos correspondência com o primeiro objetivo específico desta pesquisa, ou seja, levantar nos livros didáticos quais são os textos que circulam na esfera digital e estão presentes em cada obra.

Tal constatação, para surpresa deste autor, causa um certo estranhamento, tendo em vista que os textos que circulam na esfera digital foram pouco contemplados - somente em um exemplar da coleção Português Linguagens (2014) – inclusive, algumas vezes, de maneira equivocada e esta pesquisa tentará mostrar as circunstâncias.

Se vivenciamos uma época marcada pelas transformações que a cada dia são proporcionadas pela tecnologia e os alunos que recebemos em nossas escolas estão inseridos nessa realidade, não há uma justificativa plausível para os livros não abordarem tais textos e, quando abordados, desprovidos de qualquer contexto e, em outras, como motivo para o trabalho com gramática normativa ou exercícios de interpretação de texto.

3.3 Abordagem dos textos da esfera digital no livro didático Português Linguagens (2014)¹⁰

Ao analisarmos a abordagem dos textos da esfera digital, levaremos em consideração os parâmetros explicitado na fundamentação teórica, como o Letramento digital, as Competência infocomunicacionais e o ensino de gêneros e, dessa forma, contemplamos o objetivo geral desta pesquisa que é investigar de que maneira os textos que circulam na esfera digital são abordados nos livros didáticos da disciplina de língua portuguesa.

Ressaltamos que, de ora diante, trataremos os textos que circulam na esfera digital como gêneros, haja vista que esses textos utilizam-se das características dos gêneros para serem apresentados no livro e, dessa forma, facilitar o entendimento do aluno, tendo em vista que esta pesquisa está inserida dentro da perspectiva do ensino de línguas.

Essa realidade contradiz a mensagem que os autores (CEREJA E MAGALHÃES, 2014) apresentam ao aluno na página de abertura de todos os exemplares da coleção analisada (ANEXO 1), quando expressam o seguinte:

[...] Esse livro foi escrito para você. E também para você que, “plugado” no mundo, viaja pela palavra lendo jornais ou revistas; viaja pelo som, ouvindo música ou tocando um instrumento; viaja pela imagem, apreciando uma pintura, lendo quadrinhos, assistindo à tevê ou a um vídeo, ou navega pela internet, procurando outros saberes e jovens de outras terras para conversar [...]

¹⁰ A reprodução das páginas dos livros que foram pesquisados encontram-se em anexo. Cabe ressaltar que os trechos analisados foram transcritos na íntegra.

Conforme vemos, os autores mencionam a rede virtual, entretanto só foram tratados quatro gêneros no exemplar do 6º ano e nos demais, a saber: no exemplar do 7º, 8º e 9º anos não foram abordados nenhum gênero que circula na esfera digital.

Nesse contexto, podemos ir além: também não há a preocupação dos autores em verificar se o que apresentam como gênero é realmente um gênero. Dessa forma, nos questionamos como fica o papel do professor frente a essa situação e como desenvolver sua aula quando se depara com conteúdos que estão no livro e precisam ser cumpridos, pois há a cobrança da escola e dos pais quando, por exemplo, em uma instituição particular, o pai compra o livro e exige que todos os tópicos sejam abordados.

Também observaremos se as competências infocomunicacionais são contempladas, tendo em vista que estas constituem como a base para aquele que “navega” no ambiente digital explore os recursos proporcionados pela tecnologia. Desse modo, analisaremos se o usuário desse ambiente consegue utilizar tais recursos conforme as orientações, exigências e habilidades propostas pelas competências operacionais, informacionais e as comunicacionais, bem como do ensino de gêneros.

No livro analisado, os autores apresentam e conceituam os seguintes gêneros digitais¹¹: *e-mail*, *blog*, *Twitter* e comentário. Esse conteúdo está na seção intitulada Produção de Texto, sendo abordado desprovido de qualquer contextualização que se remeta à esfera digital, bem como despreza o conhecimento prévio do aluno sobre o tema.

Para auxiliar e proporcionar uma maior aproximação do leitor com os gêneros que identificamos nos livros, utilizamos a técnica *scanner* com o objetivo de facilitar o acompanhamento das análises.

Na tabela a seguir, apresentaremos quais gêneros abordados contemplaram os conceitos propostos pelo Letramento digital a fim de verificar se esses gêneros observaram, no que diz respeito às suas características, tais parâmetros.

Tabela 2: Gêneros da esfera digital abordados ou não pelo Letramento digital

¹¹ Manteremos na análise a nomenclatura utilizada pelos autores do livro didático.

Parâmetro	Gêneros da esfera digital abordados pela coleção Português Linguagens			
	<i>E-mail</i>	<i>Blog</i>	<i>Twitter</i>	<i>Comentário</i>
<u>Letramento digital</u>				
Foto-visual	não	não	sim	não
Ramificado	sim	não	não	não
Informação	sim	não	não	não
Socioemocional	não	não	não	não
Reprodução	não	não	não	não

Fonte: Tabela elaborada pelo autor com base em Eshet (2002, 2004, 2008)

Observamos que tanto o *blog* quanto o comentário não contemplaram nenhum parâmetro do Letramento digital. Já o *e-mail* e o *Twitter*, dois e um, respectivamente.

Em uma segunda tabela, mostraremos se os gêneros encontrados contemplaram as competências infocomunicacionais.

Tabela 3: Gêneros da esfera digital abordados pela coleção Português Linguagens

	Gêneros da esfera digital abordados pela coleção Português Linguagens			
	<i>E-mail</i>	<i>Blog</i>	<i>Twitter</i>	<i>Comentário</i>
Competências Infocomunicacionais				
Operacionais	Não	sim	sim	não
Informacionais	Não	não	não	não
Comunicacionais	Sim	sim	não	não

Fonte: Tabela elaborada pelo autor com base em Borges (2011)

Conforme apresentado na tabela observamos que o comentário não contemplou nenhuma das competências infocomunicacionais. Já o *e-mail* e o *Twitter* somente uma competência e, o *blog*, duas.

Com o intuito de pontuarmos se os parâmetros do Letramento digital, as competências infocomunicacionais e o ensino de gênero foram observados, realizaremos a seguir uma análise detalhada das atividades propostas, bem como dos conceitos dos gêneros apresentados pelos autores do livro e, assim, fazemos correspondência com o segundo objetivo específico apresentado na introdução desta pesquisa que é discutir como são abordados nos livros didáticos as características apresentadas pelos textos que circulam no ambiente digital, bem como as atividades propostas ao aluno.

3.3.1 O E-mail

O *e-mail* ou correio eletrônico é uma forma de comunicação por meio de mensagens eletrônicas, geralmente assíncronas, entre aqueles que utilizam o computador.

Segundo Marcuschi (2010), durante quase dez anos tinha aproximadamente uma linha, e embora seu envio fosse rápido, a recepção por parte do destinatário era muito lenta. Um fato relevante que o autor também menciona é que, com a tecnologia, se dizia que as cartas, o rádio dentre outros desapareceriam, o que não ocorreu.

Hoje o *e-mail* proporciona diversos recursos, como anexar documentos, fotos, *emoticons*¹², ícones, enviar a mensagem para um número ilimitado de pessoas, e não somente as características abordadas pelo autor, pois a partir dele há a possibilidade de veiculação de outros gêneros.

No livro Português Linguagens (CEREJA E MAGALHÃES, 2014, p.192) definem *e-mail* como: (ANEXO: 2)

O que significa a palavra e-mail?

A palavra e-mail designa duas coisas: a mensagem enviada através da Internet e o endereço para onde enviamos essa mensagem. Geralmente um endereço eletrônico, no Brasil, tem a seguinte estrutura: nome@provedor.com.br. O nome designa o usuário. O símbolo @ (arroba) informa ao computador que esse conjunto é um endereço de e-mail. O provedor é a empresa que possibilita o acesso à Internet, geralmente mediante o pagamento de uma taxa. O termo com significa comercial e br é a sigla de Brasil.

¹² Imagens de “carinhas” que imitam as expressões humanas, muitas vezes substituindo a mensagem.

Conforme observamos, a definição para o aluno privilegia somente a explicação acerca do endereço em si, não tem a preocupação de contextualizar as características principais, meios de circulação, sobre quem é o remetente e quem são os destinatários, etc.

O *e-mail* é apresentado em uma figura que lembra seu suporte original (uma página de *e-mail*) e traz o diálogo de duas amigas. No livro Português Linguagens (CEREJA E MAGALHÃES, 2014 p.192) os autores mostram o diálogo da seguinte forma: (ANEXO: 2)

Em 30 de julho de 2012 14:40. Manuela besfi escreveu:

Camila,

Minhas férias foram ótimas!! Terça fui para a casa da Haiane e Johanna, e acabei dormindo lá!! No dia seguinte quarta, brincamos muito, mas as 4 horas da tarde o transformador do poste estourou!! Observação: (o portão de la é elétrico!! Fui embora de la às 7 horas.

Na segunda-feira da segunda semana de férias fui para Búzios. Quando chegamos lá, fomos direto para a casa da minha tia Alice. Depois fomos a praia junto com minha prima de 1 ano!

No dia seguinte terça-feira acordamos cedo e fomos para a praia!! FOI MUITO SHOW!!! Nós fomos la no fundão!!

Lá tinha cada onda maneira.

Quinta-feira fiquei em casa brincando com meu irmão!! Sábado fui para a casa da Laura. Domingo aproveitei para descansar!

Beijos e abraços Manuela

Em 30 de julho de 2012 20:40 Camila escreveu:

Manu,

Nossa!!!!!!!!!!!!!! Suas férias foram uma delícia.

Você aproveitou bastante todos os momentos e acredito que nem tenha ficado chateada quando acabou a luz na casa da sua colega né? rs

Você sabe nadar bem? Quem te levou lá pro "fundão" na praia?

Adorei saber como foram suas férias...As minhas foram boas também, mas não consegui aproveitar tanto como você.

Beijos

Camila

O conteúdo do diálogo trata das férias das meninas. Observamos que o tema férias é comumente tratado em redações escolares, principalmente no início das aulas. Notamos também que, apesar de tratar do *e-mail* em uma mídia digital a ideia do texto ainda remonta ao passado, no sentido de não explorar temas voltados ao universo jovem por exemplo, bem como percebe-se pouco uso de gírias de expressões que normalmente são utilizadas nesse tipo de diálogo pessoal, assim como a linguagem do internetes.

Em seguida, são propostos alguns exercícios de interpretação do diálogo apresentado pelas amigas e acerca da estrutura (interpretação de texto). No livro Português Linguagens (CEREJA E MAGALHÃES, 2014, p.192) os autores apresentam os exercícios da seguinte forma: (ANEXO: 2)

1. Os e-mails foram trocados entre duas amigas. Levante hipóteses: Que idade elas têm, aproximadamente? Justifique sua resposta com elementos do texto.

2. Os e-mails estão reproduzidos conforme foram escritos.

a) Juntamente com os colegas e o professor, faça um levantamento da situação do texto que fogem às regras da norma-padrão.

b) A linguagem mostra-se mais coloquial e informal, ou mais formal? Justifique sua resposta com elementos do texto.

c) Levando em conta que os e-mails foram trocados entre duas amigas, você considera a linguagem adequada à situação, isto é, ao gênero e ao perfil dos interlocutores Por quê?

Nota-se que, os enunciados, em grande parte estão relacionados a questões de ordem da linguagem, e questionam o aluno se estão de acordo com a norma-padrão ou não. Entretanto, é necessário salientar que esta atividade é proposta no livro do 6º ano e nessa fase ainda é difícil distinguir de modo preciso a diferença entre os diversos estilos de linguagem, assunto que será abordado, na maioria dos conteúdos programáticos, no 9º ano dentro do tema das variações linguísticas. Notamos também ser desnecessário quando pede ao aluno para justificar com partes do texto, haja vista que, na maioria das vezes, acaba-se por copiar o texto novamente.

Percebemos também que tais atividades não contemplam a realidade de se enviar um *e-mail*, (a prática em si), não só por estar em um livro didático, mas também por abordá-la de um modo genérico.

Os autores também apresentam um quadro em que explicam a linguagem que é utilizada ao se conversar pelo computador, o “internetês” e os vocábulos mais utilizados, como “*aham, blz, fds, gnt, naum*”.

No livro *Português Linguagens* (CEREJA E MAGALHÃES, 2014, p.193) os autores demonstram o quadro da seguinte maneira: (ANEXO: 3)

“*Naum tow intndndu nd*”

Para conversar pelo computador, os jovens inventaram uma linguagem, o internetês, cujo princípio é espremer o essencial de cada palavra. Vogais, por exemplo, são quase dispensáveis; acentos, raríssimos; duas consoantes normalmente viram uma, etc. Veja alguns vocábulos mais usados:

aham= sim

naum= não

blz= beleza

9dades= novidades

fds= fim de semana

t+= até mais

gnt= gente

xops= shopping

O uso dessa linguagem é adequado apenas em certos gêneros da Internet, como no e-mail, no blog e em conversas nas salas de bate papo quando há intimidade entre as pessoas. Em gêneros não digitais, o uso dessa linguagem é inadequado e, por isso, deve ser evitado

Percebemos que tal explicação se apresenta coerente quando mostra ao aluno que essa linguagem deve ser utilizada apenas quando se está no ambiente digital, haja vista aparecerem, como por exemplo em redações do Enem, termos que não fazem parte da norma-padrão, mas do internetês, e nesse ponto os autores deixam claro ao aluno que essa deve ser restrita no ambiente digital.

Um outro quadro traz os principais *emoticons* ou ícones de emoção que são utilizados para expressar os sentimentos de quem navega pelo ambiente virtual, que podem ser tanto imagens de “carinhas” ou feitos com as letras do teclado. Interessante notar que, apesar de trazer esta informação, o diálogo apresentado para demonstrar a linguagem utilizada pelo gênero, conforme apontamos anteriormente, utiliza pouco essas características.

No livro Português Linguagens (CEREJA E MAGALHÃES, 2014, p.193) os autores apresentam o quadro da seguinte maneira: (ANEXO: 3)

Emoções virtuais

:-(triste	%-/	confuso
>:(raiva	:'(chorar
:-&	zangado	X-(chateado
;-)	piscada	8-O	assustado
.*	beijo	[:]	ouvir
D	gargalhada	d:-)	de boné
::#	guardar segredo	B-)	usar óculos

A palavra emoticons vem do inglês emoticon icon e significa “ícones de emoção”. Eles são criados com letras e sinais do teclado do computador e, quando digitados em uma certa ordem, parecem carinhas com diferentes expressões e significados. Eles são geralmente usados em e-mails e em bate-papos virtuais.

Nesse ponto os autores apresentaram de modo coerente o uso dos símbolos que são utilizados, porém deixam o foco somente no computador, embora tais *emoticons* também ser utilizados no celular.

O livro propõe também (como atividade) que o aluno se cadastre em um dos provedores gratuitos da internet e crie um correio eletrônico e faça a troca de mensagens com outros colegas sob orientação do professor. No livro Português Linguagens (CEREJA E MAGALHÃES, 2014, p.194) os autores apresentam a atividade do seguinte modo: (ANEXO: 4)

Se você ainda não tem um correio eletrônico, é hora de passar a ter um. Com a ajuda do professor, cadastre-se em um dos provedores gratuitos da Internet. Depois crie um ou mais e-mails e envie-o(s) a um destinatário.

Quanto a este assunto, é necessário pontuar que a criação de endereços eletrônicos por provedores como Google¹³ é regulamentada por diretrizes específicas de restrição de idade e que, no Brasil, a idade mínima é de 13 (treze) anos conforme a legislação e um aluno do 6º ano ainda não tem essa idade, ou seja, em tese, não poderia desenvolver tal atividade.

Um outro ponto importante a ser observado é o uso do modo imperativo ao solicitar a atividade, o que demonstra, uma concepção de imposição, de ordem, focado em um caráter instrucional, que não contempla o conhecimento prévio que o aluno traz e com isso acaba por perpetuar um ensino em que o professor fala e o aluno, passivamente, escuta.

No livro Português Linguagens (CEREJA E MAGALHÃES, 2014, p.194) os autores apresentam as orientações do seguinte modo (os grifos são nossos): (ANEXO: 4)

[...] Peça ao seu professor o e-mail de seu correspondente. Procure ter algumas informações sobre ele. Escolha um dos assuntos sugeridos a seguir. Preencha os campos. Leve em conta o perfil de seu destinatário. Não mostre muita formalidade nem informalidade exagerada. Escreva com espontaneidade [...].

Apesar de esse modo verbal ser característico dos textos instrucionais, percebe-se que a atividade não proporciona ao aluno expressar aquilo que já sabe ou que possa realizar a atividade de modo a observar aquilo que já aprendeu fora do ambiente escolar. Nota-se nos comandos sempre um caráter de ordem para o aluno, principalmente quando pede para não demonstrar muita formalidade ou informalidade exagerada. Como um aluno nessa faixa etária de 10 ou 11 anos consegue estabelecer esse critério?

Como mensurar o que é exagero ou não? Com esses questionamentos, entendemos que a atividade não leva em conta o perfil de um aluno de 6º ano, muito menos deixa-o em uma situação de espontaneidade conforme solicita ao aluno.

Dentro da concepção de Letramento digital explicitado na fundamentação teórica, percebemos que tal atividade se caracteriza dentro de uma estrutura superficial (busca de informações no texto) e não contempla os letramentos que são

¹³ <https://support.google.com/accounts/answer/1350409?hl=pt-BR> - Restrições de idade nas Contas do Google

necessários para o desenvolvimento dos exercícios, como os letramentos foto-visual e o socioemocional e o de reprodução, conforme nos apresentou a tabela 1.

Ao solicitar que os alunos criem um endereço eletrônico, os autores não levam em consideração o Letramento foto-visual, habilidade de ler de modo competente as instruções, as imagens, pois para se cadastrar em algum provedor na internet é necessário seguir as instruções, assim como entender as funções apresentadas pelos ícones próprios do ambiente digital, o que não fora abordado pela atividade.

Também não contempla o Letramento socioemocional, que é a habilidade de compreender informações falsas e até criminosas e de conteúdo apelativo, como campanha e imagens chocantes de doenças e/ou acidentes. Sabemos que tais informações são uma característica desse ambiente, e que na abordagem feita para os alunos não há nenhuma orientação ou ressalva a respeito.

Outro letramento não contemplado é o de reprodução, pois os autores não orientam os alunos para desenvolver uma atividade que seja significativa para a aprendizagem, bem como de forma a integrar conhecimentos de outras áreas e/ou mesmo com os assuntos estudados naquele capítulo e que utilizem informações de seus conhecimentos prévios.

O único letramento que é contemplado, conforme nos apresentou a tabela 1, é o ramificado, pois a atividade auxilia o aluno a criar um *e-mail*, bem como o da informação, tendo em vista que a atividade para a criação de um *e-mail* é demonstrada passo a passo, apesar de não explorar nada além disso.

Conforme apontamos na tabela 2, a única competência contemplada nesta atividade foi a comunicacional, quando sugeriu ao aluno que realizasse um trabalho em equipe ao enviar um *e-mail* para outro colega e vice-versa, apesar de não propor um objetivo para essa troca de mensagens. As demais competências, a informacional e operacionais, não foram abordadas.

Quanto ao ensino de gêneros, também notamos que a atividade proposta não contemplou nenhum conceito do relacionado a eles ou de uma sequência didática. Nesse caso, o trabalho com esse gênero contemplaria uma sequência didática.

De acordo com Lopes-Rossi (2015), trabalhar com a leitura e a escrita de gêneros (discursivos) requer conhecimentos que extrapolam à organização textual bem como os aspectos linguísticos. Dessa forma, a autora afirma que, diferentemente da produção escrita que privilegia os aspectos gramaticais e a organização das frases

e parágrafos, para a produção de gêneros tais aspectos não são relevantes no que diz respeito a como conseguir as informações necessárias e sobre o desenvolvimento do texto para atender seu propósito comunicativo.

Ainda de acordo com a autora, para se conseguir informações sobre o gênero em estudo é necessário ter conhecimento sobre os aspectos sociocomunicativos em quanto à sua produção, ter conhecimento acerca da estrutura do gênero, o que não verifica-se na atividade proposta, tendo em vista que a atividade com o gênero abordado apenas contemplou exercícios que seguem a estrutura tradicional escolar: perguntas e repostas que devem ser procuradas no texto e copiadas.

3.3.2 Blog

Em seguida à abordagem do *e-mail*, os autores apresentam o *blog* e suas características. No livro Português Linguagens (CEREJA E MAGALHÃES, 2014, p.194) os autores o definem da seguinte maneira: (ANEXO: 5)

O blog nasceu com a função de ser uma espécie de diário virtual, ou seja, um espaço que alguns internautas, principalmente adolescentes e jovens, utilizavam para relatar fatos do cotidiano, pensamentos, opiniões, etc.

De acordo com Komesu (2010), apesar de o termo ter sido criado há muitas décadas, o *blog* como conhecemos hoje surgiu em agosto de 1999 com a utilização do *software Blogger*, empresa de propriedade do americano Evan Willians, e tem sido objeto de pesquisa na área da Linguística, principalmente no que se refere à linguagem utilizada em uma perspectiva discursiva de análise. Uma característica importante que merece ser apontada é que, apesar de ser visto como uma espécie de diário virtual, é interessante ressaltar que o usuário que se utiliza desse gênero busca destacar-se e ser reconhecido em suas postagens, algo bem distinto dos diários pessoais, haja vista que a intimidade era um fator a ser resguardado.

Outra diferença do *blog* para o site ou uma página pessoal é que pode ser atualizado diariamente, a qualquer momento, e de acordo com Marcuschi (2010) suas primeiras versões eram somente para as pessoas que navegavam pela rede mundial de computadores deixarem seus registros, surgiu no final de 1947 e teve o termo cunhado por Jorn Barger (Web + log – diário de bordo de navegadores).

Ainda de acordo com Marcuschi (2010), por apresentar a possibilidade de ser construído e atualizado em qualquer tempo e computador, teve grande aceitação por parte dos usuários e exerceu um certo “fascínio”, acepção esta dada pelo autor.

Na abordagem feita na coleção analisada, os autores o conceituam como um gênero e explicam sua origem e as possibilidades que este proporciona aos usuários, como postagens, notícias, fotos, discussões, dentre outros. Também diferencia para o aluno o *blog* do diário, e ressaltam que o diário antigo utilizava caneta e papel e para o *blog* utiliza-se o computador. Reforça a ideia de que esse gênero não tem o caráter secreto que os diários carregavam, como cadeados e chaves em que somente o dono poderia abrir e ler.

No livro Português Linguagens (CEREJA E MAGALHÃES, 2014, p.195) os autores explicam essa diferenciação da seguinte forma: (ANEXO: 6)

O blog guarda grandes semelhanças com o velho diário de papel, com a diferença de que, em vez de lápis e folha em branco, o usuário tem um computador, teclado, mouse, monitor e acesso à internet. A contradição é que, ao mesmo tempo, o blog não será envolvido naquele famoso código de segredo absoluto: ele é publicado on line para quem quiser ler. Aliás, o fluxo constante de gente interessada em saber da vida de cicrano ou fulano é o que mantém a página em andamento e dá graça à coisa toda, porque normalmente um diário eletrônico sem visitas é o mesmo que um livro parado na prateleira.

Apesar de os autores fazerem essa diferenciação, o aluno do 6º ano também precisaria de uma explicação acerca dos diários de papel mais detalhada, somente essa definição seria limitada para que esse aluno conseguisse estabelecer essa relação, principalmente por se tratar somente de algo escrito e não ter nenhuma imagem que o auxiliasse a estabelecer essa relação/diferenciação.

Quanto à atividade proposta ao aluno, esta se encontra na forma de um projeto final de unidade de estudo, na seção intitulada Intervalo. O projeto é nomeado “Eu também faço história” e o aluno deverá utilizar os textos realizados no decorrer da unidade (relato pessoal, *e-mail* e página de diário), organizar um livro (manuscrito em folhas de sulfite) em seguida e postá-los em um *blog* que deverá ser criado pela turma.

A atividade proposta não se encontra junto com o conteúdo, mas em uma seção intitulada Intervalo no final da unidade de estudo. No livro Português Linguagens (CEREJA E MAGALHÃES, 2014, p. 211) o autores fazem a solicitação como segue: (ANEXO: 7)

Criação do blog

Crie com os colegas um blog da classe. Existem vários sites e provedores da Internet que orientam passo a passo, como montar um blog. Decidam sobre a organização interna do blog, a ordem e os critérios de publicação, o uso de imagens, etc. Por fim, publiquem os textos que produziram nesta unidade e os relatos feitos por familiares e amigos. Se possível, adicionem fotos pessoais e familiares ou ilustrações que enriqueçam visualmente o blog. Depois deem o endereço do blog ao maior número possível de amigos e familiares

Percebe-se que não há maiores preocupação do livro ao dar as instruções. Para um aluno que não conhece o *blog*, seguir tais orientações não será suficiente, ainda mais tendo ele próprio que procurar como fazer um (*blog*) na internet. Quem vai administrar, ficar responsável pelas fotos, pelo conteúdo, nada foi previsto.

Apesar de propor uma sequência para trabalhar com o aluno, a abordagem feita pelo livro não segue um roteiro claro para a realização da atividade. São dadas orientações para a compilação dos textos e para a estruturação do material em forma de livros, bem como sua divulgação. Também é dada a informação “Crie com os colegas um *blog* da classe”. Como dissemos anteriormente, a abordagem não foi contextualizada ao aluno, e também não fora apresentada nenhuma imagem (de algum *blog*) que auxiliasse na compreensão de suas características.

O estudo com gêneros, sejam eles presentes na esfera digital ou não, deve ser tratado com prioridade pelo material didático, pois, assim como abordamos na fundamentação teórica, documentos educacionais como o Currículo do Estado de São Paulo, apontam que o estudo do texto deve ser o centro da disciplina de língua portuguesa, e esse, estar ancorado nos gêneros.

Conforme nos mostrou a tabela 1, percebemos que nesse conteúdo não fora contemplado nenhum dos letramentos digitais, o que deixa a atividade com um caráter superficial, pois não se preocupou em abordar elementos que são essenciais à realização de uma atividade que consiga explorar os mais diferentes aspectos do letramento digital pois, conforme apresentamos na fundamentação teórica dessa pesquisa, esses são necessários para que o usuário possa usufruir de todos os recursos proporcionados pela tecnologia no ambiente digital.

Conforme nos apresentou a tabela 2, a única competência que não fora contemplada é a informacional, habilidade que propõe uma leitura não-linear das

informações e auxilia para que o aluno realize uma leitura de maneira autônoma dos hipertextos encontrados em um ambiente digital e, conseqüentemente, na página de um *blog*.

Outro fator que não pode ser desconsiderado é de quem será a responsabilidade em gerir o *blog*, tendo em vista que as informações postadas podem ser facilmente manipuladas. Quanto a essa preocupação entre o público e o privado, Miller e Shepherd (2006) esclarecem que, por se caracterizar como algo compartilhado, é mister observar as questões que se referem ao público e o privado, pois no ambiente digital tais questões são bastante problemáticas.

É necessário que tais atividades sejam bem orientadas e direcionadas. Ao postar textos que são de autoria do aluno, bem como fotos e outras imagens, abre-se um precedente que precisa ser analisado atentamente pela escola, tendo em vista o número de casos de publicações que são *hackeadas* e tiradas de seu contexto original e utilizadas de modo, muitas vezes até criminoso, para outros fins.

Assim como no *e-mail*, o *blog* não contemplou os aspectos que se referem ao ensino de gêneros. Percebemos que, conforme nos apontou Machado (2004) quando ponderou as questões acerca de gênero de texto, o ensino de gênero parte do texto, pois é a partir da materialidade linguística que se ensina os gêneros, daí a consideração da autora sobre tal ensino.

Caso essa atividade tivesse sido estruturada dentro de uma sequência didática, tendo em vista que essa explora o conteúdo de forma mais completa, o aluno conseguiria observar de modo abrangente as características que são peculiares a esse texto que é apresentado como o gênero *blog*. A atividade também não mostra ao aluno vários exemplares do gênero, aliás não apresenta nenhum modelo, o que não colabora para que o aluno consiga perceber as características que lhe são comuns.

Outro aspecto importante que merece ser analisado é que a atividade proposta está fora de seu contexto, fator essencial para que um texto seja considerado, efetivamente, um texto. Se o *blog* é mostrado ao aluno fora de sua situação real de circulação, que deveria ser na tela de um computador ou outro aparelho eletrônico, não terá como o aluno perceber suas características e dessa forma, o que o livro denomina de “gênero digital” torna-se um gênero escolar, ou um gênero didático, mas não digital conforme apresentou os autores do livro didático.

3.3.3 *Twitter*

Logo após o *blog*, é abordado, segundo os autores do livro, o gênero *Twitter*, apesar de apresentar características de um serviço de comunicação social e de uma rede de notícias do que de propriamente de um gênero digital. Foi criado no ano de 2006 por uma empresa de *podcasting*¹⁴ de São Francisco, CA, nos Estados Unidos, sendo que, no Brasil, começou a ser utilizado por volta de 2009 por celebridades e pela imprensa com o objetivo de auxiliar na complementação e difusão das informações, principalmente jornalísticas.

Sua característica principal é a de possibilitar a difusão de informações de modo rápido pois consegue abranger grande número de pessoas. A utilização de *hashtags* (#)¹⁵ antes do texto possibilita que a informação seja “agrupada”, fazendo que o usuário possa “seguir” informações de seu interesse.

Com tais características, pode-se dizer que o *Twitter* é uma espécie de indexador de conteúdo, haja vista que as mensagens que são trocadas entre seus usuários podem conter hiperlinks que o redirecionam para um aprofundamento do tema que vai muito além dos 140 caracteres estabelecidos, conforme nos explica Silva, Vieira e Schneider (2010).

Percebemos também alguma semelhança entre o *Twitter* e o *blog*, sendo por isso também conhecido como *microblog*. Algumas características importantes fazem parte da constituição de sua estrutura como, por exemplo, o limite de 140 caracteres para o texto da mensagem; o uso dos *retweets* (que é a possibilidade de compartilhar a mensagem recebida); a criação de etiquetas por meio de *hashtags* (#) e *links* no formato (@) e a atualização a qualquer momento na rede.

Poucas são as informações acerca de sua funcionalidade, bem como nenhuma atividade é proposta aos alunos. A abordagem não leva em consideração o

¹⁴ Forma de circular arquivos de som em MP3 pela Internet.

¹⁵ *Hashtag* é um agrupamento de palavras-chave ou de uma única palavra que vem precedido pelo símbolo cerquilha (#). Muitas vezes o próprio símbolo da cerquilha é denominado como *Hashtag*. Sua importância e grande difusão levaram o termo a ser incorporado ao Dicionário Oxford da Língua Inglesa no ano de 2014.

conhecimento prévio do aluno, mas sabemos que eles têm conhecimento acerca desse assunto, principalmente por se tratar de algo que também se constitui e é utilizada como uma rede social.

Na abordagem deste gênero, não fora apresentado nenhuma atividade ao aluno, somente uma proposta de criação de um perfil na rede social homônima.

No livro *Português Linguagens* (CEREJA E MAGALHÃES, 2014, p.195) a atividade fora apresentada da seguinte forma: (ANEXO: 8)

Para utilizar o Twitter, você deve cadastrar-se no site <http://twitter.com/>, abrindo uma conta, em inglês. Depois, é só preencher no campo específico uma das quatro mensagens a seguir e atualizar.

1. *O que você está fazendo.*
2. *Algo que você está vendo.*
3. *Algo que você quer fazer.*
4. *Algo que quer que os outros vejam.*

A orientação deixa claro que o cadastro será em inglês, entretanto não mostra como o aluno deve proceder caso não domine o idioma. As informações apresentadas são insuficientes para que um aluno do 6º ano consiga se cadastrar e preencher um formulário em uma língua estrangeira.

Também é necessário para tais atividades a utilização do aparelho celular, porém seu uso não é permitido em sala de aula por força de lei. Desse modo, o professor precisará verificar quais são as condições para a realização da atividade.

Conforme apontamos na tabela 1, a abordagem do *Twitter* no livro didático somente contemplou o letramento da informação, tendo em vista que a atividade só apresentou as instruções para que o aluno criasse uma conta e nada mais.

Quanto à tabela 2, a atividade apenas contemplou as competências operacionais, haja vista que apresentou as informações que auxiliariam o aluno quanto a se cadastrar, mesmo que com informações insuficientes, pois não levou em consideração outras questões como a relação daquele assunto com o conteúdo estudado e quais eram as particularidades e funcionalidade daquilo que estudavam.

O *Twitter*, conforme já explicado, tem um grande alcance e possibilita a comunicação em rede de modo instantâneo e também a criação de *retweets* - compartilhamento das mensagens recebidas - e assim, disseminar informações relevantes, seja para fins pedagógicos ou de caráter social.

As competências que foram ignoradas, as informacionais e comunicacionais, levariam o usuário do ambiente digital a desenvolver a capacidade de interação, argumentação, partilha e, principalmente, o trabalho colaborativo.

Vale ressaltar também que, nas escolas da rede estadual de ensino, o uso do celular durante as aulas é proibido por lei (Lei nº 12.730, de 11/10/2007). Por isso, ao abordar gêneros ou atividades que circulam se desenvolvam na esfera digital, é necessário verificar questões acerca das restrições que tal atividade poderia enfrentar.

Vale ressaltar que o governador de São Paulo, Geraldo Alckmin, enviou à Assembleia Legislativa o projeto de lei Nº 860 / 2016 que altera a proibição do uso de celulares em sala de aula, em vigência há quase uma década, e permite seu uso para fins pedagógicos sob a supervisão do professor e da escola. Esse projeto foi enviado em caráter de urgência na quarta-feira, dia 30 de novembro de 2016 e publicado pela Assembleia Legislativa dia 01 de dezembro de 2016.¹⁶

A partir das considerações que foram pontuadas, entendemos que outra vez os autores do livro didático tentaram, por meio de informação escrita, explicar ao aluno um gênero que tem como seu suporte real a esfera digital. Ao retiramos o gênero de seu contexto, acabamos por descaracterizá-lo, ou seja, não é mais possível explorar as funções próprias do *Twitter* que são proporcionadas pela tecnologia.

Mesmo que os autores coloquem uma imagem no livro para tentar demonstrar ao aluno, as funções próprias como os ícones, as informações, a interação e a dinamicidade ficam, no máximo, em uma explicação escrita, o que, de modo algum, pode se chamar de *Twitter*, pois sua principal particularidade são as trocas de mensagens instantâneas e as múltiplas possibilidades de interação, o que não pode ser proporcionado por um livro didático impresso.

3.3.4 Comentário

O último gênero abordado no livro é o comentário, mais especificamente, o comentário na internet.

Os autores da obra explicam as características do gênero, e ressaltam que muitos sites e *blogs* têm um espaço destinado aos comentários para as postagens

¹⁶ <http://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000021658>

realizadas. No livro *Português Linguagens*, os autores (CEREJA E MAGALHÃES, 2014, p.196) definem o comentário da seguinte maneira: (ANEXO: 9)

O comentário na internet é um texto geralmente curto e com estrutura variável. Seu objetivo é adicionar informações, críticas, elogios, correções, ampliações ou sugestões ao texto comentado.

Dependendo do conteúdo do site ou do blog, do tema abordado e das pessoas envolvidas, os comentários podem ser menos ou mais polêmicos e ter menor ou maior profundidade. Quando o tema abordado é polêmico, os comentários podem assumir um caráter nitidamente argumentativo.

Após a conceituação do gênero, o livro *Português Linguagens* (CEREJA E MAGALHÃES, 2014, p. 196) apresenta dois comentários a título de exemplificação. (ANEXO: 9)

L. P. de C. Seguir Quem mais comentou Universidade Anhembi Morumbi

Pessoal acha que o mundo é preto e branco. Não é (só) ganancia que mantém esse hábito vivo. Como o cara na entrevista disse e todos parecem adorar esquecer, “E sem esse dinheiro, carreiras e construção de infra-estrutura estariam em perigo.”. Simplesmente parar com esses testes irá destruir todo o sistema dessas universidades. Pessoas perderiam seus empregos, ursos inteiros iriam à falência. Não é tão simples assim, não é culpa da ganancia.

H.A Universidade Federal do Rio de Janeiro

Se fossemos pensar assim, de uma forma exagerada, os médicos de campos de concentração perderam seus empregos quando os campos foram fechados. E muitos avanços da Medicina, infelizmente, foram feitos ali. Se tirarmos o dinheiro dos corruptos, eles não terão mais seus empregos, nem como manter suas casas. Diversas universidades também, que possuem problemas legais, teriam as portas fechadas. E nem por isso é correto que isto continue. Poder ser uma comparação exagerada, mas é exatamente o que você diz.

Não é uma justificativa plausível afirmar que é correto continuar com algo por conta do emprego de alguém, ou curso, quando todo este esquema é corrupto. Eles ganham dinheiro público para fazer coisas cientificamente erradas, o qual poderia ser investido em coisas melhores para a população.

Percebe-se abordagem superficial e fora de um contexto específico e de pessoas que pertencem a duas universidades brasileiras: a Universidade Anhembi

Morumbi e a Universidade Federal do Rio de Janeiro. O teor dos comentários apresentados não está contextualizado com um aluno do 6ª ano, sendo este outro ponto que também deve ser observado, pois a linguagem precisa estar adequada de modo que haja compreensão por parte do aluno, caso contrário o objetivo da atividade não será atingido. O aluno precisa participar na realização das atividades, e dessa forma, o aluno somente conheceu algumas características do gênero.

No livro *Português Linguagens* (CEREJA E MAGALHÃES, 2014, p. 197) os exercícios de interpretação foram propostos da seguinte maneira: (ANEXO: 10)

1. Em relação aos comentários feitos no facebook a propósito dos experimentos científicos realizados com os beagles, responda:

a) Algum internauta manifestou-se a favor do uso desses animais em experiências científicas?

b) De modo geral, qual é o principal argumento utilizado pelos internautas para justificar seu ponto de vista?

2. Na ocasião, o tema foi amplamente debatido na Internet e na imprensa. Veja um ponto de vista diferente sobre o assunto, apresentado pelo jornalista João Pereira Coutinho:

[...] os defensores da libertação animal preferem que sejam os homens a tomar o lugar dos bichos nos laboratórios?

[...] talvez não fosse inútil convidar os militantes da “libertação animal” a recusarem daqui para frente todos os tratamentos médicos que têm no seu historial o uso de animais em laboratórios. Em nome da coerência.

Qual é o principal argumento usado pelo jornalista para se contrapor ao ponto de vista dos defensores dos animais?

(Folha de S. Paulo, 22/10/2013.)

As atividades de interpretação não exigem maiores inferências do aluno, tendo em vista que os autores apresentaram comentários favoráveis e contrários e bastava o aluno ler que imediatamente obtinha a posição expressa naquela opinião. Uma atividade que se caracteriza por somente buscar informações que estão explícitas no texto, com um nível de dificuldade bem reduzido.

Vale ressaltar também que o tema apresentado trata de questões éticas, e precisa ser contextualizado, pois constitui-se em um tema de caráter polêmico e que requer posicionamentos que envolvem questões morais, religiosas e pessoais, realidades essas que precisariam ser trabalhadas com o aluno antes que ele se propusesse a opinar sobre o assunto.

Os comentários apresentados tiveram como tema a polêmica que envolveu, no ano de 2013, os cães da raça *beagle* em um instituto de pesquisas científicas. Quanto a isso, os autores do livro contextualizaram o assunto ao aluno, quando apresentaram um quadro em que situou o aluno no assunto:

No livro Português Linguagens (CEREJA E MAGALHÃES, 2014, p. 196) essa contextualização foi apresentada como segue: (ANEXO: 10)

As redes sociais e os beagles

Em 18/10/2013, um grupo de pessoas invadiu o Instituto Royal, em São Roque, na grande São Paulo, e resgatou 178 cachorros da raça beagle, usados ali para experimentos científicos. As pesquisas, feitas de modo legal, tinham como objetivo desenvolver medicamentos anticancerígenos, anestésicos e cosméticos.

A movimentação ganhou corpo na véspera. Depois de ter sido postada a notícia de que 12 cachorros haviam sofrido eutanásia, centenas de pessoas se organizaram no facebook e resolveram invadir o instituto às 2 horas da madrugada. Levaram os cachorros e os coelhos, mas deixaram os ratos.

Aqui também seria interessante os autores do livro mostrarem a incoerência da atitude do grupo em não salvar todos os animais, e dessa forma já explorar esse assunto no gênero comentário, tendo em vista que quando nos propomos a comentar algum tema precisamos ter bases e fundamentos para não cairmos em contradição e nossa ideia seja refutada por falta de consistência.

Como atividade de produção escrita, os autores solicitam ao aluno que procure um *blog* na internet e deixe um comentário para o tema tratado. No livro Português Linguagens (CEREJA E MAGALHÃES, 2014, p. 197) a atividade fora solicitada da seguinte maneira: (ANEXO: 10)

Reúna com sus colegas de grupo e, seguindo indicações do professor, escolham um ou mais blogs ou sites que apresentem a ferramenta comentários e produzam um ou mais comentários a propósito de um assunto do interesse de todos. Depois acessem o blog ou site enviem o comentário.

Ao navegar pelo ambiente virtual e fazer uso do gênero, muitas observações que são postadas em forma de comentário tornam-se casos jurídicos por atingir a moral do outro, conforme previsto no Código Civil¹⁷ que qualifica como culpa do pressuposto de responsabilidade, devendo ser abordado a culpa e o agente infrator, pois mesmo que de uma maneira leve agiu com dolo.

Desta forma, com o crescimento de acesso à internet por um número cada vez maior de pessoas, as redes sociais e virtuais como *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, *Google+* vem alterando o compromisso de responsabilidade e sua forma descrita em lei, para se resguardar de possíveis ações judiciais. Conforme podemos observar, a atividade não orienta o aluno quanto a esse aspecto importante.

Os autores do livro também apresentam algumas orientações para o aluno no que se refere ao planejamento do texto. Mais uma vez ressaltamos que esse gênero está direcionado para um aluno do 6º ano. No livro *Português Linguagens* (CEREJA E MAGALHÃES, 2014, p. 198) a atividade fora proposta dessa maneira: (ANEXO: 11)

Planejamento do texto

- *Discutam o texto do blog escolhido e o ponto de vista que ele apresenta sobre o assunto.*
- *Ao escrever, procurem manter uma relação direta com o texto original e situar com clareza o alvo do comentário.*
- *Fundamentem bem o ponto de vista do grupo, especialmente se ele for contrário ao ponto de vista apresentado no texto original.*
- *Expressem o ponto de vista de maneira resumida, uma vez que nesse gênero a síntese é desejável.*

Revisão e reescrita

Antes de enviar o comentário, releiam-no, observando se:

- *Ele consiste em um texto curto?*
 - *O ponto de vista do grupo está bem fundamentado, com base em dados e referências consistente?*

¹⁷ Art. 927 do Código Civil Brasileiro: “Aquele que, por ato ilícito, causar dano a outrem, fica obrigado a repará-lo.”

Dado que esta atividade é direcionada para uma criança de 6º ano com aproximadamente 10 e 11 anos, e que nessa faixa etária ela ainda precisa de orientações e explicações bem detalhadas que a auxiliem a realizar a atividade, percebemos que algumas solicitações que foram dadas pelos autores do livro não colaboram com essa realidade.

O texto argumentativo é abordado somente a partir do 8º ano do ensino fundamental, inclusive nos livros das coleções analisadas. Dessa forma, quando pedem que “fundamentem bem o ponto de vista do grupo” os alunos terão dificuldades, pois ainda não lhe foram apresentadas as características do texto opinativo/argumentativo.

Outro ponto importante a ser mencionado é que a atividade solicita que o aluno expresse sua opinião de modo bem sintético, resumido. Entretanto, em nenhum momento o livro procurou explicar ao aluno quais são as características do resumo, que por sinal também se constitui um gênero. Com isso, indagamos: como o aluno irá resumir se não lhe fora ensinado? Fica aqui uma reflexão.

Nesse ponto também vale ressaltar que é necessário, ao propor atividades dessa natureza, que os autores verifiquem se o gênero que apresentam abarcam características de outros gêneros, pois dessa forma o objetivo proposto para a atividade não será atingido caso isso não seja previsto. Também verificamos que a atividade não dá nenhuma sugestão de *blog* voltado para essa faixa etária, ou seja, o aluno precisa, antes de realizar a atividade, em uma infinidade de blogs presentes na internet, fazer a escolha daqueles que tratam de assunto de seu interesse ou ao menos que ele entenda do assunto tratado.

Não verificamos também qualquer orientação - já que o aluno deixará o comentário no *blog* de alguém - caso haja um retorno do comentário, ou seja, se a pessoa não concordar com a opinião do aluno e responder contrariamente. Quanto a isso, qual deve ser a atitude do aluno? Essa orientação também não foi prevista, nem em caráter de orientação.

Quanto ao Letramento digital, assim como em outros gêneros, outra vez fora ignorado. Para se estruturar o gênero comentário, as atividades deveriam ser estruturadas de maneira a contemplar as capacidades cognitivas referentes ao Letramento da informação e já explicado na base teórica desta pesquisa.

Capacidades como avaliar informações de maneira correta, desprezar informações irrelevantes e identificar as informações de qualidade são premissas desse letramento que auxiliariam o aluno a estruturar seu comentário, bem como pudesse realizar um comentário crítico acerca do tema que está sendo tratado, entretanto percebemos que nenhum fora contemplado.

Quanto às competências infocomunicacionais, verificamos que nenhuma fora contemplada pela atividade de forma que englobasse as principais habilidades que são propostas por essas competências, ou seja, habilidades de apresentar a informação e comunicá-la ao aluno de modo que ele percebesse as particularidades do gênero, tendo em vista que o assunto se intitula como comentário na internet mas está em um livro impresso.

Os comentários apresentados são denominados como comentários na internet, as explicações se referem àquilo que há na internet, entretanto está em uma página impressa. Essa é a relação primordial quando tratamos de gêneros digitais: como apresentar as particularidades do ambiente digital em algo impresso, como o livro didático? O gênero precisa ser ensinado, conforme pontuamos no capítulo segundo, dentro de seu contexto, pois somente dessa forma o aluno consegue reconhecer as particularidades que são típicas desse gênero, e isso não é diferente com os digitais.

O ensino de gêneros preconiza que o objetivo para se trabalhar com esse conteúdo só terá sentido se tivermos a clareza de que o aluno pode transformá-lo e, dessa forma, criar novas possibilidades de construções e reconstruções, conforme nos pontuou Machado (2004). E isso não é possível, no caso dos gêneros digitais, de se realizar em um livro impresso.

Em suma, não foi objetivo dessa pesquisa ignorar ou rejeitar as explicações escritas acerca dos gêneros que são apresentadas por um livro didático impresso, mas mostrar que quando um gênero é retirado de seu contexto de circulação, no caso o digital, ele não pode ser mais considerado como digital, conforme propõem os autores do livro didático. Ele pode até ser denominado um gênero, entretanto, um gênero escolar ou mesmo didatizado.

CONCLUSÃO

Ao encerrarmos a análise partimos para as considerações conclusivas deste trabalho. Esta pesquisa teve como objetivo investigar de que maneira os textos que circulam na esfera digital são abordados nos livros didáticos da disciplina de língua portuguesa. Quanto a isso, a pesquisa mostrou que, primeiramente, os textos que foram abordados no livro nem sempre são considerados por alguns autores como gêneros digitais e que a nomenclatura adotada “gêneros digitais” é controversa e exige reflexão por parte dos autores do livro, para que conceitos equivocados não sejam passados aos alunos. Quanto a isso também mostramos que, quanto ao ensino de gêneros, tais textos não apresentam as características dos gêneros digitais, pois esses estão fora de seu contexto real de circulação, em um livro didático impresso.

Quanto ao primeiro objetivo específico, que era levantar nos livros didáticos quais são os textos que circulam na esfera digital e estão presentes em cada obra verificamos que em somente uma coleção, a Português Linguagens (CEREJA E MAGALHÃES, 2014), e em um exemplar do 6º ano, é que foi abordado os gêneros que foram analisados, causa de muita surpresa por parte deste professor e já mencionada nesta pesquisa, tendo em vista serem livros que se propõem em trabalhar gêneros digitais, ou seja, espera-se que um número maior desses gêneros tivessem sido abordados.

No que se refere ao segundo objetivo específico que era discutir como são abordados nos livros didáticos as características apresentadas pelos textos que circulam na esfera digital, bem como as atividades propostas aos alunos, a pesquisa apontou que tais gêneros foram apresentados de modo superficial e genérico, não levando em consideração se o aluno tinha algum conhecimento prévio a respeito do assunto.

Da mesma forma, também não houve a preocupação por parte dos autores do livro em saber se tais atividades condiziam com a faixa etária daquele aluno, como no caso do *e-mail*. Também constatamos que a linguagem apresentada nas atividades propostas ainda contempla, mesmo que de forma implícita, um caráter de ordem, valendo-se de orientações de modo imperativo e não em forma dialógica, que procure estabelecer uma relação com o aluno e de modo a não desconsiderar algo que ele queira propor ou saiba.

Outro fato que verificamos é que as atividades são propostas valendo-se da estrutura tradicional, ou seja, perguntas que não exigem um nível de inferência maior e repostas que estão explicitamente no texto de devem ser copiadas. Nenhuma sequência didática foi apresentada, (exceto no blog – apesar e insuficiente) o que seria uma oportunidade de aprofundar o conhecimento daquele gênero e mostrar ao aluno vários outros exemplares para que ele pudesse reconhecê-lo na sociedade e transpor o que aprendeu em sala de aula para suas atividades cotidianas.

Quanto à primeira pergunta de pesquisa, se quando abordados no livro didático, os textos que circulam na esfera digital são analisados conforme os parâmetros propostos pelo Letramento digital e pelo ensino de gêneros verificamos, conforme apontamos na tabelas 2 e 3, que em parte, e que letramentos como o socioemocional e de reprodução não foram observados em nenhum gênero abordado pelo livro didático.

Os demais – foto-visual, ramificado e de reprodução - conforme apresentamos na análise, quando foram contemplados, foi de maneira muito superficial, por não levar em consideração todos os aspectos daquele letramento, o que muito nos preocupa, pois tais atividades são desenvolvidas em um ambiente digital e não é possível que sejam estruturadas sem estar de acordo com conceitos do Letramento digital explicitados na fundamentação teórica desta pesquisa.

Quanto ao ensino de gêneros, observamos que os autores do livro didático tratam como gêneros digitais o *e-mail*, o *blog*, o *Twitter* e o comentário. Entretanto, mostramos que quando um gênero está fora de seu real contexto de circulação e produção, no caso os digitais que são apresentados em um livro didático impresso, não é mais possível para o aluno reconhecer as particularidades que são típicas daquele gênero, ou seja, não são mais digitais, e sim gêneros didáticos, escolares ou mesmo didatizados, pois estão em um livro impresso que também é um gênero e não consegue, por sua natureza e limitação, contemplar os recursos da esfera digital, principalmente a interatividade e a instantaneidade com que as informações são trocadas.

No que concerne à segunda pergunta de pesquisa, quando interrogamos se as atividades propostas pelo livro didático, no que se refere a esses textos, são estruturadas tendo em vista o conceito das competências comunicacionais, informacionais e operacionais da esfera digital, mais uma vez verificamos que em

parte. O comentário, por exemplo, não contemplou nenhuma competência infocomunicacional, e os demais gêneros, de modo razoável e genérico, algumas competências.

Conforme pontuamos na fundamentação teórica, essas competências se constituem essenciais para nortear o trabalho realizado na esfera digital, pois trabalhar com tais conteúdos não exige somente o uso de recursos como lápis ou papel, mas mecanismos e recursos tecnológicos seja do computador ou de internet que, se não observados, apenas irá transferir a atividade do papel para o computador.

Dessa forma, o conteúdo não explorará as ferramentas que proporcionam um trabalho mais profundo para tornar a atividade mais um passatempo ou brincadeira no computador, mas nesse caso sem objetivo e perdendo um valioso tempo da aula e dos recursos proporcionados pela tecnologia.

Quanto ao ensino de gêneros, entendemos que ainda não há entre as teorias e pesquisadores um consenso, primeiramente, na terminologia a ser utilizada, se gêneros discursivos, textuais, de texto, digitais, virtuais, entre outros que encontramos ao longo desta pesquisa. Observamos também que os próprios documentos oficiais ora tratam os gêneros como discursivos, como no caso dos PCN, ora como gêneros textuais, como o Currículo do Estado de São Paulo. Conforme pontuamos, isso se deve pois foram criados por diferentes teóricos que utilizaram vertentes teóricas distintas em sua elaboração.

Entendemos que, enquanto essa discussão fica em torno da teoria, não passa de discussões teóricas e acadêmicas, porém não podemos esquecer que são documentos que norteiam a educação do país e base para muitos professores desenvolverem seus trabalhos e projetos pedagógicos. Nesse caso, como fica o professor em meio a essa discussão? Perguntas como essa ainda persistem em nossa realidade educacional, não pelo caráter da discussão, mas pela falta de direcionamento dado ao professor.

Em suma, esperamos que a tecnologia seja uma aliada da escola e torne o ambiente escolar um lugar que seja um reflexo da futura sociedade, e que o giz, a lousa, o livro didático e a tecnologia convivam de modo que possam contribuir para que o aluno aprenda e, com isso, nossa sociedade melhore.

Que tais apontamentos nos sirvam de reflexão!

REFERÊNCIAS

BAKHTIN M. *Estética da Criação Verbal*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BONINI. A. *Veículo de comunicação ou Gênero textual: noções conflitantes*. D.E.L.T.A., 19:1, 2003 (65-89)

Borges, J. *Participação política, internet e competências infocomunicacionais: estudo com organizações da sociedade civil de Salvador*. 364 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura Contemporâneas). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. P. *Interactions, discours, significations*. Langue Française (La typologie des discours), n. 74, p. 29-50, 1987.

_____. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Trad. de Ana Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: Educ, 2004.

BUCKINGHAM, D. *Precisamos realmente de educação para os meios?* Comunicação & Educação. Ano XVII, n. 2, julho/dez. 2012, p.41-60.

Bunzen. C. Estudos Linguísticos XXXIV, p. 557-562, 2005. [557 / 562]

BUZATO, M. E. K. *Letramentos Digitais e Formação de Professores*. IEL/UNICAMP, 2006.

CAMPOS, M. I. B; POLACHINI, N. R. S. *Lenda como gênero do discurso*. Linha d'Água, n. 24 (1), p. 13-30, 2011

CARDOSO, G.; CASTELLS, M. I. *A sociedade em rede: do conhecimento à acção política*. Imprensa Nacional–Casa da Moeda: Belém-Portugal, 2005.

DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 3ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ESHET, Y. *Digital literacy: a new terminology framework and its application to the sesigh of meaningful technology-based learning environments*. ED-MEDIA 2002 World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications. Denver, Colorado: [s.n.]. 2002. p. 7.

_____. *Digital literacy: a conceptual framework for survival skills in the digital era*. Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, v. 13, p. 93-106, 2004.

_____. *Real-time thinking in the digital era*. In: KHOSROW-POU, M. Encyclopedia of Information Science and Technology. 2ª. ed. London: Idea Group Inc, 2008. p. 3219-3223.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2006.

FELICE, M. D. *Do público para as redes: a comunicação digital e as novas formas de participação social*. 1ª Ed. São Caetano do Sul, SP: Difusão Editora, 2008.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999

_____. *Letramento na contemporaneidade / Literacy in the Contemporary Scene*. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago./Dez. 2014.

KOMESU, F.C. Blogs e as práticas de escrita sobre si na Internet. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LAJOLO, M. *Livro didático: um (quase) manual de usuário*. Em Aberto, Brasília, n. 69, v. 16, jan./mar. 1996.

LEMO, A; LÉVY, P. *O futuro da internet*. São Paulo: Paulus, 2010.

LOPES-ROSSI, M. A. G. *Aspectos teóricos e sequências didáticas para a produção escrita de gêneros discursivos*. LETRAS & LETRAS - v. 31, n.3 (jul./dez. 2015) - ISSN 1981-5239.

MACHADO, A. R. *Para (re) pensar o ensino de gêneros*. Calidoscópico, v. 2, n. 1, p. 17-28, 2004.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. A ; XAVIER, A.C. (Org.) *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação*. In: KARWOSKI, Mário Acir et al (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARTIN, A. DigEuLit – *a European Framework for Digital Literacy*: a progress report. Journal of e-literacy, Glasgow, Dezembro 2005. 130-136.

MARTÍN-BARBERO, J. Globalização comunicacional e transformação cultural. In: MORAES, Dênis. (Org.). *Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder*. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010. p. 57-86.

MILLER, C. R. *Genre as social action*. Quarterly Journal of Speech , 70: 15167, 1984.

MILLER, C; SHEPHERD, D. *Blogging as social action: a genre analysis of the weblog*. Disponível em <http://blog.lib.umn.edu/blogsphere/bloggin_as_social.html>. Acesso em: 13 jul. 2006.

MIRANDA, S. *Como as necessidades de informação podem se relacionar com as competências informacionais*. Ciência da informação, Brasília, 2006, 35(3), 99-114.

MORAES, V. *A comunicação dos processos artísticos nos ambientes virtuais: análises e perspectivas*. 200 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

PUZZO, M. B. *A linguagem verbo-visual das capas de revista e os implícitos na constituição de sentido*. Revista Intercâmbio, volume XX: 125-138, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP

RECUERO, R. *Redes Sociais na Internet*. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

RIBEIRO, A. E. *Os hipertextos que Cristo leu*. In: (2005) ARAÚJO, J. C; BIASI R. B. (org.). *Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 124-130.

SANTAELLA, L. *Culturas e artes do pós-humano*. Da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira*. – São Paulo: SEE, 2010.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes – A escola em tempos de dispersão*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, A. L.; VIEIRA, E. S.; SCHNEIDER, H. N. *O uso das redes sociais como método alternativo de ensino para jovens: análise de três projetos envolvendo comunidades virtuais*. In: Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 4., 2010, São Cristóvão. Anais do IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão: EDUCON, 2010.

SOARES, M. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002

_____. *Apresentação Dossiê Letramento*. *Educ. Soc.* [on-line], v. 23, n. 81, p. 15-19, 2002.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOBRAL, A. *Ver o texto com os olhos do gênero: uma proposta de análise*. Bakhtiniana. São Paulo: vol. 01 (85-103), n. 01, 1º sem. 2009

_____. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009 b. Série ideias sobre linguagem.

VELASCO, M. T.Q. *Aprendizagens na era digital: dentro e fora da escola*. *Comunicação & Educação, Brasil*, v. 20, n. 1, p. 63-70, maio 2015. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/84288/96719>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=ZpP2> (acesso em: 11/07/2016)

ANEXOS

Imagens tiradas com a técnica *scanner* das páginas do livro *Português Linguagens* (CEREJA E MAGALHÃES, 2014) com o objetivo de aproximar o leitor dos textos que foram analisados.

ANEXO: 1

Apresentação

Caro estudante:

Este livro foi escrito para você.

Para você que é curioso, gosta de aprender, de realizar coisas, de trocar ideias com a turma sobre os mais variados assuntos, que não se intimida ao dar uma opinião... porque tem opinião.

Para você que gosta de trabalhar às vezes individualmente, às vezes em grupo; para você que leva a sério os estudos, mas gosta de se descontrair, porque, afinal, ninguém é de ferro.

E também para você que, “plugado” no mundo, viaja pela palavra, lendo livros, jornais ou revistas; viaja pelo som, ouvindo música ou tocando um instrumento; viaja pela imagem, apreciando uma pintura, lendo quadrinhos, assistindo à tevê ou a um vídeo, ou navega pela Internet, procurando outros saberes e jovens de outras terras para conversar.

Para você que às vezes é pura emoção, às vezes sentimental, às vezes bem-humorado, às vezes irrequieto, e muitas vezes tudo isso junto.

E também para você que, dinâmico e criativo, não dispensa um trabalho diferente com a turma: visitar um museu, entrevistar uma pessoa interessante, encenar uma peça de teatro para outras classes, discutir um filme, montar um livro com poemas seus e de seus amigos, desenhar uma história em quadrinhos, tornar o mural da escola um espaço de divulgação de assuntos de interesse geral, participar de um seminário, de um debate público, etc., etc.

Para você que transita livremente entre linguagens e que usa, como um dos seus donos, a língua portuguesa para emitir opiniões, para expressar dúvidas, desejos, emoções, ideias e para receber mensagens.

Para você que gosta de ler, de criar, de falar, de rir, de criticar, de participar, de argumentar, de debater, de escrever.

Enfim, este livro foi escrito para você que deseja aprimorar sua capacidade de interagir com as pessoas e com o mundo em que vive.

Um abraço,
Os Autores.

ANEXO: 2

Para... Camila
Cc...
Assunto... transcrição

Em 30 de julho de 2012 14:40, manuela befi escreveu*:
Camila,
Minha férias foram ótimas!! Terça fui para a casa da Haiane e Johanna, e acabei dormindo lá!! No dia seguinte quarta, brincamos muito, mas as 4 horas da tarde o transformador do poste estourou!! observação: (o portão de la é elétrico)! Fui embora de la às 7 horas.
Na segunda-feira da segunda semana de férias fui para Búzios. Quando chegamos lá, fomos direto para a casa da minha tia Alice. Depois fomos a praia junto com minha prima de 1 ano!
No dia seguinte terça-feira acordamos cedo e fomos para a praia!! FOI MUITO SHOW!!! Nós fomos la no fundão!! Lá tinha cada onda maneira.
Quinta-feira fiquei em casa brincando com meu irmão!! Sábado fui para a casa da Laura. Domingo aproveitei para descansar!
Beijos e abraços Manuela

Em 30 de julho de 2012 20:40, Camila escreveu:
Manu,
Nossa!!!!!!!!!!!!!! Suas férias foram uma delícia!
Você aproveitou bastante todos os momentos e acredito que nem tenha ficado chateada quando acabou a luz na casa da sua colega né? rs
Você sabe nadar bem? Quem te levou lá pro "fundão" na praia?
Adorei saber como foram suas férias... As minhas foram boas também, mas não consegui aproveitar tanto como você.
Beijos
Camila

Em 30 de julho de 2012 21:00, manuela befi escreveu:
Eu sei nadar sim nado desde 5 anos e meu pai me levou no fundão. Que bom que gostou,
bjs Manu!

* Os e-mails foram editados por questão de espaço. A grafia original foi mantida.

(<http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/e-mail-mais-genero-ensinar-garotada-702972.shtml?page=2>)

^{b.} Mostra-se mais coloquial e informal, conforme indicam o emprego de gírias ("onda maneira"), de repetições e de aumentativo ("beijões") na despedida, a mistura de pessoas do discurso (2ª e 3ª pessoa do singular), etc.

1. Os e-mails foram trocados entre duas amigas. Levante hipóteses: Que idade elas têm, aproximadamente? Justifique sua resposta com elementos do texto.
Elas são crianças e devem ter entre 7 e 10 anos, pois Camila revela ter medo de entrar na parte funda do mar. Além disso, Manuela diz que nada desde os 5 anos, o que dá a impressão de que isso ocorre já há algum tempo.

2. Os e-mails estão reproduzidos conforme foram escritos. Os textos apresentam problemas de acentuação (lá), de emprego de acento indicador de crase ("às 4 horas da tarde", "fomos à praia") e de pontuação ("No dia seguinte, terça-feira, acordamos"), entre outros.

a) Juntamente com os colegas e o professor, faça um levantamento de situações do texto que fogem às regras da norma-padrão.

b) A linguagem mostra-se mais coloquial e informal, ou mais formal? Justifique sua resposta com exemplos do texto.

c) Levando em conta que os e-mails foram trocados entre duas amigas, você considera a linguagem adequada à situação, isto é, ao gênero e ao perfil dos interlocutores? Por quê?

Sim, é adequada. Os problemas poderiam ser resolvidos facilmente com uma revisão, mas esse procedimento não era necessário, uma vez que a situação não exigia maior formalidade nem extrema atenção à norma-padrão. Nesse gênero, a linguagem é flexível.

O que significa a palavra e-mail?

A palavra **e-mail** designa duas coisas: a mensagem enviada através da Internet e o endereço para onde enviamos essa mensagem. Geralmente um endereço eletrônico, no Brasil, tem a seguinte estrutura: **nome@provedor.com.br**. O **nome** designa o usuário. O símbolo **@** (arroba) informa ao computador que esse conjunto é um endereço de e-mail. O **provedor** é a empresa que possibilita o acesso à Internet, geralmente mediante o pagamento de uma taxa. O termo **com** significa comercial e **br** é a sigla de Brasil.

192

ANEXO: 3

3. Normalmente, há nos *e-mails* vocativo, expressão de despedida e assinatura.

a) Localize esses três elementos no primeiro *e-mail*.
vocativo: "Camila"; expressão de despedida: "beijos e abraços"; assinatura: "Manuela"

b) O que justifica o fato de o terceiro *e-mail* não apresentar vocativo?

Como as amigas já haviam trocado dois *e-mails* anteriormente, Manuela preferiu responder logo à pergunta que a amiga lhe tinha feito.

4. Existem *e-mails* pessoais e profissionais. Nos *e-mails* pessoais, o assunto geralmente diz respeito a situações cotidianas e familiares.

a) Qual é o assunto principal nos *e-mails* lidos? Como as amigas passaram as férias.

b) Camila diz que suas férias foram boas, mas não tanto quanto as da amiga. Levante hipóteses: Por que ela fez esse comentário? Provavelmente porque não pôde viajar até o mar, ou porque não viveu situações tão variadas, como passar um dia em casa de amigas e ir à praia.

5. Embora as abreviaturas sejam mais comuns nas redes sociais, elas podem ser empregadas também em *e-mails*, dependendo do grau de intimidade e do grau de informalidade que há entre os interlocutores. Nos *e-mails* lidos, foram empregadas abreviaturas? Se sim, quais?

Sim; foram empregadas as abreviaturas rs (risos), bjs (beijos) e Manu (Manuela).

6. Nos *e-mails* e nos gêneros textuais que circulam na Internet, a pontuação e o tipo de letra podem ter significados especiais.

a) O que justifica o emprego das letras maiúsculas em "FOI MUITO SHOW!!!"? As letras maiúsculas na Internet significam que o locutor está gritando. No caso, Manuela usou letras maiúsculas nessa frase para dar a impressão de estar gritando e, assim, manifestar o contentamento que sentiu por ter ido à praia.

b) O que justifica o emprego de tantos pontos de exclamação nos dois primeiros *e-mails*?

Manuela emprega vários pontos de exclamação para expressar sua alegria com os dias em que esteve em férias. E Camila, para expressar sua surpresa com as novidades contadas pela amiga.

7. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, conclua: Para que serve o *e-mail* e quais são suas características principais?

"Naum tow intndndu nd"

Para conversar pelo computador, os jovens inventaram uma linguagem, o internetês, cujo princípio é espremer o essencial de cada palavra. Vogais, por exemplo, são quase dispensáveis; acentos, raríssimos; duas consoantes normalmente viram uma, etc. Veja alguns vocábulos mais usados:

aham = sim	naum = não
blz = beleza	gdades = novidades
fds = fim de semana	t+ = até mais
gnt = gente	xops = <i>shopping</i>

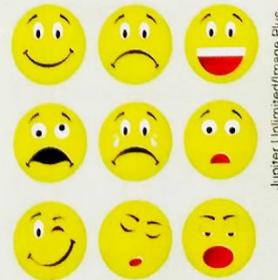
O uso dessa linguagem é adequado apenas em certos gêneros da Internet, como no *e-mail*, no *blog* e em conversas nas salas de bate-papo quando há intimidade entre as pessoas. Em gêneros não digitais, o uso dessa linguagem é inadequado e, por isso, deve ser evitado.

Emoções virtuais

A palavra *emoticons* vem do inglês *emotion icons* e significa "ícones de emoção". Eles são criados com letras e sinais do teclado do computador e, quando digitados em uma certa ordem, parecem carinhas com diferentes expressões e significados. Eles são geralmente usados em *e-mails* e em bate-papos virtuais.

Para ler *emoticons*, é necessário inclinar um pouco a cabeça para a esquerda. Veja alguns:

:(— triste	d:-) — de boné
>:(— raiva	:-& — zangado
;-) — piscada	:* — beijo
:D — gargalhada	:# — guardar segredo
B-) — usar óculos	%-\ — confuso
:'(— chorar	X-(— chateado
8-O — assustado	[:] — ouvir



Jupiter Unlimited/Irrage Plus

7. É um tipo de texto usado para trocar mensagens pela Internet, comunicando a alguém um assunto pessoal. Contém: resumo do assunto; data e, às vezes, também a hora em que ele foi enviado; endereço eletrônico (*e-mail*) do remetente e do destinatário; vocativo, assunto, despedida e assinatura. Pode fazer uso de abreviações e *emoticons*, quando for dirigido a uma pessoa íntima. A linguagem varia de acordo com o perfil dos interlocutores e o grau de intimidade entre eles, podendo ser menos ou mais formal e, eventualmente, conter gírias.

ANEXO: 4

AGORA É A SUA VEZ ►

Professor: Se a escola não dispõe de computadores nem de Internet, faça adaptações a esta proposta de produção de *e-mail*. Se a escola dispõe de Internet, sugerimos que você combine com um colega de sua escola ou de outra a troca de *e-mails* entre os alunos, com o objetivo de dar à atividade um caráter de situação real de produção. A troca de *e-mails* também pode ser feita com classes de alunos mais velhos (9º ano ou uma das séries do ensino médio). Nesse caso, depois de várias trocas, você poderá promover um encontro entre os correspondentes, o que costuma ser muito agradável. Para isso, é necessário ter o *e-mail* dos alunos que participarão da atividade. Há vários provedores gratuitos nos quais os alunos poderão se cadastrar.

Se você ainda não tem um endereço eletrônico, é hora de passar a ter um. Com a ajuda do professor cadastre-se em um dos provedores gratuitos da Internet. Depois crie um ou mais *e-mails* e envie-o(s) a um destinatário.

Os *e-mails* que você produzir e receber poderão fazer parte do livro ou do *blog* a ser montado no projeto do capítulo *Intervalo* desta unidade.

Planejamento do texto

- Peça ao professor o *e-mail* de seu correspondente. Procure ter algumas informações sobre ele, como o nome, a idade e o ano que está cursando.
- Escolha um dos assuntos sugeridos a seguir (ou outro de sua preferência):
 - redes sociais (participa de alguma?, gosta de participar?)
 - *games* (troca de informações sobre alguns)
 - esporte (participa de algum tipo?, gosta de participar?)
 - livros ou revistas em quadrinhos (troca de comentários sobre alguns)
 - filmes (indicação de alguns)
 - *hobbies*
- Preencha os campos **Para** e **Assunto**.
- Ao escrever, leve em conta o perfil de seu destinatário. Procure ser simpático(a) e atrair a atenção dele para o tema que você escolheu.
- Lembre-se de que em um *e-mail* deve haver vocativo, assunto principal, expressão de despedida e assinatura.
- Procure adequar a linguagem ao interlocutor e ao gênero. Não mostre muita formalidade nem informalidade exagerada. Se quiser, empregue algumas abreviações, mas sem exageros. Escreva com espontaneidade.



Revisão e reescrita

Antes de enviar seu *e-mail*, reveja-o, verificando se ele apresenta os elementos próprios do gênero. Assim, observe:

- Há vocativo, expressão de despedida e assinatura?
- O assunto está desenvolvido de forma adequada?
- Você deu um tom pessoal e amigável ao texto, tornando-o, assim, atraente para o leitor?
- A linguagem está de acordo com o gênero e com o perfil de seu interlocutor?

ANEXO: 5

O *blog*

O *blog* nasceu com a função de ser uma espécie de diário virtual, ou seja, um espaço que alguns internautas, principalmente adolescentes e jovens, utilizavam para relatar fatos do cotidiano, pensamentos, opiniões, etc.

194

ANEXO: 6

Com o tempo, o *blog* foi se transformando e se tornou um espaço virtual mais complexo e diversificado, no qual podem ser encontrados desde relatos e fotos pessoais até notícias, opiniões, artigos, letras de música, curiosidades enciclopédicas, etc. Alguns profissionais de renome, inclusive, passaram a criar seus próprios *blogs*, que utilizam como forma de divulgar seu trabalho e sua agenda. Há também *blogs* comunitários, nos quais todos os membros de determinado grupo podem editar textos e participar como autores.

Enquanto montar um *site* exige conhecimentos de programação de computadores ou pagar por essa assessoria, criar uma página na rede é simples, rápido e quase sempre gratuito. Além disso, o *blog* normalmente é mais pessoal e revela mais intimidades do que o *site* e, dependendo do caso, pode atender melhor aos interesses de seu criador.

Ao desenvolver o projeto do capítulo **Intervalo** desta unidade, você terá a possibilidade de criar um *blog* pessoal ou participar de um *blog* comunitário.

Loucos por *blogs*

Para aqueles que são aficionados de *blogs*, existem vários livros sobre o assunto no mercado. Entre eles, sugerimos a leitura de *Biônicas*, de vários autores (Jaboticaba), e *Blog de papel*, também de vários autores (Gênese).

Blog e diário: qual a diferença?

O *blog* guarda grandes semelhanças com o velho diário de papel, com a diferença de que, em vez de lápis e folhas em branco, o usuário tem um computador, teclado, mouse, monitor e acesso à Internet. A contradição é que, ao mesmo tempo, o *blog* não será envolvido naquele famoso código de segredo absoluto: ele é publicado on line para quem quiser ler. Aliás, o fluxo constante de gente interessada em saber da vida de cicrano ou de fulano é o que mantém a página em andamento e dá graça à coisa toda, porque normalmente um diário eletrônico sem visitas é o mesmo que um livro parado na prateleira.

(Aprenda sem professor – Crie seu *blog*, nº 1.)

ANEXO: 7

2. Criação do blog

Crie com os colegas um *blog* da classe.

Existem vários sites e provedores da Internet que orientam, passo a passo, como montar um *blog*. Eis duas sugestões:

- blogger.com
- www.blog.com.br

Decidam sobre a organização interna do *blog*, a ordem e os critérios de publicação, o uso de imagens, etc. Por fim, publiquem os textos que produziram nesta unidade e os relatos feitos por familiares e amigos. Se possível, adicionem fotos pessoais e familiares ou ilustrações que enriqueçam visualmente o *blog*. Depois deem o endereço do *blog* ao maior número possível de amigos e familiares.



ANEXO: 8

O *twitter*

Assim como o *myspace* e o *facebook*, o *twitter* é uma comunidade de amigos e pessoas desconhecidas e conhecidas que mandam mensagens a respeito do que estão fazendo, lendo, pensando naquele momento ou sobre o que pretendem fazer.

Quem participa do *twitter* pode ser um seguidor ou um seguido. Na condição de seguidor, você recebe mensagens do seu amigo (a pessoa a quem está ligado) com as informações que ele vai postando durante o dia. Na condição de seguido, você envia as mensagens, que podem ser, por exemplo, “no banho”, ou “no cinema”, ou “o livro que li”, “a prova”, etc.

Uma das principais características e desafios do *twitter* é o tamanho das mensagens. Elas só podem ter, no máximo, 140 caracteres, contando com a barra de espaços. Uma mensagem enviada pelo seguido alcança simultaneamente todos os seus seguidores. Vários artistas, atletas, jornalistas e profissionais de outras áreas têm utilizado o *twitter* como forma de fidelizar o público, divulgar seus novos trabalhos, fazer conhecer seu lado pessoal, etc.

Cadastrando-se no *twitter*

Para utilizar o *twitter*, você deve cadastrar-se no site <http://twitter.com/>, abrindo uma conta, em inglês. Depois, é só preencher no campo específico uma das quatro mensagens a seguir e atualizar.

1. O que você está fazendo.
2. Algo que você está vendo.
3. Algo que você quer fazer.
4. Algo que quer que os outros vejam.



ANEXO: 9

O comentário

Muitos *sites* e *blogs* disponibilizam um espaço e uma ferramenta para que seus leitores comentem os conteúdos ali publicados. As opiniões expressas nesse espaço são chamadas de **comentários**.

O comentário na Internet é um texto geralmente curto e com estrutura variável. Seu objetivo é adicionar informações, críticas, elogios, correções, ampliações ou sugestões ao texto comentado.

Dependendo do conteúdo do *site* ou do *blog*, do tema abordado e das pessoas envolvidas, os comentários podem ser menos ou mais polêmicos e ter menor ou maior profundidade. Quando o tema abordado é polêmico, os comentários podem assumir um caráter nitidamente argumentativo.

Os comentários abaixo, por exemplo, têm esse caráter. Eles circularam na Internet alguns dias depois que um grupo de pessoas, em 2013, invadiu um instituto que usava cães da raça *beagle* em pesquisa científica.

Os textos foram transcritos tal como circularam na Internet; por isso, há neles vários desvios em relação à norma-padrão, abreviações, etc. No lugar dos nomes dos participantes, constam apenas as iniciais, a fim de preservar sua identidade.

Professor: Se quiser, poderá conversar com os alunos sobre o uso do internetês nesse ambiente digital e sobre os desvios relativos à norma-padrão.

As redes sociais e os beagles

Em 18/10/2013, um grupo de pessoas invadiu o Instituto Royal, em São Roque, na grande São Paulo, e resgatou 178 cachorros da raça *beagle*, usados ali para experimentos científicos. As pesquisas, feitas de modo legal, tinham como objetivo desenvolver medicamentos anticancerígenos, anestésicos e cosméticos.

A movimentação ganhou corpo na véspera. Depois de ter sido postada a notícia de que 12 cachorros haviam sofrido eutanásia, centenas de pessoas se organizaram no *facebook* e resolveram invadir o instituto às 2 horas da madrugada. Levaram os cachorros e os coelhos, mas deixaram os ratos.



Getty Images

L. P. de C. [Seguir](#) Quem mais comentou [Universidade Anhembi Morumbi](#)

Pessoal acha que o mundo é preto e branco. Não é (só) ganancia que mantém esse habito vivo. Como o cara na entrevista disse e todos parecem adorar esquecer, "E sem esse dinheiro, carreiras e construção de infra-estrutura estariam em perigo.". Simplesmente parar com esses testes irá destruir todo o sistema dessas universidades. Pessoas perderiam seus empregos, cursos inteiros iriam à falencia. Não é tão simples assim, não é culpa da ganancia.

[Responder](#) [Curtir](#) [Seguir publicação](#) há 4 horas

H. A. [Universidade Federal do Rio de Janeiro](#)

Se fossemos pensar assim, de uma forma exagerada, os médicos de campos de concentração perderam seus empregos quando os campos foram fechados. E muitos avanços da Medicina, infelizmente, foram feitos ali. Se tirarmos o dinheiro dos corruptos, eles não terão mais seus empregos, nem como manter suas casas. Diversas universidades também, que possuem problemas legais, teriam as portas fechadas. E nem por isso é correto que isto continue. Poder ser uma comparação exagerada, mas é exatamente o que você diz.

Não é uma justificativa plausível afirmar que é correto continuar com algo por conta do emprego de alguém, ou curso, quando todo este esquema é corrupto. Eles ganham dinheiro público para fazer coisas cientificamente erradas, o qual poderia ser investido em coisas melhores para a população.

[Responder](#) [2](#) [Curtir](#) há 4 horas

ANEXO: 10

L. M. da S. Santiago Do Boqueirão, Rio Grande Do Sul, Brazil

Meu Deus, se todo este crescimento, esta infraestrutura que vc fala terá que ser baseada em torturas contra animais, que voltemos à era da pedra. Graças a Deus a humanidade está se dando conta de tanta injustiça e os humanos conscientes darão voz a estas pobres criaturinhas que sofrem e sentem medo!!!! Existe sim a lei do retorno e um dia chega!!!!



Zuma Press, Inc./Alamy/Glow Images

Responder 2 Curtir há 4 horas

[...]

N. C. O debate é sempre válido, acredito q pelo menos, no mínimo, no caso de cosméticos, produtos de higiene e limpeza, entre outros, isto seja uma grande verdade, porém os custos de se usar uma cobaia viva sejam mais em conta, o q justificaria as atrocidades cometidas por estes cientistas, “gente” do bem eles, hein...

(<https://www.facebook.com/pages/Ajude-os-Beagles-do-Instituto-Royal/210030139178809?ref=ts&fref=ts>)

- Em relação aos comentários feitos no *facebook* a propósito dos experimentos científicos realizados com os *beagles*, responda:
 - Algum internauta manifestou-se a favor do uso desses animais em experiências científicas? *Não.*
 - De modo geral, qual é o principal argumento utilizado pelos internautas para justificar seu ponto de vista? *O argumento de que há muitos interesses financeiros e políticos envolvidos nas pesquisas científicas.*
- Na ocasião, o tema foi amplamente debatido na Internet e na imprensa. Veja um ponto de vista diferente sobre o assunto, apresentado pelo jornalista João Pereira Coutinho:

[...] os defensores da libertação animal preferem que sejam os homens a tomar o lugar dos bichos nos laboratórios?

[...] talvez não fosse inútil convidar os militantes da “libertação animal” a recusarem daqui para a frente todos os tratamentos médicos que têm no seu historial o uso de animais em laboratório. Em nome da coerência.

(Folha de S. Paulo, 22/10/2013.)

Qual é o principal argumento usado pelo jornalista para se contrapor ao ponto de vista dos defensores dos animais? *O argumento de que, se não se usarem animais nos experimentos científicos, os seres humanos terão de servir de cobaias nesses estudos. Além disso, sugere que os ativistas deixem de usar remédios que tenham sido testados em animais.*

AGORA É A **sua vez** ►

Reúna-se com seus colegas de grupo e, seguindo indicações do professor, escolham um ou mais *blogs* ou *sites* que apresentem a ferramenta **comentários** e produzam um ou mais comentários a propósito de um assunto do interesse de todos. Depois acessem o *blog* ou *site* e enviem o comentário.

ANEXO: 11

Planejamento do texto

- Discutam o texto do *blog* escolhido e o ponto de vista que ele apresenta sobre o assunto.
- Ao escrever, procurem manter uma relação direta com o texto original e situar com clareza o alvo do comentário.
- Fundamentem bem o ponto de vista do grupo, especialmente se ele for contrário ao ponto de vista apresentado no texto original.
- Expressem o ponto de vista de maneira resumida, uma vez que nesse gênero a síntese é desejável.

Revisão e reescrita

Antes de enviar o comentário, releiam-no, observando se:

- Ele consiste em um texto curto?
- O ponto de vista do grupo está bem-fundamentado, com base em dados e referências consistentes?

