



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

VERENA SANTOS ABREU

**A ABORDAGEM DE GÊNEROS DISCURSIVOS EM LIVROS
DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: O DESAFIO DA DIDATIZAÇÃO DOS GÊNEROS
DISCURSIVOS DIGITAIS**

Salvador
2018

VERENA SANTOS ABREU

**A ABORDAGEM DE GÊNEROS DISCURSIVOS EM LIVROS
DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: O DESAFIO DA DIDATIZAÇÃO DOS GÊNEROS
DISCURSIVOS DIGITAIS**

Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como parte dos requisitos de avaliação para a obtenção do grau de Doutora em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Lícia Maria Bahia Heine.

Salvador
2018

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Abreu, Verena Santos

A abordagem de gêneros discursivos em livros didáticos de português nos anos finais do Ensino Fundamental: O desafio da didatização dos gêneros discursivos digitais / Verena Santos Abreu. -- Salvador, 2018.

400 f. : il

Orientador: Lícia Maria Bahia Heine.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura) -- Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal da Bahia, 2018.

1. Linguística Textual. 2. Gêneros discursivos. 3. Letramento digital. I. Heine, Lícia Maria Bahia. II. Título.

VERENA SANTOS ABREU

**A ABORDAGEM DE GÊNEROS DISCURSIVOS EM LIVROS
DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: O DESAFIO DA DIDATIZAÇÃO DOS GÊNEROS
DISCURSIVOS DIGITAIS**

Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como parte dos requisitos de avaliação para a obtenção do grau de Doutora em Letras.

Aprovada em 03 de setembro de 2018.

Banca Examinadora

Lícia Maria Bahia Heine – Orientadora. _____
Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, Brasil.
Universidade Federal da Bahia – UFBA, Brasil.

Jaqueline Barreto Lé. _____
Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Brasil.
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, Brasil.

Fernanda Maria Almeida dos Santos. _____
Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, Brasil.
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, Brasil.

Júlio Neves Pereira. _____
Doutor em Língua Portuguesa pela Universidade Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.
Universidade Federal da Bahia – UFBA, Brasil.

Iraneide Santos Costa. _____
Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, Brasil.
Universidade Federal da Bahia – UFBA, Brasil.

Dedico essa Tese de Doutorado aos meus amados sobrinhos Marina Abreu e José Eduardo Abreu. Foi a partir de um livro didático de 6º ano de Mari (e a desmotivadora atividade que se resumia à reescrita, no papel, de um e-mail pessoal usando a norma padrão da língua) que percebi a necessidade de pesquisar sobre o tema desta tese. Já Dudu, um “novíssimo” nativo digital, aos três anos de idade, encanta a todos com a sua sabedoria e o seu entusiasmo ao acessar o “Outube” com o meu *smartphone* (clitando, com seus dedinhos ávidos, para pular os anúncios do *YouTube*, obter a tela cheia e assistir aos seus vídeos favoritos). Ela cursa o último ano do Ensino Médio, e se despede do letramento digital promovido pela Educação Básica; ele começou este ano a sua trajetória escolar... Ambos me fazem pensar nos muitos desafios para a escola, diante das novas formas de aprender e, principalmente, de interagir dessa geração!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo que me concede com Sua tamanha generosidade, sem me deixar perder a fé e a esperança. A Ele toda honra e toda glória!

À professora doutora Lícia Maria Bahia Heine, orientadora estimada, tão solícita e competente; uma grande referência acadêmica e profissional. Com ela, ainda na Especialização, encantei-me pelos caminhos da pesquisa em Linguística Textual.

Aos meus pais, José Messias e Rita Maria, exemplos de amor e dedicação, que me incentivam sem cessar e acompanham com entusiasmo a minha trajetória acadêmica e profissional, sempre compartilhando, orgulhosos, os meus sonhos.

A Jânio Barreto, meu bem, pelo incentivo constante, presença acolhedora, afagos e palavras de apoio, leveza e por toda atenção prestada durante o processo de pesquisa no Doutorado.

Ao meu irmão, Rogério Abreu, pelo amor incondicional e recíproco, apoio, torcida e admiração.

Aos meus tios, Iza Abreu e Antônio Luís, e primos Leonardo, Luiza e Yasmin, que me acolheram durante o curso de Doutorado, não só com o espaço físico de seu apartamento, mas com carinho, palavras amigas e de incentivo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLINC) da UFBA, pela dedicação e saberes compartilhados.

Aos professores Júlio Neves (UFBA) e Jaqueline Lé (UFRB), pelas valiosas orientações em um momento tão importante como a Banca de Qualificação.

Aos secretários do PPGLINC, Ricardo, Thiago e Cristiane, pela competência, profissionalismo e esmero durante todo o processo de doutoramento.

Aos meus colegas do PPGLINC, uma “turma inédita”, na qual mestrandos e doutorandos compartilharam aprendizados, com muito afeto, admiração e respeito mútuo.

A Thaís Nascimento, que conheci em um congresso, aproximei-me como colega de Doutorado e, hoje, considero uma (hiper)amiga, com quem dialogo sobre hipertexto e pesquisas envolvendo linguagens e tecnologias, nosso objeto de estudo, mas também compartilho emoções e os *hiperlinks* que (re)organizam a vida.

Às amigas superpoderosas do PPGLINC, Camila Oliver, Quézia Lima, Rafaella Elisa, meus presentes do Mestrado da UNEB.

À minha “família ilheense”, Leila Raposo, Milena Raposo e dona Nilza (*in*

memorian), que me acolheram em Ilhéus, torceram e acreditaram na minha vitória desde o momento da seleção no Doutorado. A Leila agradeço também a dedicação, o carinho e o cuidado na revisão dessa tese – um verdadeiro presente!

Ao Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano (IF-Baiano), pelo apoio e licença concedidos durante o período da pesquisa.

Aos meus colegas do IF-Baiano – Campus Uruçuca, em especial a Rísia Souza, irmã urucuquense, e às minhas “*hermanas*” Maria Elia e Cassia Teixeira, que demonstram que os laços profissionais, de tão fortes e sinceros, podem se reelaborar em belos laços de irmandade. Obrigada pelo carinho, doçura, apoio e orações!

À amiga Cláudia Pungartnik, pelas mensagens de apoio, pelo cuidado e por me presentear com um *abstract* “feito com amor”!

A Iana Patrícia, Nely Barreto, Fernanda Fonseca e Cirleide Barreto, colegas/amigas que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e que, gentilmente, cederam exemplares das coleções de livros didáticos que foram distribuídas às escolas.

Às amigas de sempre e para sempre, que a vida me apresentou/presenteou: Fernanda Maria, Sheila Ferreira, Daina Teixeira, Deborah Sampaio, Juliana Virgílio, Larissa Magalhães, Ivana Silva, Nadja Barbosa, Nailza Barbosa, Vanessa Reis e Vanice Melo, que são essenciais e torcem constantemente por mim. Todas elas, de uma forma ou de outra, perguntavam: “E o Doutorado, amiga?”. E, confiantes, afirmavam, com essas ou palavras similares: “Vai dar tudo certo!”.

Enfim, muito obrigada a todos que torceram e me ajudaram a transformar este sonho em realidade!

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

(BAKHTIN, [1953] 2011, p. 285)

ABREU, Verena Santos. **A abordagem de gêneros discursivos em livros didáticos de Português nos anos finais do Ensino Fundamental: O desafio da didatização dos gêneros discursivos digitais.** 2018. 400 fl. il. Tese (Doutorado). Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

RESUMO

O presente trabalho, fundamentado na Linguística Textual e nos estudos bakhtinianos, apresenta uma discussão sobre a didatização, nos anos finais do Ensino Fundamental, de gêneros discursivos digitais selecionados em três coleções de livros didáticos de Português, aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2017. Os *corpora* dessa pesquisa são textos, atividades e objetos educacionais digitais extraídos de livros do 6º ao 9º ano das coleções **Português: Linguagens, Singular & Plural** e **Projeto Teláris: Português**. Diante de gêneros discursivos que surgem ou reelaboram-se em ambiente digital, o objetivo principal dessa pesquisa documental, de cunho qualitativo, é analisar de que maneira são abordados e sugeridos aos discentes e docentes textos e atividades sobre os gêneros discursivos digitais nos livros didáticos, levando em consideração, principalmente, os usos sociais da leitura e da escrita. Também é investigado se as atividades selecionadas enquanto *corpora*, de alguma forma, exploram o potencial pedagógico dos gêneros discursivos da mídia digital para o ensino de Língua Portuguesa e para proporcionar letramentos, sobretudo, o letramento digital. A análise toma como aporte teórico os estudos sobre gêneros do discurso (BAKHTIN, [1953], 2011), a Fase Bakhtiniana da Linguística Textual (HEINE, 2012), a noção de competência comunicativa (HYMES, 1966; CANALE, SWAIN, 1980; CANALE, 1983), a concepção de letramentos (KATO, 1986; SOARES, 2003; BUZATO, 2006), destacando o letramento digital (RIBEIRO, 2005; ZACHARIAS, 2016; DUDENEY, HOCKLY, PEGRUM, 2016). A análise de dados possibilitou afirmar que as três coleções selecionadas, de alguma forma, contemplam atividades que envolvem gêneros discursivos digitais, o que contribui para o ensino de Língua Portuguesa e para o letramento dos discentes. Também, com esse estudo, conclui-se que didatizar gêneros discursivos digitais em livros didáticos de Língua Portuguesa é desafiador, por diversos fatores, mas é importante para se promover o desenvolvimento da competência comunicativa dos discentes e, assim, contribuir para o processo de letramento digital em sala de aula.

Palavras-chave: Fase Bakhtiniana da Linguística Textual. Objetos educacionais digitais. Competência digital. Letramento digital.

ABREU, Verena Santos. **A abordagem de gêneros discursivos em livros didáticos de Português nos anos finais do Ensino Fundamental: O desafio da didatização dos gêneros discursivos digitais.** 2018. 400 fl. il. Tese (Doutorado). Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

ABSTRACT

This present work is based on Textual Linguistics and Bakhtinian Studies and presents a discussion about the didactisation of digital discursive genres selected in three collections of Portuguese Language textbooks, approved by the Brazilian Textbook Program (PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático), 2017, related to High School (Ensino Fundamental II) in Brazil. This research corpora are digital texts, activities and educational objects extracted from books, from the 6th to the 9th year of the Portuguese Language book collections: Português: Linguagens, Singular & Plural and Projeto Teláris: Português. Considering discursive genres that arise or are re-elaborated in a digital environment, the main objective of this qualitative documentary research is to analyze how these texts activities are approached and suggested to students and teachers on digital discursive genres in textbooks, mainly focusing the social uses of reading and writing. We also investigated whether selected corpora activities explore the pedagogical potential of the emerging discursive genres of digital media for teaching Portuguese and for providing literacy, especially digital literacy. The analysis takes as a theoretical contribution the studies on genres of discourse (BAKHTIN, [1953], 2011), the Bakhtinian Phase of Textual Linguistics (HEINE, 2012), the notion of communicative competence (HYMES, 1966; CANALE, SWAIN, 1980; CANALE, 1983), literacy (KATO, 1986; SOARES, 2003; BUZATO, 2006) and specially the use of digital literacy (RIBEIRO, 2005; ZACHARIAS, 2016; DUDENEY, HOCKLY, PEGRUM, 2016). The analysis of the data made it possible to state that the three selected collections, somehow, contemplate activities that involve digital discursive genres, which contributes to the teaching of Portuguese Language and to the literacy of the students. Also, with this study, it is concluded that digital discursive genres in Portuguese language textbooks are challenging, due to several factors, but promotes the development of the students' communicative competence and thus contribute to the process of digital literacy in the classroom.

Keywords: Bakhtinian Phase of Textual Linguistics. Educational digital objects. Digital competence. Digital literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	– OED: Vídeo Mito iorubá	36
Figura 02	– Cantiga de Amigo no livro didático impresso	54
Figura 03	– OED: As cantigas do Trovadorismo (introdução)	55
Figura 04	– OED: Janela 1 do infográfico digital “As cantigas do Trovadorismo”	56
Figura 05	– OED: Janela 2 do infográfico digital “As cantigas do Trovadorismo”	57
Figura 06	– OED: Janela 3 do infográfico digital “As cantigas do Trovadorismo”	57
Figura 07	– Exemplo de hipertexto na <i>Web</i> : Lista de cantigas e versões musicais	59
Figura 08	– Chat de um curso de capacitação online	74
Figura 09	– Comentários públicos sobre uma reportagem online	75
Figura 10	– Reprodução de um e-mail	77
Figura 11	– Reprodução de uma atividade sobre a linguagem de um e-mail	79
Figura 12	– Texto sobre a expressão das emoções com emoticons	84
Figura 13	– Nerd face	85
Figura 14	– <i>Smiling Face With Sunglasses</i>	85
Figura 15	– Conversa via <i>WhatsApp</i> (I)	86
Figura 16	– Conversa via <i>WhatsApp</i> (II)	86
Figura 17	– Possíveis significados de emojis	88
Figura 18	– Conversa via <i>WhatsApp</i> (III)	88
Figura 19	– Conversa via <i>WhatsApp</i> (IV)	89
Figura 20	– Conversa via <i>WhatsApp</i> (V)	90
Figura 21	– Emojis do tipo <i>Smiley</i> e suas variantes disponíveis no aplicativo <i>WhatsApp</i>	91
Figura 22	– Emojis da categoria natureza disponíveis no aplicativo <i>WhatsApp</i>	91
Figura 23	– Conversa via <i>WhatsApp</i> (VI)	102
Figura 24	– Questão sobre a linguagem dos e-mails	116
Figura 25	– OED: Infográfico digital “Variação linguística”	118
Figura 26	– OED: Infográfico Digital “Variação linguística” adaptado	118
Figura 27	– OED Infográfico digital “Variação linguística”/ Bandeira de Guiné-Bissau	120

Figura 28	– Atividade de produção textual (I)	140
Figura 29	– Atividade de produção textual (II)	140
Figura 30	– Página indisponível da Revista <i>Capricho</i>	141
Figura 31	– Orientações para o uso do Manual do Professor multimídia da coleção Projeto Teláris: Português	149
Figura 32	– Livro digital do sexto ano – Coleção Projeto Teláris: Português (adaptado)	156
Figura 33	– Correlação entre carta e e-mail	169
Figura 34	– Significado de e-mail	169
Figura 35	– Exemplo de e-mail	171
Figura 36	– Exercício sobre e-mail I	172
Figura 37	– Exercício sobre e-mail II	172
Figura 38	– Quadro sobre o internetês	173
Figura 39	– Atividade sobre e-mail	176
Figura 40	– Explicação sobre blog	182
Figura 41	– Quadro sobre blogs	184
Figura 42	– Descrição do livro <i>Blog de papel</i> em livraria virtual	184
Figura 43	– Instruções para criação de blog	185
Figura 44	– <i>Homepage</i> do site “Blog”	187
Figura 45	– <i>Homepage</i> da plataforma “Blogger”	188
Figura 46	– Página do <i>Twitter</i>	193
Figura 47	– Janela para adicionar novo tuíte	194
Figura 48	– Tuítes adicionados na linha do tempo	194
Figura 49	– “Tweet sua resposta”	195
Figura 50	– Texto sobre o <i>Twitter</i>	196
Figura 51	– Tuíte de Neymar Jr. em janeiro de 2011	198
Figura 52	– Tuíte de Neymar Jr. em julho de 2011	198
Figura 53	– Tuíte de Ivete Sangalo em agosto de 2012	198
Figura 54	– “Trending Topics” do <i>Twitter</i> no Brasil: #EuApoioAGreveDosCaminhoneiros	202
Figura 55	– Repercussão dos tuítes de Donald Trump	203
Figura 56	– Repercussão de tuíte de Donald Trump direcionado ao ex-chefe do FBI	203
Figura 57	– Tuítes ofensivos de Donald Trump direcionados ao ex-chefe do FBI	203
Figura 58	– Perfil de Donald Trump no <i>Twitter</i>	204

Figura 59	– Texto sobre o gênero discursivo digital comentário	209
Figura 60	– Exemplos de comentários na internet	211
Figura 61	– Comunidade no Facebook “Ajude os Beagles do Instituto Royal”	212
Figura 62	– Exercício sobre “Comentários”	214
Figura 63	– Produção de comentários na internet	216
Figura 64	– Instruções para o exercício sobre Comentários na internet	216
Figura 65	– Atividade sobre fóruns de discussão	221
Figura 66	– Textos para a atividade sobre fóruns	223
Figura 67	_ Comentários na página da Folha de São Paulo a partir da notícia “Plano para rodízio prevê 5 milhões de pessoas sem água em São Paulo”	224
Figura 68	– Ambiente de discussão virtual	228
Figura 69	– Exercício sobre fóruns virtuais	230
Figura 70	– Resposta sobre diferentes linguagens	230
Figura 71	– Fórum da <i>Revista Capricho</i>	233
Figura 72	– Exercício baseado na reportagem da Revista Capricho	234
Figura 73	– Instruções para a participação em fóruns digitais	235
Figura 74	– Instruções para a participação em fóruns digitais II	236
Figura 75	– Instruções para a participação em fóruns digitais III	237
Figura 76	– Critérios para a produção e avaliação de mensagens em fóruns digitais	238
Figura 77	– Instruções para a participação em fóruns digitais IV	239
Figura 78	– Critérios para avaliação de participação nos fóruns digitais	240
Figura 79	– Roda de leitura	243
Figura 80	– Seção “Provocações”	245
Figura 81	– Seção “Provocações” II	246
Figura 82	– Resposta sugerida	247
Figura 83	– Miniconto multimodal “Solidão”	247
Figura 84	– Oficina Literária	248
Figura 85	– Observações em relação à Introdução do livro didático	262
Figura 86	– Janela de introdução do Infográfico Variação Linguística	263
Figura 87	– Infográfico digital com janelas hipertextuais (adaptado)	265
Figura 88	– Infográfico digital com transcrição (adaptado)	267
Figura 89	– Infográfico digital com transcrição (adaptado) II	267
Figura 90	– OED – Introdução ao vídeo “Cordel”	270

Figura 91	– Roda de causos	271
Figura 92	– OED: “Vídeo Cordel”	272
Figura 93	– Abordagem no LDP impresso sobre Propaganda	274
Figura 94	– Campanha “Limpa Brasil”	275
Figura 95	– Introdução ao OED “Campanha: salvem os tubarões!”	276
Figura 96	– OED: Novo acordo ortográfico e variação linguística	278
Figura 97	– OED: “A ortografia vai ser unificada. Mas e a fala?”	279
Figura 98	– OED: Introdução do documentário <i>Língua e canto Guarani</i>	281
Figura 99	– Introdução do OED “Biografia de Oscar Niemeyer”	282
Figura 100	– Produção de texto biográfico	283
Figura 101	– Introdução do OED “Ferreira Gullar, poeta maranhense”	285
Figura 102	– Roda de relatos	286
Figura 103	– Prática de oralidade	288
Figura 104	– Introdução do OED “Reportagem: mosquitos ‘do bem’ contra a dengue”	289
Figura 105	– OED: Infográfico – Abas da “Cantiga de amigo” (adaptado)	291
Figura 106	– OED: Infográfico – Abas da “Cantiga de amor” (adaptado)	292
Figura 107	– OED: Infográfico Abas da “Cantiga de escárnio e de maldizer” (adaptado)	293
Figura 108	– OED: Infográfico “A arte rupestre” (adaptação 1)	295
Figura 109	– OED: Infográfico “A arte rupestre” (adaptação 2)	296
Figura 110	– OED: Galeria de imagens “A arte rupestre”	298
Figura 111	–Produção de texto: gênero crônica	299
Figura 112	– OED: Introdução e galeria “Cotidiano em fotos”	300
Figura 113	– OED: Tutorial a partir da contação de mito Iorubá (adaptado)	302
Figura 114	– OED: “Nos bastidores do teatro: comédia em cena”	304
Figura 115	– OED: Notícia “Rap ganha popularidade entre índios ao denunciar violência”	305
Figura 116	– OED: Vídeo “O rap e a denúncia da violência”	306
Figura 117	– Introdução ao OED “Campeonato de poesia falada”	309
Figura 118	– Orientações sobre a declamação de poemas	310
Figura 119	– Seção “Prática de oralidade”	313
Figura 120	– Introdução ao OED “Relações entre corpo e gênero”	314
Figura 121	– OED: Animação a partir de um conto brasileiro contemporâneo	316
Figura 122	– OED: Entrevista em vídeo	318
Figura 123	– Instruções para a produção textual na modalidade “Entrevista”	319

Figura 124 – Infográfico “Manifestos brasileiros”	322
Figura 125 – “Publicação do manifesto”	323

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Dimensões e competências do Digcomp	94
Quadro 2	– Dimensões do DigComp	95
Quadro 3	– Letramentos digitais	113
Quadro 4	– Coleções de Português mais distribuídas – PNLD 2017	146
Quadro 5	– Livros didáticos impressos analisados	251
Quadro 6	– OEDs encontrados na coleção Projeto Teláris: Português	324
Quadro 7	– Livros didáticos digitais analisados	325

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AMV	<i>Anime Music Video</i>
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GIF	<i>Graphics Interchange Format</i>
IF-Baiano	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano
INL	Instituto Nacional do Livro
IPD	Instituto de Pesquisa Tecnológica
LDP	Livros didáticos de Português
LiDi	Livros Interativos Digitais
LT	Linguística Textual
MSN	<i>Messenger</i>
OED	Objetos Educacionais Digitais
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPGLINC	Programa de Pós Graduação em Língua e Cultura
TDIC	Tecnologias digitais da informação e comunicação
TIC	Tecnologias da informação e comunicação
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	20
2	A LINGUÍSTICA TEXTUAL E CONSIDERAÇÕES SOBRE GÊNEROS DISCURSIVOS, TEXTO E HIPERTEXTO	28
2.1	A LINGUÍSTICA TEXTUAL	28
2.1.1	A Linguística Textual e o estudo de gêneros discursivos	32
2.1.1.1	<i>Gêneros discursivos digitais</i>	40
2.1.2	Concepções de texto	45
2.3	O HIPERTEXTO	48
2.3.1	Classificação do hipertexto	52
2.3.2	Os <i>links</i> e a construção de sentidos no hipertexto	60
2.3.3	As principais características do hipertexto	62
3	COMPETÊNCIA COMUNICATIVA: O QUE MUDA COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS?	66
3.1	AS COMPETÊNCIAS, OS SUJEITOS E AS PRÁTICAS SOCIOINTERATIVAS	66
3.1.1	O uso de emoticons e emojis e as suas implicações enquanto competência estratégica	81
3.2	A COMPETÊNCIA DIGITAL NA PERSPECTIVA DA INTERAÇÃO	93
3.2.1	A competência digital como eixo da competência comunicativa	99
4	LETRAMENTOS, TECNOLOGIA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	105
4.1	O LETRAMENTO DIGITAL	109
4.1.1	Tipos de letramento digital	112
4.2	NATIVOS DIGITAIS: POR QUE PRECISAM DE LETRAMENTO DIGITAL?	130
4.3	LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS NO ENSINO BRASILEIRO: FONTE DE (IN)FORMAÇÃO?	133
4.3.1	Perspectiva histórica do livro didático no Brasil e a política educacional	133
4.3.2	O Livro didático de Português e os desafios contemporâneos: novos tempos, novas abordagens?	138

5	PERCURSO METODOLÓGICO	143
5.1	OBJETIVO GERAL	144
5.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	144
5.3	DELIMITAÇÃO DA PESQUISA	144
5.4	ESCOLHA DAS COLEÇÕES	146
5.4.1	A Coleção Projeto Teláris: Português	147
5.4.2	A Coleção Português: Linguagens	150
5.4.3	Coleção Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem	152
5.5	ESTRUTURA DAS OBRAS	154
5.5.1	Estrutura da Coleção Projeto Teláris: Português	154
5.5.1.1	<i>O livro digital</i>	156
5.5.2	Estrutura da coleção Português: Linguagens	157
5.5.3	Estrutura da coleção Singular & Plural	159
5.6	CAMINHOS PARA A ANÁLISE DOS <i>CORPORA</i>	160
6	GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS E A SUA DIDATIZAÇÃO EM LIVROS DE PORTUGUÊS: COLEÇÕES IMPRESSAS	162
6.1	GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS NO LIVRO PORTUGUÊS: LINGUAGENS	167
6.1.1	O E-mail	167
6.1.2	O Blog	180
6.1.3	O <i>Twitter</i>	192
6.1.4	Comentários na internet	207
6.2	GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS NO LIVRO SINGULAR & PLURAL	220
6.2.1	Mensagens de fóruns de discussão na internet	220
6.2.2	Miniconto multimodal	241
6.3	COTEJO ENTRE AS COLEÇÕES PORTUGUÊS: LINGUAGENS E SINGULAR & PLURAL	250
7	OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS EM LIVRO DIGITAL/ MANUAL DO PROFESSOR MULTIMÍDIA	253
7.1	INFOGRÁFICOS COMO OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS	256
7.2	MULTIMÍDIA BASEADA EM VÍDEO	258
7.3	MULTIMÍDIA BASEADA EM IMAGENS	260

7.4	OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS NO LIVRO DO 6º ANO DA COLEÇÃO PROJETO TELÁRIS: PORTUGUÊS	261
7.4.1	O Infográfico digital “Variação Linguística”	262
7.4.2	Vídeos como objetos educacionais digitais	269
7.5	OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS NO LIVRO DO 7º ANO DA COLEÇÃO “PROJETO TELÁRIS: PORTUGUÊS”	280
7.5.1	Vídeos como objetos educacionais digitais	280
7.5.2	O Infográfico digital “As cantigas do Trovadorismo”	290
7.6	OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS NO LIVRO DO 8º ANO DA COLEÇÃO “PROJETO TELÁRIS: PORTUGUÊS”	294
7.6.1	O Infográfico digital “A arte rupestre”	294
7.6.2	Galeria de imagens	298
7.6.3	Vídeos como objetos educacionais digitais	301
7.7	OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS NO LIVRO DO 9º ANO DA COLEÇÃO “PROJETO TELÁRIS: PORTUGUÊS”	308
7.7.1	Vídeos como objetos educacionais digitais	309
7.7.2	O Infográfico digital “Manifestos brasileiros”	321
7.8	CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS DISPOSTOS NA COLEÇÃO PROJETO TELÁRIS: PORTUGUÊS	324
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	327
	REFERÊNCIAS	335
	ANEXOS	349

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta tese de doutorado, intitulada “A abordagem de gêneros discursivos em livros didáticos de Português nos anos finais do Ensino Fundamental: o desafio da didatização dos gêneros discursivos digitais”, é fundamentada no Paradigma Funcional dos estudos Linguísticos, que considera a língua como um instrumento de interação social, sendo, então, heteróclita e multifacetada. Dentro do paradigma funcionalista, essa pesquisa está ligada aos pressupostos da Linguística Textual e dos estudos bakhtinianos (sobretudo aos que se referem aos gêneros discursivos e ao dialogismo).

O pensamento do filósofo russo Mikhail Bakhtin alcançou grande notoriedade na Linguística do século XX, principalmente por contribuir com abordagens que caracterizam as teorias linguísticas na segunda metade do mesmo século. O referido filósofo da linguagem considera o vínculo intrínseco existente entre a utilização da linguagem e as atividades humanas, postulando, dessa forma, que os enunciados devem ser vistos na sua função no processo de interação.

O uso da língua exige do falante, dentre outras coisas, a escolha do gênero discursivo mais adequado. Para Bakhtin ([1953] 2011), os gêneros discursivos são tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, com uma construção composicional e um estilo. Eles indicam práticas sociais oriundas de diversos campos de atividade, que se apresentam de modo muito heterogêneo, tanto quanto os diferentes campos da atividade humana, emergindo em função das novas tecnologias de uma sociedade. Dessa forma, é importante se considerar a dinâmica das relações e demandas entre os falantes, as novas formas discursivas e o grande número de gêneros discursivos que surgem, desaparecem e/ou reelaboram-se, de forma mais standardizada ou emergente, ligados a suportes ou mídias como o rádio, a televisão, o jornal, a revista e, cada vez mais, à *Web*¹.

¹A *World Wide Web*, ou simplesmente *Web* (teia de alcance mundial), foi criada em 1991, na Suíça, por Tim Berners Lee. Originariamente servia para conectar computadores das instituições de pesquisa com o propósito de dinamizar e facilitar o acesso. Atualmente é a rede de maior destaque na Internet, devido, principalmente, à possibilidade de criar *homepages*, que se utiliza do protocolo próprio da *Web*: o <http>; seguido de dois pontos e duas barras; a sigla *www* (para indicar *Web*); o nome da *homepage*; seguida da explicitação da natureza que pode ser *.com* – comercial, *.org* – organização não-lucrativa, *.mil* – militar, *.net* – rede, e *.gov* – governamental; por fim há menção ao país com abreviação como “br” para endereços brasileiros e “pt” para os portugueses.

Corroborar-se, entretanto, o pensamento de Araújo (2016, p. 52) quando ele afirma que, apesar das diversas práticas comunicativas e interacionais que ocorrem na internet, “[...] não existem esfera digital nem gêneros digitais, pois a *Web* não é capaz de fornecer uma instância concreta de gêneros que atendam às demandas de um suposto discurso digital [...]”. Por isso, o autor propõe, seguindo uma base epistemológica bakhtiniana, a terminologia gêneros discursivos digitais², para designar os gêneros do discurso que surgem/reelaboram-se, principalmente nos domínios da *Web*, reconhecendo que o ambiente digital – plural e multifacetado – vai muito além de uma tecnologia e exerce um profundo poder de absorção que transmuta para si diversas esferas da atividade humana e, com elas, seus gêneros discursivos.

Com o advento da internet e o caráter linguístico revolucionário desde a década de 90 – observado a partir das novas formas de interação humana, condicionada pela capacidade linguística de recepção através da tela (CRYSTAL, 2002), a comunicação torna-se cada vez mais dinâmica, o texto cada vez mais semiótico e a escrita cada vez menos linear, conforme denotam vários gêneros discursivos digitais. Esse contexto, como não poderia deixar de ser, envolve toda a sociedade, visto que nela se constitui, e engloba também o ambiente escolar. Assim, a escola, como grande agência de letramento, não deve ignorar as diversas práticas de linguagem em ambiente digital, principalmente, porque muitos gêneros discursivos digitais tornam-se cada vez mais frequentes no cotidiano dos sujeitos, sobretudo em idade escolar.

Promover o letramento digital, diante dos avanços tecnológicos contemporâneos, constitui-se uma necessidade educacional que não pode ser descartada. A internet já faz parte do cotidiano de grande parte dos discentes e os profissionais de educação precisam desenvolver estratégias pedagógicas eficazes em seus mais variados espaços educacionais (salas de aula e laboratório de informática, por exemplo) para enfrentar os desafios que estão colocados: alfabetizar em uma perspectiva do letramento e letrar digitalmente o maior número de sujeitos, preparando-os para atuar adequadamente no “Século do Conhecimento” (XAVIER, 2005).

Estudos mais recentes, como os de Araújo (2006, 2007, 2016), Araújo e Dieb

²Nessa tese será adotada a terminologia gênero discursivo digital para fazer menção aos gêneros que reelaboram-se ou emergem e se estabilizam em ambiente digital.

(2009), Bisognin (2009), Freire (2003), Hilget (2003), Komesu (2004), Ribeiro (2008, 2016), Rojo (2009, 2012, 2013) e Xavier (2005, 2006), apontam a importância de se trabalhar as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na escola/nas aulas de língua portuguesa, enfatizando, principalmente, o hipertexto, o trabalho com gêneros discursivos da internet e suas implicações nos processos de leitura e escrita. Algumas discussões e atividades já são propostas em materiais pedagógicos, como em livros didáticos contemporâneos, conforme aponta Araújo-Júnior (2008, p. 45): “A presença de gêneros digitais nos livros didáticos reforça a tese de que a internet e os gêneros textuais nela surgidos vão paulatinamente ganhando espaço nos mais diversos contextos educacionais”.

Então, uma proposta didática envolvendo um gênero discursivo da mídia digital e objetos educacionais digitais (OEDs)³, seja em livros didáticos impressos ou digitais, indicam um avanço no ensino hodierno de língua. Todavia, a abordagem não deve limitar-se ao viés tecnológico em si ou, no caso dos OEDs, reduzi-los apenas a recursos metodológicos. O ideal é contemplar, direta ou indiretamente, aspectos referentes à estrutura composicional, conteúdo e estilo do gênero discursivo digital trabalhado, envolvendo situações comunicativas reais. Dessa forma, o ensino possibilita o exercício de pensar sobre as práticas culturais nas quais os discentes estão envolvidos, bem como na função social de uma educação pautada no letramento, a qual traz abordagens que ultrapassam os muros da escola e permitem o desenvolvimento de práticas sociais reflexivas, baseadas no cotidiano dos estudantes.

Pensando nisso, nessa pesquisa qualitativa, que tem como tema a didatização de gêneros discursivos digitais selecionados em coleções de livros didáticos de Português dos anos finais do Ensino Fundamental, aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD –2017, foram selecionados como *corpora* textos e atividades que envolvem a temática digital, seja através de gêneros discursivos digitais ou de objetos educacionais digitais, extraídos de três coleções recentemente publicadas e distribuídas em escolas públicas. As coleções escolhidas foram: **Projeto Teláris: Português**, do 6º ao 9º ano, das autoras Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, publicada pela editora Ática, em 2015 (versão digital) e 2016 (versão impressa), totalizando oito volumes (quatro em cada

³ Objetos educacionais digitais (OEDs) é a expressão utilizada pelos organizadores da coleção Projeto Teláris para designar o conteúdo digital (que se difere da reprodução do livro impresso) disponibilizado no livro digital e no Manual do Professor Multimídia.

modalidade); **Português: Linguagens**, do 6º ao 9º ano, cujos autores são William Roberto Cereja e Thereza de Cochar, publicada pela Editora Saraiva, no ano de 2015, em quatro volumes; e a coleção **Singular & Plural: Leitura, produção e estudo de linguagens**, do 6º ao 9º ano, de autoria de Laura de Figueiredo, Maria Balthasar e Shirley Goulart, publicada pela Editora Moderna, também em 2015 e com quatro volumes. É interessante destacar que, das três coleções analisadas, a coleção **Projeto Teláris: Português** é a única classificada como Tipo 1, pois possui, além de oito exemplares impressos (livros do aluno e manuais do professor), quatro exemplares multimídia, que apresentam conteúdo digital (objetos educacionais digitais).

Considerando que a comunidade escolar se depara inúmeras vezes com os gêneros discursivos digitais, seja em situações de maior ou de menor formalidade, partiu-se dos seguintes questionamentos para nortear essa pesquisa: como é feita a abordagem dos gêneros discursivos digitais nos Livros Didáticos de Português (LDP) do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, editados recentemente, e avaliados/indicados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático do ano de 2017 (PNLD 2017)? Os livros selecionados discutem, de alguma forma, os gêneros discursivos digitais, denotando o potencial pedagógico desses gêneros para o ensino de língua materna e para os multiletramentos? Os objetos educacionais digitais presentes no Manual do Professor Multimídia exploram diversas possibilidades para apresentar gêneros discursivos multimodais, representando mais do que recursos metodológicos?

Marcuschi (2001), ao analisar as práticas de leitura em sala de aula, critica diversas atividades nos LDP, destacando, principalmente, que os exercícios propostos não levam a reflexões, mas apenas à identificação de conteúdos, sobretudo gramaticais. Convém levar em consideração a necessidade e o desafio da didatização dos gêneros discursivos digitais, provenientes do reconhecimento potencial pedagógico destes. Nesse sentido, como assevera o autor Araújo-Júnior (2008, p. 63), “[...] é inconcebível que os produtores de livros didáticos ignorem o computador como um instrumento potencialmente rico de possibilidades pedagógicas e a internet, como berço de gêneros que vêm a cada dia se firmando como modelo de comunicação”.

O interesse, enquanto pesquisadora, pelas relações entre linguagens e tecnologias surgiu em 2006, a partir da observação da interação constante e cada

vez mais precoce de crianças e adolescentes usuários do *Messenger* (MSN) e do *Orkut*, redes sociais extintas, mas que possibilitavam novas formas de interação, muitas vezes com uma escrita peculiar. Assim, durante o curso de Especialização em Estudos Linguísticos e Literários, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), a autora da presente tese escreveu uma monografia, intitulada “Aspectos da escrita digital e sua influência na ortografia de jovens”. Em 2010, a signatária concluiu, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), o curso de Mestrado em Estudo de Linguagens, com a defesa da dissertação intitulada “A escrita digital em *scraps* e a escrita de bilhetes/recados em sala de aula: um estudo sobre variação e transmutação de gênero textual”. Destarte, deu-se continuidade às pesquisas envolvendo gêneros discursivos emergentes da mídia digital e a transmutação/reelaboração de gêneros discursivos na internet.

A observação do caráter transitório dos gêneros discursivos digitais (como o *scrap* do Orkut e *MSM*) e a sua dinamicidade contraposta a um suporte⁴ estático, como o livro didático, ou relativamente limitado, como o Manual do Professor Multimídia, instigou a continuação dos estudos nessa área e culminou na escolha do tema dessa tese, relacionado ao (hiper)texto e aos gêneros discursivos digitais nas aulas de Língua Portuguesa. Dessa forma, a presente pesquisa justifica-se pelo interesse em investigar como a língua se atualiza nos gêneros discursivos digitais – com formas diferentes de interagir, as quais Marcuschi (2004) denomina sinestésicas, “*self-service*”, analisando como os autores de LDP didatizam tais gêneros. Considera-se um avanço o registro de gêneros discursivos digitais em livros didáticos de Português, mas é infrutífera uma abordagem superficial, tecnicista, descontextualizada e/ou desatualizada; por isso se aponta a didatização como um desafio. Assim, destaca-se além da relevância educacional dessa pesquisa, a sua relevância social e acadêmica.

O trabalho que ora se apresenta tem como objetivo principal analisar de que maneira aparecem textos e são sugeridas atividades aos alunos sobre os gêneros discursivos digitais e objetos educacionais digitais nos Livros Didáticos de Português

⁴Nesse trabalho será utilizada a definição de suporte trazida por Marcuschi (2008): “[...] entendemos aqui como suporte de um gênero um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física, em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 174 – grifos do autor). Embora alguns autores reconheçam o livro didático como gênero textual ou discursivo, nessa tese ele é visto como um suporte, reconhecendo, porém, que “O suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele” (MARCUSCHI, 2008, p. 174).

dos anos finais do Ensino Fundamental, levando em consideração principalmente os eixos leitura e escrita. Como objetivos específicos, busca-se identificar os gêneros discursivos digitais e os objetos educacionais digitais presentes nos Livros Didáticos de Português (LDP) e no Manual do Professor Multimídia selecionados, verificando como os textos, orientações e atividades propostas podem contribuir com o letramento digital dos educandos; analisar a utilização, pelos autores de LDP, de estratégias de transposição e abordagem de gêneros do ambiente digital, de natureza dinâmica e multissemiótica, em um suporte estático (livro didático impresso); investigar se as atividades propostas nos livros didáticos sugerem práticas na internet, ultrapassando os limites do impresso, considerando, assim, a interatividade e a função sociocomunicativa de cada gênero discursivo digital abordado.

Ao se considerar que o livro didático impresso é um suporte tangível, perdem-se duas das principais características do hipertexto: a volatilidade e a não-linearidade, pois são aspectos da composição estrutural dos gêneros discursivos digitais e se pode atribuir tais traços à própria natureza (digital) do suporte. Xavier alerta: “A impressão do hipertexto não resolve esse problema, porque uma vez impresso, ele deixa de ser ‘hiper’, perde sua virtualidade e imaterialidade, torna-se um texto gutenberguiano” (2009, p.114). Nesse sentido, mesmo Marcuschi (2004, p. 24) afirmando que “[...] uma carta, um poema, uma história em quadrinhos, uma receita culinária e um conto continuam sendo isso que representam originalmente e não mudam pelo fato de migrarem para o interior de um livro didático”, os gêneros discursivos digitais merecem uma atenção maior: além do livro didático ressaltar dimensões pedagógicas, o que é natural, conforme defendem Schneuwly e Dolz (2004), a maioria dos gêneros oriundos da internet apresenta natureza multissemiótica (imagem, som, escrita, movimento) no ambiente digital, o que sugere reflexão.

Diante das questões apontadas nessa pesquisa, foram investigadas as seguintes hipóteses:

- muitas atividades propostas nos LDP ainda não sugerem a leitura e produção dos gêneros discursivos digitais no espaço em que exercem um propósito comunicativo: a internet, comprometendo a percepção desses gêneros como subsídios à interação social e a visão mais crítica e reflexiva de seu uso;

- não há ressalvas em relação ao caráter transitório dos gêneros discursivos digitais e o risco de desatualização, mesmo sabendo que o livro didático será utilizado por três anos, considerado aqui como muito tempo, diante da dinamicidade da internet;

- os objetos educacionais digitais disponibilizados nos livros didáticos tipo 1 (que possuem exemplares impressos e Manual do Professor multimídia) evidenciam mais uma função metodológica.

Algumas dessas hipóteses foram confirmadas no decorrer dessa pesquisa em parte dos *corpora*. Outras, ainda que não confirmadas, possibilitaram ampliar a discussão que envolve os gêneros discursivos digitais e sua apresentação (ou ausência) nos livros didáticos.

Em sua constituição formal, esta tese de doutorado é composta por sete capítulos, incluindo a apresentação da pesquisa no capítulo “Considerações iniciais”. No capítulo 2, intitulado “A linguística Textual e considerações sobre gêneros discursivos, texto e hipertexto”, são tecidas discussões, com base em diversos estudos e pesquisas na área, sobre a Linguística de Texto, suas fases e os seus desdobramentos, especialmente os que contemplam o pensamento de Bakhtin (sobre texto/discurso, sujeito, gêneros discursivos) e os estudos sobre o hipertexto.

No capítulo 3, denominado “Competência comunicativa: o que muda com as tecnologias digitais?”, parte-se da concepção de competência comunicativa (HYMES, 1966; CANALE, SWAIN, 1980; CANALE, 1983) e propõe-se mais um eixo – o da competência digital, levando em consideração as novas formas de interação no mundo hodierno. No capítulo 4 – “Letramentos, tecnologias e ensino de Língua Portuguesa” – são discutidos os letramentos, com destaque para o letramento digital e o uso do livro didático no processo de ensino e aprendizagem.

No capítulo 5, é exposto o “Percurso Metodológico” da tese, destacando os objetivos, a delimitação da pesquisa e os critérios que justificaram a escolha das três coleções de onde foram retirados os *corpora*. Também se expõe a estrutura das obras e os caminhos para a análise dos dados. Esta análise dá origem a dois capítulos: no capítulo 6, por sua vez, intitulado “Gêneros discursivos digitais e sua didatização em livros didáticos de Português: coleções impressas”, são analisadas as formas que os autores abordam e propõem atividades sobre os gêneros discursivos da mídia digital no livro didático de 6º ano da coleção **Português:**

Linguagens e no livro de 7º ano da coleção **Singular & Plural**. Já no capítulo 7, designado “Objetos educacionais digitais e a sua didatização em livros de Português multimídia”, são contemplados, na análise, os objetos educacionais digitais extraídos da versão digital dos livros didáticos/manuais do professor multimídia da coleção **Projeto Teláris: Português**.

Por fim, são realizadas as considerações finais, com as reflexões/conclusões oriundas da pesquisa desenvolvida, que confrontam as hipóteses e respondem às questões que impulsionaram esse estudo, além de apontar caminhos para investigações futuras. Na seção 9, são apontadas obras utilizadas como Referências para fundamentar a tese em tela, e, na sequência estão organizados os anexos, com as cópias das páginas dos livros didáticos de Português analisados.

2 A LINGUÍSTICA TEXTUAL E CONSIDERAÇÕES SOBRE GÊNEROS DISCURSIVOS, TEXTO E HIPERTEXTO

No presente capítulo, objetiva-se discutir os estudos da Linguística Textual (LT), desde o seu surgimento, na década de 70, bem como as suas fases e desdobramentos na Linguística do século XXI, com atenção especial para as abordagens que contemplam o pensamento de Bakhtin ([1953] 2011, [1929] 1992, [1975] 1988, [1929] 2009) em estudos sobre texto/discurso, sujeito, e gêneros discursivos.

Também são contemplados os estudos, especialmente na área da LT, sobre o hipertexto e os gêneros discursivos que surgiram ou reelaboraram-se com a popularização da internet – os denominados gêneros discursivos digitais.

2.1 A LINGUÍSTICA TEXTUAL

Em meio às diferentes ramificações do Funcionalismo, encontra-se a Linguística Textual (LT), que começou a se desenvolver na década de 60, na Europa, especialmente na Alemanha, rompendo com as limitações teórico-metodológicas da linguística formal, com o intuito de penetrar no mecanismo de produção, construção, funcionamento e recepção de textos orais ou escritos (MARCUSCHI, 1983). Assim, na LT, o texto é o objeto particular da investigação linguística, por ser considerado a forma específica de manifestação da linguagem.

No primeiro momento, desde a segunda metade da década de 60 até meados da década de 70, a Linguística Textual encontrava-se muito ligada à gramática estrutural. Consoante Koch (2004), essa primeira fase foi denominada Análise Transfrástica, pois eram examinadas relações interfrásticas, privilegiando os processos de coesão e coerência pautados na correferencialidade, e, conseqüentemente, desconsiderando os elementos pragmáticos.

Já no segundo momento da Linguística de Texto, a partir da concepção de que o texto seria a unidade linguística hierarquicamente mais alta, superior à sentença, instaura-se a construção das Gramáticas de Texto. Nestas, “[...] tratava-se

de descrever categorias e regras de combinação da entidade T (texto) em L (determinada língua)” (KOCH, 2004, p. 5). Dentre as tarefas básicas de uma gramática textual, encontravam-se:

- verificar o que faz com que um texto seja texto, ou seja, determinar seus princípios de constituição, os fatores responsáveis pela sua coerência, as condições em que se manifesta a sua textualidade;
- levantar critérios para a delimitação de textos, já que a completude é uma de suas características essenciais;
- diferenciar as várias espécies de textos (KOCH, 2004, p.5).

Nessa fase, os estudiosos da Linguística tinham como preocupação básica a determinação de regras que contemplassem a descrição de todos os textos de uma determinada língua. Passou-se, então, a postular a existência de uma competência textual, o que denota uma semelhança com a competência linguística chomskyana e a influência da gramática gerativa, como expõe Bentes (2003, p. 251):

[...] o projeto de elaboração de gramáticas textuais foi bastante influenciado, em sua gênese, pela perspectiva gerativista. Essa gramática seria, semelhante à gramática de frases proposta por Chomsky, um sistema finito de regras, comum a todos os usuários da língua, que lhes permitiria dizer, de forma coincidente, se uma sequência linguística é ou não um texto, é ou não um texto bem formado. Esse conjunto de regras internalizado pelo falante constitui, então, a sua competência textual.

Notabilizou-se nesse período a ênfase na materialidade linguística, estando o sentido atrelado a elementos cotextuais. “Assim, as noções de coesão e coerência textual continuaram, respectivamente, centradas em aspectos léxico-gramaticais e na interpretação textual pautada no texto enquanto código linguístico” (HEINE; CRISTO; NEIVA; ALVAREZ, 2014, p. 30). Por sua vez, no terceiro momento da Linguística Textual, conhecido como a fase das Teorias do Texto, o contexto pragmático ganhou relevância para a compreensão do texto e se começou a discernir, claramente, as noções de coesão e de coerência como fatores de textualidade.

Em seus estudos, Koch (2004, p. 13), analisa que esse foi o momento em que “[...] a pesquisa na Linguística Textual ganha uma nova dimensão: já não se trata de pesquisar a língua como um sistema autônomo, mas sim o seu funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta”. Como pontua Heine (2012, p.

28), “[...] a partir das Teorias do Texto, as atenções dos pesquisadores da Linguística Textual (LT) voltaram-se para estudar o texto em uso”. Nessa fase, começou a ser considerada a competência comunicativa (HYMES, 1974) dos sujeitos e não mais a competência textual ou linguística dos falantes.

Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2004, p. 173), “[...] a competência comunicativa de um falante lhe permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores, em quaisquer circunstâncias”. Pode-se depreender que as discussões sobre a competência comunicativa possuem respaldo nos estudos linguísticos até hoje, e, por isso, elas serão mais enfatizadas nesse trabalho, a fim de se discutir também a comunicação no ambiente digital.

Dentro da trajetória da Linguística Textual, destaca-se, ainda, a Virada Cognitivista, que ocorreu na década de 80, quando:

[...] delinea-se uma nova orientação nos estudos do texto, a partir da tomada da consciência de que todo fazer (ação) é necessariamente acompanhado de processos de ordem cognitiva, de que quem age precisa dispor de modelos mentais de operações e tipos de operações. Com a tônica nas operações de ordem cognitiva, o texto passa a ser considerado resultado de processos mentais: é a abordagem procedural, segundo a qual os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, têm conhecimentos representados na memória que necessitam ser ativados para que sua atividade seja coroada de sucesso (KOCH, 2004, p.21).

Com a Virada Cognitivista, a Linguística Textual entrou em uma nova fase, que levou a uma nova concepção de texto – como resultado de processos mentais, e possibilitou importantes desenvolvimentos posteriores. Isso não representa o rompimento com a pragmática, mas uma espécie de complementaridade.

Por sua vez, questionamentos em relação à separação entre fenômenos mentais e sociais culminaram no surgimento da perspectiva sociocognitivo-interacionista, uma concepção interacional/dialógica da língua, apresentada por Koch (2004, p. 32-33), “[...] na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos”. A partir desse enfoque, é preciso atentar-se ao fato de que “nenhum texto é completamente explícito e de que depende da ativação de inúmeros conhecimentos partilhados pelos interactantes” (CAVALCANTE et al., 2010, p. 231).

Ao considerar as fases já postuladas da Linguística Textual, Heine (2016) destaca os avanços obtidos nessa área na transição entre os séculos XX e XXI, e aponta sinais de novas fases, considerando desde a perspectiva sociocognitiva (KOCH, 2004), que se estabilizou no Brasil no início do século XXI, até a Fase Bakhtiniana (HEINE, 2012), que, aos poucos, procura firmar-se nos estudos da Linguística Textual. A autora também enfatiza o amadurecimento dos autores da LT quando passam a considerar o sujeito social, deixando para trás as limitações inerentes ao sujeito individual de forte influência da pragmática de linha dura. Sobre a Fase Bakhtiniana, Heine (2016, p. 7), declara:

O momento sociocognitivista, contudo, mostra-se ainda com vestígios formalistas, ranço que levou Heine a postular um novo momento da LT, provisoriamente denominado de Fase Bakhtiniana da Linguística Textual. Para tanto, ressalta que, embora a literatura vigente da LT tenha incorporado algumas das concepções bakhtinianas, as suas pesquisas até então parecem não apresentar implicações resultantes das ideias do referido filósofo, como o princípio do dialogismo, que abarca um feixe de questões teóricas, a noção de ideologia, os aspectos sócio-históricos, a concepção bakhtiniana da linguagem, a concepção de sujeito, dentre outros.

Embora a noção de sujeito social já apareça preconizada em obras de autores da Linguística Textual, como Koch (2004) e Marcuschi (2008), Heine (2016) traz uma sistematização como um novo momento da LT, tendo como base o pensamento de Bakhtin, que aponta o sujeito como responsivo, ativo; é o sujeito concreto das práticas sociais, que se constrói a partir de vozes diversas. Nessa perspectiva, para a autora, o sujeito dialógico bakhtiniano se esbarra no arcabouço teórico do dialogismo, no qual impera a relação com o outro, de onde provém uma interlocução regulada por fatores histórico-ideológicos. Heine (2018) observa, contudo, nas reflexões de Bakhtin, que o sócio-ideológico e o individual não se encontram dicotomizados, pelo fato de se depreender, em qualquer enunciado, um querer dizer do locutor que determina o todo do enunciado. Ela destaca, portanto, que apesar de emergir a partir do outro, o sujeito dialógico detém nuances individuais, trazendo à baila a sua intencionalidade.

Contemporaneamente, percebe-se o envolvimento da Linguística Textual em diferentes temas pertinentes, que surgem ou ressurgem nos estudos do texto, como: as diversas formas de progressão textual, o processamento sociocognitivo do texto,

as relações dialógicas que os sujeitos estabelecem entre si, a língua falada, a intertextualidade, tipologia textual, os gêneros discursivos (incluindo os gêneros discursivos digitais), hipertexto, dentre outros.

Aos estudos sobre gêneros do discurso na LT, é dada uma ênfase maior, tendo em vista sua relação teórica com a tese em tela. Também, ao longo desse trabalho, que comunga com as reflexões de Heine (2016) sobre a Fase Bakhtiniana⁵ da Linguística Textual, recorre-se, além da concepção de gênero discursivo, a outras concepções bakhtinianas, como as noções de ideologia, sujeito e dialogismo.

2.1.1 A Linguística Textual e o estudo de gêneros discursivos

Hodiernamente, dentre as diversas áreas a que têm se dedicado os estudiosos da LT, as discussões sobre os gêneros têm ganhado cada vez mais representatividade, seja com a acepção gêneros textuais ou gêneros discursivos. Como, nessa tese, envereda-se por uma abordagem bakhtiniana, será usada a denominação “gêneros do discurso”, uma vez que a mesma foi empregada pelo filósofo russo Bakhtin. Além disso, como destaca Heine (2018), a expressão gênero do discurso contém conceitos não contemplados por Marcuschi (1983, 2002, 2008) ao abordar gêneros, como o dialogismo (ideologia, linguagem semiótica, vozes presentes no enunciado, sujeito etc). Vale ressaltar que a expressão gêneros do discurso carrega na sua subjacência questões bakhtinianas pontuais: a ampliação da noção de referenciação, a concepção de sujeito, a noção de ideologia sem considerar o sujeito assujeitado, dentre outras.

Diante de tanta repercussão e discussões sobre os gêneros discursivos nos últimos anos, principalmente no que se refere ao ensino, Marcuschi (2008, p. 147) sinaliza que “o estudo do gênero não é novo, mas está na moda”. A reflexão sobre o conceito de gêneros do discurso apresenta indícios desde a Antiguidade Clássica,

⁵ Conforme Heine (2017), apesar dos avanços da Linguística Textual, esta ainda se atém à linguagem verbal, estabelecendo dicotomias entre o verbal e o não verbal. A supracitada autora, a fim de amenizar essa lacuna, propõe, na Fase Bakhtiniana da LT, além da concepção de texto como um evento dialógico, semiótico, a ampliação da noção clássica de referenciação, denominando-a “Referenciação semiotizada”. Com essa proposta, passa-se a considerar também os signos não linguísticos no processo de referenciação, excluindo, assim, de forma incisiva, a possibilidade de conceber o texto apenas centrado no código verbal.

inicialmente, nos pensamentos de Platão, e, posteriormente, nas ideias de Aristóteles. No entanto, as concepções apresentadas permeavam o âmbito da literatura e sua especificidade artístico-literária, bem como os gêneros retóricos (jurídicos, políticos) e a sua natureza verbal. Somente em meados da década de 1960, a Linguística conheceu o Círculo de Bakhtin, formado por estudiosos de variadas áreas que tinham como objeto de discussão a linguagem. O pensamento do filósofo russo atingiu importante notoriedade na Linguística do século XX, principalmente por contribuir com abordagens que caracterizam as ciências da linguagem na segunda metade do mesmo século. Como já foi mencionado, acredita-se que a Linguística Textual apresenta uma Fase Bakhtiniana (HEINE, 2012; 2014; 2016), cuja sustentação está ligada às reflexões teóricas de Mikhail Bakhtin.

Tomando por base epistemológica a concepção de Bakhtin, acredita-se que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, [1953] 2011, p. 261). Assim sendo, o filósofo russo considera que os enunciados devem ser vistos na sua função, ou seja, no processo de interação. O discurso é compreendido, em sua obra, como a língua em uso, e vale a pena ressaltar, conforme sinaliza Neiva (2015), que isso ocorre antes do período que se pode chamar de advento funcionalista, que passa a considerar a língua no pleno exercício do uso.

A interação é concebida como um processo dialógico. Nas palavras de Bakhtin ([1953] 2011, p. 271):

[...] [o] ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma reação responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo etc.

Nesse sentido, os dois sujeitos envolvidos no processo de interação possuem responsabilidades iguais para que a comunicação seja efetivada, de forma dialógica. Ainda sobre a interação, Bakhtin ([1953] 2011, p. 275) enfatiza que “[...] o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativa responsiva”. Nessa dinâmica, o sujeito não escreve/fala para o “nada” ou para “ninguém”. Isso porque sempre “[...] se escreve/fala para o outro, nem que esse outro seja você mesmo” (ARAÚJO, 2017, p. 93). Assim, “[...] toda compreensão é prenhe de resposta” (BAKHTIN, [1953] 2011, p. 271), o que faz da

interação um processo essencialmente dialógico.

Desse modo, a “[...] língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal completa [...]” (BAKHTIN, [1929] 2009, p.128). É nessa concepção de língua em uso que o presente estudo é pautado, considerando que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN; [1929] 2009, p. 127 – grifos do autor).

É válido destacar que o filósofo russo fundamenta sua perspectiva em pressupostos filosóficos e sociológicos, o que o motiva a conceber a língua como um fenômeno, antes de tudo, social, baseado, portanto, na interação, que pressupõe a existência de sujeitos que enunciam. Bakhtin ([1953] 2011) declara que a comunicação só se realiza por meio de enunciados concretos, sejam eles orais ou escritos. Entende-se como “enunciado”, com base no referido autor, a unidade real da comunicação discursiva, um evento único, concreto, “irrepetível”, proferido por um ou outro envolvido no processo interativo, que gera significação e se vale da língua/linguagem para a sua materialização, constituindo o discurso. Assim sendo:

[...] O discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir (BAKHTIN, [1953] 2011, p. 274).

Nessa abordagem, o discurso é proferido por um sujeito histórica e socialmente situado. Este enunciado pode, inclusive, pertencer a enunciações variadas, com conteúdo e formas diferentes, mas apresenta limites precisos. O enunciado bakhtiniano, como unidade de comunicação discursiva, apresenta traços fundamentais, como a alternância dos sujeitos falantes – característica entendida como a responsável por delimitar as fronteiras do enunciado; e a conclusibilidade do enunciado, que consiste em um traço interno da alternância dos sujeitos, pois tal alternância só é possível quando o falante enunciou tudo o que deveria, sob determinadas condições. Os excertos textuais a seguir explicam melhor esses traços:

Desse modo, a alternância dos sujeitos do discurso, que emoldura o enunciado e cria para ele a massa firme, rigorosamente delimitada dos outros enunciados a ele vinculados, é a primeira peculiaridade constitutiva do enunciado como unidade da comunicação discursiva, que o distingue da unidade da língua. (BAKHTIN, [1953] 2011, p. 279-280).

A oração é um pensamento relativamente acabado, imediatamente correlacionado com outros pensamentos do mesmo falante no conjunto do seu enunciado; ao término da oração, o falante faz uma pausa para passar em seguida ao seu pensamento subsequente, que dá continuidade, completa e fundamenta o primeiro. O contexto da oração é o contexto da fala do mesmo sujeito do discurso (falante); a oração não se correlaciona de imediato nem pessoalmente com o contexto extraverbal da realidade (a situação, o ambiente, a pré-história) nem com as enunciações de outros falantes, mas tão-somente através de todo o contexto que a rodeia, isto é, através do enunciado em seu conjunto. (BAKHTIN, [1953] 2011, p. 277).

A conclusibilidade é, portanto, a inteireza do enunciado. Segundo Rojo e Barbosa (2015, p. 17), “[...] pode ser uma simples interjeição ou meneio de cabeça, assim como uma frase, um texto escrito completo ou um romance. O que o define são as suas fronteiras, ou seja, tudo o que leva à alternância dos falantes”. Igualmente, a conclusibilidade do enunciado, por si, também apresenta características: a exauribilidade do objeto; o projeto de discurso do falante (o seu intuito); e as formas típicas composicionais e de gênero do acabamento.

Um exemplo de conclusibilidade aparece em um objeto educacional digital que faz parte dos *corpora* dessa tese. Trata-se de um vídeo⁶, com a contação de um mito iorubá, disponibilizado no livro digital do oitavo ano da coleção **Projeto Teláris: Português**. O recurso audiovisual é utilizado para explanar as características de uma contação de história e do gênero discursivo mito. O conteúdo digital sugerido para essa atividade é composto por cinco vídeos. Após a exibição do vídeo na íntegra, há quatro recortes do mesmo vídeo com orientações sobre como contar um mito. Na figura 01 aparece o vídeo com o quarto trecho: o término da narração. Os demais vídeos que compõem essa sequência serão apresentados em outro momento, ao longo do texto.

⁶ Por se tratar de um trabalho impresso, não se pode efetivamente mostrar o objeto de análise – um vídeo.

Figura 01 – OED: Vídeo Mito iorubá.



Fonte: Livro Digital – 8º ano, Projeto Teláris: Português, 2015C.

Apesar das limitações do impresso diante de um gênero discursivo digital, é possível observar parte das orientações que aparecem como legenda:

“É preciso sinalizar o término da narração, deixando claro para quem está ouvindo que a história acabou. Nesse caso, como se trata de um mito, o contador também fala qual é o fenômeno que a história explica, dando um fechamento para sua apresentação.” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015C, s/p)⁷.

Então, no vídeo, o contador fala: “E é justamente por isso, segundo a mitologia iorubá que os pássaros mais bonitos, geralmente, não cantam bem. Espero que vocês tenham gostado da história. Até a próxima” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015C, s/p).

As características da conclusibilidade aparecem de forma clara nesse exemplo, uma vez que é possível perceber a exauribilidade do objeto – há um acabamento diante da finalidade do enunciado, uma vez que o mito chegou ao final; o projeto de discurso do falante – o intuito era narrar a história; e as formas típicas composicionais

⁷ No intuito de diferenciar as citações teóricas frente às do material didático analisado, a autoras da presente tese optou por destacar algumas das citações (em geral, as que ultrapassam três linhas) nesse formato, com o quadro cinza ao fundo, como forma também de permitir uma melhor visualização do material analisado.

e de gênero do acabamento, que ficam evidentes na legenda e na fala do contador de histórias, seguindo o que se é esperado do gênero discursivo mito, e “[...] seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, [1953] 2011, p. 290).

E é sobre a abordagem de gêneros discursivos que Bakhtin se dedica em algumas de suas obras: os tipos relativamente estáveis do enunciado que permeiam a vida dos sujeitos. Bakhtin ([1953] 2011, p. 268) concebe os gêneros discursivos como fenômenos históricos, socialmente construídos: “Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”. Eles são produzidos dentro das esferas de ação, cotidianas ou formais, orais ou escritas, impressas ou digitais, e são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera.

No princípio, os estudos bakhtinianos sobre gêneros partem de gêneros literários, como o romance polifônico; só depois o filósofo da linguagem enfoca o discurso. Em 1953, Bakhtin destina um capítulo de seu livro “Estética da Criação Verbal” para discutir de modo mais minucioso os gêneros discursivos. Nessa mesma obra, ao considerar que os mecanismos pelos quais os sujeitos interagem socialmente são gêneros do discurso, Bakhtin ([1953] 2011) afirma que o uso da língua, na sua dinamicidade, exige do falante a escolha do gênero discursivo, conforme se pode observar no excerto textual a seguir:

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por consideração semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta de comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes etc. A intenção discursiva do falante, com toda sua individualidade e subjetividade, é em seguida, aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. (BAKHTIN, [1953] 2011, p.282).

Nessa perspectiva, Bakhtin ([1953] 2011) conceitua gêneros do discurso como tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por três elementos (a tríade bakhtiniana) indissolivelmente ligados no todo do enunciado: um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo da linguagem. Conforme Fiorin (2008), a expressão “relativamente estáveis” presente na definição de gênero bakhtiniana merece destaque, pois indica que é preciso considerar a historicidade dos gêneros, isto é, sua mudança, o que quer dizer que não há nenhuma

normatividade nesse conceito, implicando ainda numa imprecisão das características e das fronteiras dos gêneros. Além disso, significa dizer que os gêneros do discurso são fenômenos recorrentes, mas não são fixos, sendo eventos maleáveis, dinâmicos e plásticos (MARCUSCHI, 2005). Assim, podem sofrer transformações, a depender da maior ou menor complexificação da sociedade na qual estão inseridos, e apresentam-se, pois, com certas regularidades, as quais constituem as suas especificidades.

Com essa abordagem, a concepção de gênero discursivo também deixou de privilegiar a forma, como se pensava anteriormente, e passou a privilegiar o seu aspecto funcional. Os gêneros do discurso são realizados nas mais diversas áreas de interação humana, portanto, não podem ser dissociados da vida social, a qual é híbrida, maleável, complexa, o que explica a instabilidade dos enunciados. Assim sendo, os gêneros discursivos são tão heterogêneos quanto a sociedade onde eles estão inseridos, e a análise deles, nessa concepção, perpassa naturalmente a sua história, a cultura, as relações sociais de poder e todo o conjunto de elementos envolvidos na enunciação. São estas as características inerentes aos gêneros que acabaram sendo disseminadas em praticamente todas as teorias de análise de gêneros que são estudadas hoje, inclusive na Linguística Textual.

As práticas sociais e os novos modos de ver a realidade implicam no aparecimento de gêneros discursivos ou na transmutação/reelaboração⁸ dos gêneros já existentes. Ao mesmo tempo, novos gêneros discursivos, como os que aparecem no ambiente digital, proporcionam novas maneiras de se ver a realidade e de se estudar a língua em uso. Nessa dinâmica:

[...] são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório dos gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, [1953] 2011, p.262).

Considerando a heterogeneidade dos gêneros discursivos, sua complexidade,

⁸No Brasil, devido a diferentes traduções da obra “Estética da criação verbal” de Bakhtin, em muitas pesquisas sobre gêneros discursivos aparecem os termos “transmutação” e “reelaboração” como indicativos do mesmo processo: um gênero primário (mais espontâneo) passa a fazer parte de um campo discursivo mais complexo, com as características de um gênero secundário. Nessa tese, será utilizada a terminologia “reelaboração”, uma vez que é assim que aparece no livro utilizado como referencial teórico (BAKHTIN, [1953] 2011), traduzido diretamente do russo. O fenômeno de reelaboração de gêneros discursivos será discutido mais adiante.

e os campos em aparecem, Bakhtin ([1953] 2011) classifica-os em gêneros primários ou secundários. No campo em que as circunstâncias de comunicação são mais espontâneas, simples, como a réplica do diálogo cotidiano, a carta, o relato familiar etc., são denominados gêneros primários. Como gêneros secundários aparecem aqueles que pertencem a um campo de comunicação mais complexa, “relativamente mais evoluída” (BAKHTIN, [1953] 2011, p. 281), como os romances, o discurso científico, o teatro etc.

Para Lima-Neto (2014), a clássica distinção de gêneros primários/secundários bakhtiniana parece ser mais didática do que prática de fato. O pesquisador apresenta pertinentes questionamentos a esse respeito: Por que um campo discursivo deve ser considerado menos complexo do que outro? Quais elementos devem ser elencados, para que um gênero seja enquadrado em uma categoria e não em outra? Ele conclui que, na verdade, todos os campos têm certo grau de complexidade social, histórica e ideológica, sem que uma carta seja menos “espontânea” do que uma “palestra”, por exemplo. A depender da situação comunicativa, dos enunciadores, dos propósitos comunicativos dos gêneros e, principalmente, da intenção discursiva do falante, enfim, ambos podem ter o mesmo grau de complexidade para produção/recepção. É como se fossem todos gêneros “secundários”. Com isso, Lima-Neto (2014) defende o não entendimento de que nenhum gênero seja “simples”.

Com um posicionamento similar, Rojo e Barbosa (2015, p.18) acrescentam: “Em uma sociedade urbana, complexa, altamente moderna e tecnológica como a nossa, raramente os gêneros serão efetivamente ‘primários’”. Concorde-se com esse posicionamento das autoras e com Lima-Neto (2014), que aponta a relação entre gêneros primários e secundários como um possível *continuum*, uma vez que dicotomizar os gêneros discursivos como primários ou secundários não contempla de forma satisfatória as práticas de interação.

Sem dúvidas, as tecnologias exercem diversas influências nas práticas sociais, que perpassam por diversas áreas, inclusive pela linguagem. São exemplos disso as novas formas de enunciar e os gêneros discursivos que emergem da mídia digital ou se reelaboram e ganham novos traços na *Web*.

Num ambiente multimodal como a internet, que possibilita uma gama variada de mudanças num curto espaço de tempo, graças ao seu caráter transitório, parece

desafiador analisar aspectos de estabilidade dos gêneros discursivos digitais, com base em Bakhtin ([1953], 2011). Igualmente, mostra-se desafiador escolher, a partir das práticas sociais e interativas, quais gêneros do ambiente digital seriam fecundos para se fomentar o letramento digital em sala de aula e fazer parte da abordagem de livros didáticos impressos e manuais multimídia do professor.

É, pois, evidente que Bakhtin, entre as décadas de 1920-1950, não imaginava as práticas de linguagem que acontecem hoje na rede mundial de computadores, porém elas salientam ainda mais a relativa estabilidade dos gêneros e as relações dialógicas dos enunciados. Conforme Rojo (2013), a partir da teoria de gêneros de Bakhtin, é possível tratar, inclusive didaticamente, os novos enunciados multiculturais e multissemióticos contemporâneos e hipermodernos. A autora, então, declara: “O texto contemporâneo, multissemiótico ou multimodal, envolvendo diversas linguagens, mídias e tecnologias, coloca pois alguns desafios para a teoria de gêneros de discurso do Círculo. Desafios. Não impedimentos!” (ROJO, 2013, p. 19). Também Rojo e Barbosa (2015, p. 116) reiteram:

Sustentamos que, mesmo com mudanças tão pronunciadas, a teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin não somente ainda é potente para a análise desses enunciados, como talvez nunca tenha encontrado expressão tão clara de seus mecanismos dialógicos.

Posicionamentos como esses demonstram que os pressupostos do Círculo de Bakhtin, que embasam a maioria dos modelos de análises de gênero desde a década de 1970, continuam sendo aceitos pela comunidade científica, especialmente em ramificações da Linguística, como a Linguística Textual e a Linguística Aplicada. E ainda há muito a se dialogar, nos termos bakhtinianos, com a obra desse filósofo da linguagem. O estudo das formas de interação hodiernas, como as que envolvem os gêneros discursivos digitais é um bom exemplo.

2.1.1.1 Gêneros discursivos digitais

Cientes de que os gêneros discursivos são formas de enunciar relacionadas à história de uma sociedade e à sua cultura, Rojo e Barbosa (2015) destacam que, com as tecnologias digitais da informação e comunicação, essas formas se tornam

cada vez mais multimodais, isto é, misturam várias modalidades de língua/linguagem (verbal, oral ou escrita; estática ou em movimento; sons musicais). As tecnologias digitais da informação e comunicação revelam necessidades enunciativas diferentes dos sujeitos e, para atendê-las, alguns gêneros são digitalizados, outros se reelaboram e tantos outros surgem – são os chamados gêneros emergentes da mídia digital⁹, denominação utilizada por Marcuschi (2004), ou os gêneros discursivos digitais.

Nos últimos anos, percebe-se uma crescente preocupação com os estudos de linguagem e tecnologias, muitas vezes associando-os ao ensino de línguas, o que tem suscitado uma série de pesquisas científicas com essa temática. O debate sobre gêneros emergentes, no Brasil, veio acompanhado das discussões sobre hipertexto, quando há muito também já era discutido na América do Norte e na Europa. No que diz respeito a livros, Marcuschi e Xavier (2004) organizaram a primeira obra brasileira que discute exclusivamente sobre os gêneros discursivos digitais.

Há catorze anos, Marcuschi (2004) destacava três aspectos que tornavam relevantes a análise dos gêneros emergentes da mídia digital: a possibilidade de se reverem conceitos tradicionais, permitindo repensar a relação com a oralidade e a escrita, seu franco desenvolvimento e um uso cada vez mais generalizado; suas peculiaridades formais e funcionais, não obstante as contrapartes encontradas em gêneros prévios. O autor demarcava, então, três pontos de vista:

- (1) **do ponto de vista dos usos da linguagem**, temos uma pontuação minimalista, uma ortografia um tanto bizarra, abundância de siglas, abreviaturas nada convencionais, estruturas frasais pouco ortodoxas e uma escrita semi-alfabética;
- (2) **do ponto de vista da natureza enunciativa dessa linguagem**, integram-se mais semioses do que usualmente, tendo em vista a natureza do meio com a participação mais intensa e menos pessoal, surgindo a *hiperpersonalidade*;
- (3) **do ponto de vista dos gêneros realizados**, a internet transmuta de maneira bastante complexa gêneros existentes, desenvolve alguns realmente novos e mescla vários outros. (MARCUSCHI, 2004, p.19 – grifos do autor).

Ressalta-se a importância desse estudo até hoje, devido à pertinência das questões levantadas, às possibilidades de pesquisas a partir desses aspectos e à

⁹ Conforme Lima-Neto (2014), Marcuschi toma emprestado o termo “gêneros emergentes” de Crowston e Williams (1997 apud LIMA-NETO, 2014), e o atribui àqueles gêneros extremamente novos que estavam surgindo na web e ainda estavam em processo de estabilização.

quantidade de gêneros discursivos que emergem (alguns estabilizam-se, outros desaparecem) e reelaboram-se em ambiente digital. Destaca-se ainda que, ao se conceber os gêneros discursivos como fenômenos sociais, históricos e culturalmente sensíveis, torna-se difícil enumerar todos os gêneros existentes, afinal novos gêneros estão sempre por emergir.

E o papel da rede mundial de computadores nesse processo é inquestionável, afinal há anos nota-se que “[...] a Internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo” (MARCUSCHI, 2002, p. 13). E a *Web* – sua rede mais popular e que mais cresce no mundo inteiro – também sofreu uma série de mudanças desde o seu surgimento, em 1991, marcando a vida e a maneira de interagir de falantes de/por várias gerações, como sintetizam Rojo e Barbosa (2015, p. 119):

A primeira geração da internet (WEB 1.0) principalmente dava informação unidirecional (de um para muitos), como na cultura de massa. Com o aparecimento de *sites* como o Facebook e o Amazon, a *web* tornou-se cada vez mais interativa. Nesta *web 2.0*, são principalmente os usuários que produzem conteúdo em postagens e publicações, em redes sociais como Facebook, Twitter, Tumblr, Google+, na Wikipédia, em redes de mídia como o YouTube, Flickr, Instagram etc. À medida que as pessoas se familiarizaram com *web 2.0*, foi possível a marcação e etiquetagem de conteúdos dos usuários que abrem caminho para a próxima geração da internet: *web 3.0*, a dita internet “inteligente”.

Como se pode depreender, a evolução da *Web* foi marcada por grandes mudanças, especialmente ao que se refere à interação. Gomes (2016) enfatiza que a grande virada da *Web* foi justamente da geração 1.0 para a 2.0, e destaca, além do aumento das possibilidades de interação, a apropriação de tecnologias multissemióticas – confluência de imagens, sons, vídeos, *links* etc. – oportunizada pela rede ao leitor-autor, conforme se observa:

De uma *Web 1.0*, predominantemente empresarial, não interativa, que permitia apenas o consumo de informação quase que exclusivamente textual [...] passamos, a partir de 2005, para a *Web 2.0*, com novíssimas possibilidades de interação que permitem não apenas consumo, mas também – ou principalmente – produção de textos, agora textos feitos de imagens, textos audiovisuais, textos com *links* e textos com palavras e imagens. O compartilhamento de imagens, o falar de si, o desejo de visibilidade e a disponibilidade de sons, imagens e vídeos, dentre outras razões, propiciaram novos usos da escrita nos quais, muitas vezes, a imagem passa a ter função central na construção dos sentidos (e não apenas periférica, como simples ilustração), como

vemos nos fotologs e no YouTube, para citar os mais comuns. (GOMES, 2016, p. 86).

De fato, a *Web 2.0* merece destaque, pois traz mudanças significativas para o fluxo de comunicação mediado pela internet, uma vez que quebra a unilateralidade da relação produtor *versus* leitor e permite uma interação muito maior. O que se observa, agora, é a interação por parte de leitores, denominação dada por Rojo (2013) para designar a mistura de leitor com autor, pois há a possibilidade de todos publicarem e exercerem, simultaneamente, os dois papéis. Já a *WEB 3.0*, além de conter toda interação proporcionada pela *WEB 2.0*:

[...] pretende antecipar o que o usuário gosta ou detesta, suas necessidades e os seus interesses, de maneira a oferecer conteúdos e mercadorias em tempo real. Os efeitos dessa 'inteligência' já começaram a se fazer sentir em diferentes sites e redes sociais. (ROJÓ; BARBOSA, 2015, p. 121).

Todas as gerações da *Web* que vigoraram até então e, provavelmente, as que estão por vir, revelam/revelarão a proliferação e a circulação de uma série de gêneros discursivos com a função explícita de conectar e permitir a interação entre sujeitos na rede. Como já foi mencionado, embora a terminologia “gêneros digitais” apareça em muitos trabalhos científicos da área da Linguística, nesse trabalho adota-se a terminologia “gêneros discursivos digitais”, com base no posicionamento de Araújo (2016, p. 52), que afirma que “[...] os gêneros não são digitais, mas discursivos”, pois a *Web* transmuta para si gêneros discursivos de atividades humanas, mas não sustenta uma esfera digital ou uma instância concreta que atenda às demandas de um discurso digital. Para elucidar seu pensamento, o autor declara:

Afirmar que os *chats*, os *blogs*, os fóruns virtuais são gêneros digitais equivale a sustentar o falso pressuposto de que tais gêneros pertencem ou participam de um discurso digital e, portanto, de uma esfera digital. Exemplo disso pode ser visto na prática dos *chats* na *Web*, os quais podem estar a serviço de diversas esferas discursivas (jornalística, acadêmica, cotidiana etc.) suscitando o gênero *chat* jornalístico, *chat* educacional, *chat* aberto etc. (ARAÚJO, 2016, p. 52).

Alguns gêneros discursivos digitais que surgem em meio a uma necessidade sociocomunicativa e a atratividades exercidas pela mídia eletrônica se afastam mais dos já existentes, são mais criativos, outros “[...] apresentam estrita relação com

seus correlatos já existentes em outros ambientes; reconfigurados, apresentam características particulares, próprias da mediação pela tecnologia computacional” (VILLELA, 2010, p.165). Esses últimos passaram por um processo de reelaboração e mesmo mantendo alguma similaridade com os gêneros anteriores apresentam uma nova relação com os usos da linguagem como tal.

Numa perspectiva bakhtiniana, a reelaboração dos gêneros discursivos consiste no fenômeno que explica a formação dos gêneros secundários, os quais são originados dos gêneros primários que, ao se transmutarem de uma esfera para outra, geram novos gêneros com um estilo similar ao domínio discursivo que o absorveu. Bakhtin ([1953] 2011) exemplifica o caso da reelaboração do diálogo cotidiano para a esfera literária, no qual aquele é absorvido e reinterpretado para o romance, passando a uma esfera mais complexa. Mas isso, como já foi mencionado, não deve ser interpretado como se existissem gêneros mais simples e mais complexos – todos os campos discursivos apresentam um certo grau de complexidade social, ideológica e histórica e a relação entre os gêneros primários e secundários devem ser analisadas como um possível *continuum* (LIMA-NETO, 2014).

Considerando a reelaboração dos gêneros aliada ao avanço tecnológico, especialmente proporcionado pela *Internet*, Araújo (2004) defende a ideia que o *chat* é oriundo do que Bakhtin ([1953] 2011) chama de diálogo cotidiano, pois marcas do diálogo face a face permanecem no *chat*, mesmo em condições de produção e suportes físicos distintos, tornando-o um gênero emergente. “Assim, como ocorre com a inserção do diálogo cotidiano no romance, o diálogo eletrônico também se manifesta pela escrita, mudando, consideravelmente seu estilo” (ARAÚJO, 2004, p. 96).

Segundo Lima-Neto (2014, p.84), os usuários da internet parecem ter “[...] modelos mentais de gêneros na mídia impressa e os estão adaptando para acompanhar o desenfreado avanço da mídia eletrônica, característica que leva a uma grande instabilidade das práticas discursivas naquele ambiente”. A sua materialidade é o produto – que chega, muitas vezes, com traços de textos e de gêneros discursivos distintos, ou mesmo de outras mídias – enquanto todas as tipificações para construí-lo são um processo, no qual podem estar enraizados os elementos recorrentes que o tornam um gênero discursivo digital.

Considerando que os “Gêneros são entidades da vida” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 27), faz-se necessário reconhecer que as tecnologias agregam novos

hábitos à vida dos sujeitos, especialmente no que se refere ao processo de interação entre os falantes, o que resulta, dentre outras coisas, na multiplicidade de gêneros em modalidades digitais. Esses gêneros discursivos digitais comportam, além da linguagem escrita, imagem estática ou em movimento, música, vídeos, dinamizando as novas formas de ler e produzir textos.

Assim, é importante também conhecer as concepções de texto na Linguística Textual, atentar-se para as diferentes formas de conceber o texto como categoria de análise linguística, e perceber como algumas concepções se atualizam. O texto em uso, diante das novas relações entre linguagem e tecnologia, é cada vez mais dialógico e semiótico.

2.1.2 Concepções de texto

Como já foi abordado, a Linguística Textual, a partir da Fase das Teorias do Texto, toma como objeto de estudo não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto. Ele passa a ser considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, afinal o sujeito interage no processo de comunicação através de textos, nos quais aparecem diversos fenômenos linguísticos. Assim, paralela à evolução dos estudos linguísticos, sucederam-se diversos conceitos de texto. Boa parte destes depende da concepção de língua adotada:

Na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão ‘captar’ essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo [...]. Na concepção de língua como código – portanto como mero instrumento de comunicação – e de sujeito como (pré)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor, a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado é totalmente explícito. Também nessa concepção o papel do ‘decodificador’ é essencialmente passivo.

Já na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma, há lugar, no texto, para toda uma

gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. (KOCH, 2003, p. 16-17).

Nas duas primeiras concepções citadas, o texto aparece como um produto, cuja compreensão era entendida como a “captação” de uma representação mental ou a “decodificação” de uma mensagem. Já na última concepção, a compreensão é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos. Além dessas definições de texto, podem-se acompanhar inúmeras outras, pautadas ainda no que se refere ao sistema linguístico, como por exemplo:

Um texto compõe-se de uma seqüência de expressões ou sentenças ligadas, podendo ir desde sentenças de uma só palavra até uma obra em vários volumes. Parte de uma noção intuitiva de texto como seqüência de morfemas ou sentenças ligados de alguma forma como um todo. (HARRIS, 1952 apud MARCUSCHI, 2003, p.45).

Observa-se que, mesmo Harris reconhecendo a necessidade de transcender a análise linguística, este se mantém muito voltado à estrutura, ao lançar sua concepção de texto.

Assim como a Linguística Textual, as concepções de texto também apresentaram sucessões, uma vez que sempre estão atreladas às suas diferentes fases. Quando, nas duas primeiras fases, a LT estava mais voltada à análise transfrástica e à elaboração de gramáticas textuais:

[...] acreditava-se que as propriedades definidoras de um texto estariam expressas principalmente na forma de organização do material linguístico. Em outras palavras, existiriam então textos (sequências linguísticas coerentes em si) e não-textos (sequências linguísticas incoerentes em si) (BENTES, 2003, p. 253).

Tudo isso sem analisar as condições de produção e recepção, ou seja, desconsiderando a língua em uso. Por outro lado, passadas essas fases da LT, surgiram definições de texto baseadas em critérios transcendentais ao sistema linguístico e que passaram a conceber o texto como processo. Conforme Bentes (2003, p. 247), “[...] o texto passa a ser estudado dentro do seu contexto de produção e a ser compreendido não como um produto acabado, mas como um processo, resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações comunicativas”. Um exemplo é a definição de Marcuschi (2003), que afirma ser o

texto um evento linguístico, social e cognitivo, de natureza comunicativa, falado ou escrito, de qualquer extensão, organizado de acordo com os princípios morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos e cognitivos das línguas envolvidas.

Ainda focalizando o processo comunicativo presente no texto, Koch (1997) apresenta o texto, no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção, como resultado parcial de uma atividade comunicativa que tem lugar na mente e que é posta em ação em situações concretas de interação social. Desse modo, o texto é concebido como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos – concepção de base sociocognitiva-interacional (KOCH, 2004). Nas palavras de Heine (2014, p. 61): “É o momento sociocognitivista interacionista de Koch, que não mais contempla, dentre outros, o referido sujeito pragmático”.

Também Heine (2016, p. 5), diante da sua proposta da Fase Bakhtiniana da Linguística Textual, traz um conceito de texto:

Considera-se o texto como evento dialógico, semiótico, falado, escrito, abarcando não somente o signo verbal, mas também os demais signos no seio social (imagens, sinais, gestos, meneios da cabeça, elementos pictóricos, gráficos, etc). Assim compreendido, apresentam-se duas camadas que lhe são constitutivas mutuamente: a camada linguístico-formal, que consiste dos princípios morfológicos, sintáticos, semânticos e semióticos; e a camada histórico ideológica, caracterizada pelo processamento de sentidos inferenciais e efetivada a partir de diferentes estratégias (conhecimentos de mundo, conhecimentos partilhados, intencionais, conhecimentos ideológicos, dentre outros) que vão alicerçar a construção desses sentidos.

É justamente a concepção de texto da Fase Bakhtiniana que é adotada nessa tese, pois ela, além de conceber texto como um evento dialógico, contempla, de forma imbricada no texto, a camada linguístico-formal e a camada histórico-ideológica. Para explicar o referido conceito de texto, Heine (2014) recorre à metáfora do caleidoscópio: de modo análogo a esse aparelho óptico que gera uma profusão de imagens, o texto, ao ser lido, gera uma profusão de interpretações.

É interessante destacar que Xavier (2009, p. 123) também utiliza, de forma metafórica, o caleidoscópio para ilustrar o hipertexto: “O hipertexto, assim, desafia o hiperleitor a reorganizar sua estrutura, originalmente, descontínua e fragmentada; convida-o a remontar o caleidoscópio virtual todas as vezes que o acessar”. Assim,

ratifica-se a adequação do conceito de texto escolhido para tecer algumas considerações nesse trabalho e parte-se para a apresentação de discussões sobre o hipertexto, sem, contudo, criar uma dicotomia em relação ao texto.

2.3 O HIPERTEXTO

Com o advento do hipertexto, torna-se necessário retomar conceitos de texto postulados pela Linguística Textual, especialmente os que consideram a língua em uso e o sujeito social, para se analisar quais desses conceitos podem servir de ponto de partida para explicar a natureza do hipertexto. Fala-se em “ponto de partida” porque, ao contrário de alguns autores, adota-se, nesse trabalho, o pensamento que há diferenças substanciais entre texto e hipertexto, o que será melhor explanado a seguir.

A partir do conceito de texto apresentado por Koch (2004) – texto como um lugar de interação entre sujeitos sociais – contemporâneos ou não, co-presentes ou não, do mesmo grupo social ou não, e em diálogo constante; e do conceito apresentado por Heine (2014) – texto como evento dialógico e semiótico, constituído pela camada linguístico-formal, imbricada mutuamente com a camada histórico-ideológica, é possível dizer que o hipertexto também se constitui num evento dialógico. Entretanto, essa constituição se dá com características peculiares, que vão além dos aspectos eletrônicos.

Um breve percurso histórico aponta que o hipertexto surgiu nos anos 1960, com o pesquisador Theodore Holm Nelson e Andries van Dam, nos Estados Unidos. Nelson e Van Dam coordenavam o primeiro sistema hipertextual posto em prática na Brown University: o projeto Xanadu. O hipertexto era visto como um conceito unificado de ideias e de dados interconectados, que podiam ser editados em um computador.

Para Marcuschi (2004, p. 90), “O prefixo *hiper-* escolhido por Nelson, confere ao termo hipertexto (ele próprio uma metáfora do texto) certo caráter de superioridade em relação ao texto tradicional”. Todavia, Gomes (2014), em sua tese de doutorado, contesta interpretações desse tipo e aponta, baseando-se em Rada (1991 apud GOMES, 2007, p. 12) a relação do prefixo “hiper-” com os termos “espaço hiperbólico” e “hiperespaço”, usados em outras áreas como a Matemática,

“[...] pelo que se pode deduzir que o hipertexto é um texto multidimensional, considerando-se o texto (impresso) como uma estrutura unidimensional”. Considera-se este último posicionamento, que contempla a estrutura composicional do hipertexto para justificar o uso do prefixo hiper-, mais adequado, uma vez que é embaraçoso se afirmar que o hipertexto é “superior” ao texto.

Assim como não há um consenso nos posicionamentos em relação ao prefixo “-hiper” de “hipertexto”, a concepção desse termo também envolve posicionamentos distintos. Koch (2003), ao considerar o conceito de texto como uma proposta de sentidos múltiplos e plurilinear na sua constituição, afirma que, “[...] pelo menos do ponto de vista da recepção – todo texto é um hipertexto” (KOCH, 2003, p. 61). A supracitada autora defende que, para se construir o sentido de um texto, é preciso recorrer constantemente a outros textos, quer aqueles presentes na situação comunicativa ou no contexto sociocultural em que se vive, quer os que fazem parte do seu conhecimento enciclopédico.

Ainda para a referida pesquisadora, em qualquer texto existem elementos presentes que funcionam como *links*¹⁰ (ligações eletrônicas) para levar os usuários da língua a acessar os saberes necessários à compreensão (KOCH, 2003). Desse modo, para ela, “A diferença com relação ao hipertexto eletrônico está apenas no suporte e na forma e rapidez do acesso” (KOCH, 2003, p.61), e também em “[...] não haver limitação do interlocutor, que pode ser qualquer um desde que conectado à rede, já que o hipertexto não constitui um texto realizado concretamente, mas apenas uma virtualidade” (KOCH, 2003, p.72).

Outros estudiosos da Linguística como Marcuschi (1999; 2005), Coscarelli (2002; 2009; 2012), Ribeiro (2008), Coscarelli e Ribeiro (2005) e Paiva (2011), em suas obras, apresentam um posicionamento semelhante ao de Koch (2003) ao defenderem que toda leitura é um processo hipertextual. Eles argumentam, dentre outras coisas, que o texto impresso pode apresentar sumário, gravuras, tabelas, notas de rodapé, glossários, gráficos, referências, citações etc., o que quebra a suposta linearidade da leitura do texto impresso. Ainda segundo esses autores, o que existe é uma ampliação do uso da linguagem com o advento do meio digital, e isso exige do leitor mais habilidades de leitura. Para Paiva (2011, p.7), essas exigências decorrem de “[...] três fatores: primeiro, novos modos de localização de

¹⁰ Questões referentes aos *links* serão discutidas mais adiante nesse trabalho.

informação; segundo, novas exigências de relacionamento de informações e terceiro, diferenças no modo como usamos informações”.

Com posicionamentos diferentes em relação ao pensamento de que todo texto (impresso ou digital) é um hipertexto, diversos autores (LANDOW, 1992; SNYDER, 1996; XAVIER, 2005, 2007, 2009; LEMKE, 2002; RAMAL, 2002; KOMESU, 2004; ARAÚJO, 2003, 2006; BRAGA, 2004; SANTAELLA, 2004a; GOMES, 2007, 2011; entre outros) acreditam que é pertinente a distinção entre texto e hipertexto. Eles defendem, como diferenças, dentre outras coisas: o novo modo de enunciação trazido pelo hipertexto, a enunciação digital, que é diferente dos textos contínuos; a maior quantidade de informações disponíveis devido à presença dos *links*; a forma e rapidez de acesso – leitor como coautor; e a possibilidade de combinar multissemieses impraticáveis no texto impresso, como o som e movimento, são algumas delas.

Diante das diferentes colocações, é interessante destacar a proposta de Braga (2004, p. 146), na qual afirma que “o hipertexto é uma continuidade do texto impresso”. A autora reconhece que as relações inter e intra-textuais existentes no texto impresso, como as já mencionadas notas de rodapé e as citações diretas, desempenham uma função próxima daquela a ser preenchida pelos *links* digitais. Entretanto, ela destaca uma diferença muito importante: na tela, seja de um computador ou de dispositivos móveis, as ligações estabelecidas pelos *links* vão além das expansões ou relações secundárias, como ocorre com o texto impresso; as ligações estabelecidas pelos *links* passam a ser centrais na estruturação do texto.

A signatária da tese em tela comunga com as ideias de Braga (2004) e dos demais autores supracitados que acreditam que entre o texto impresso e o hipertexto “eletrônico” há diferenças além do suporte material, principalmente, o modo de enunciação oportunizado pelo hipertexto; o papel dos *links*; o leitor como coautor ou lator (ROJO, 2013); além de uma série de outras características relacionadas à multissemiese. Também se ressalta que, por corroborar a ideia que o hipertexto só existe enquanto texto eletrônico (LANDOW, 1992; SNYDER, 1998), a adjetivação em “hipertexto eletrônico” não será utilizada nesse trabalho, pois é redundante.

O filósofo da linguagem Pierre Lévy (1999, p. 41), de forma metafórica, vê o hipertexto como “[...] grande metatexto de geometria variável, com gavetas, com dobras”. São essas gavetas “com fundo falso” que levam a outras, conforme se nota:

É um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente como uma corda de nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa portanto desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira (LÉVY, 1999, p. 33).

Para Xavier (2009), o hipertexto pode ser entendido como uma tecnologia enunciativa que viabiliza o surgimento do modo de enunciação digital, uma nova forma de produzir, acessar e interpretar informações, que podem ser entrecruzadas e ampliadas. O autor aponta modo de enunciação como “as formas de expressão, comunicação e interação desenvolvidas e aperfeiçoadas pelos homens ao longo da história, para se relacionar comunicativamente com os outros e com o mundo” (XAVIER, 2005, p.97).

Considerando que esse trabalho é pautado na Fase Bakhtiniana da LT, o pensamento do círculo de Bakhtin é fundamental para se discutir enunciação. Como já foi mencionado, para Bakhtin ([1929] 2009, p. 127), a verdadeira substância da língua é constituída “pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações”. Assim, entende-se que a estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social, como confirma Bakhtin (2010, p. 125-126 – grifo dos autores) em mais uma passagem:

O *centro* organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo. Só o grito inarticulado de um animal procede do interior, do aparelho fisiológico do indivíduo isolado. É uma reação fisiológica pura e não ideologicamente marcada. Pelo contrário, a enunciação humana mais primitiva, ainda que realizada por um organismo individual, é, do ponto de vista do seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social. A enunciação enquanto tal é um produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística.

Já que a língua é uma atividade essencialmente social e só existe em função do uso que os interlocutores fazem dela em situações de comunicação discursiva, a interação de sujeitos mediada por tecnologias dá realmente margem a se pensar em uma enunciação digital, não como algo à parte, dicotomizado, mas

como uma continuidade.

Nessa perspectiva, para que haja um modo de enunciar, necessita-se de tecnologias enunciativas “que demandam a aprendizagem de um conjunto de procedimentos técnicos e cognitivos viabilizadores de seus usos efetivos” (XAVIER, 2005, p. 97). Como exemplo, Xavier (2009) traz a escrita como tecnologia necessária para que haja um modo de enunciação verbal escrito; imagens acústicas e dinâmicas como tecnologias para um modo de enunciação visual; e o hipertexto como tecnologia enunciativa para esse novo modo de enunciar, o digital. O autor também ressalta que são os suportes que fixam e ecoam os textos, acrescentando ainda que é por meio daqueles que se concretizam as tecnologias enunciativas e os modos de enunciação, como se observa:

Em outras palavras, a convergência de suportes de leitura propiciada por tecnologia digital (em especial pelo computador) produzem uma nova tecnologia enunciativa – o hipertexto –, que por sua vez faz nascer um novo modo de enunciação, o digital e sua respectiva *linguagem digital*. Ela coloca à disposição do usuário todos os modos enunciativos anteriores concomitantemente (XAVIER, 2009, p. 133 – grifo do autor).

Nesse seguimento, o hipertexto representa uma bricolagem digital de diversas tecnologias de enunciação (verbal oral e escrita, sonora, imagética, em movimento) em uma mesma tecnologia enunciativa. Todavia, o hipertexto e, conseqüentemente, a enunciação digital não devem ser pensados apenas como uma unidade computacional restrita às tecnologias digitais. Já que a internet traz novas formas de interação entre os sujeitos, o conceito de hipertexto deve ser visto como algo em permanente construção e sempre dinâmico, valorizando principalmente o reconhecimento de que o hipertexto, ou qualquer texto, tem o seu sentido muito além da superfície. A construção de sentido se dá no uso do (hiper)texto, enquanto prática social, com toda a sua natureza dialógica.

2.3.1 Classificação do Hipertexto

Segundo Gomes (2007, 2011), os hipertextos, considerando o suporte material e a função dos links, podem ser classificados em duas grandes categorias:

abertos ou fechados. Como nos *corpora* dessa pesquisa aparecem gêneros discursivos digitais materializados tanto em hipertextos abertos como fechados, faz-se importante explorar essa classificação.

Inicialmente, podemos dizer que os hipertextos podem ser classificados em duas grandes categorias: abertos, quando seus *links* apontam para documentos (textos, imagens, arquivos de áudio e vídeo) distribuídos em servidores distintos, como é o caso da web, genericamente falando; ou podem ser fechados, quando todo o conteúdo se encontra armazenado numa única unidade de armazenamento e não pode ser alterado. É o caso do CD-ROM – Compact Disc-Reading Only Memory – Disco Compacto – Memória Apenas para Leitura – e de programas hipertextos feitos no Word e no Power Point, por exemplo, quando off-line [...] (GOMES, 2011, p. 46).

Com os avanços possibilitados pela internet e diante de um ambiente digital cada vez mais dinâmico e colaborativo, Gomes (2011, p. 46) afirma que tem surgido “[...] hipertextos que expandem o conceito de ‘aberto’, possibilitando ao leitor acrescentar *links* para outros documentos ou mesmo escrever colaborativamente”; é o caso, por exemplo, da Wikipédia e do Google docs.

Os *corpora* analisados nessa tese contemplam, de alguma forma, hipertextos fechados – como os que aparecem no conteúdo digital do Manual do Professor Multimídia/ livro digital, e abertos – quando, no livro didático impresso, referem-se a gêneros discursivos digitais que circulam na *Web* ou, ainda, os autores sugerem o acesso à internet. As figuras a seguir, extraídas a partir de uma atividade proposta sobre as cantigas do Trovadorismo, presente no livro didático de 7º ano da coleção **Projeto Teláris: Português** (tanto na versão impressa como na digital), trazem exemplos relacionados à classificação do hipertexto.

Figura 02 – Cantiga de Amigo no livro didático impresso.

Leia a seguir uma cantiga do século XIII. Nela, uma mulher pergunta para o mar onde está o seu amado.

Ondas do mar de Vigo


Martim Codax e Fabio Aristimunho Vargas

Ondas do mar de Vigo,
sabeis do meu amigo?
E ai Deus, se virá cedo!

Ondas do mar levado,
sabeis do meu amado?
E ai Deus, se virá cedo!

Sabeis do meu amigo,
e por quem eu suspiro?
E ai Deus, se virá cedo!

Sabeis do meu amado,
por quem tenho cuidado?
E ai Deus, se virá cedo!



National Gallery, Londres/Arquivo de editoria

Se possível, consultar o site <<http://cantigas.fcsh.unl.pt/listacantigas.asp?letra=O>> (acesso em: fev. 2015) e atentar para a musicalização desse poema com as características musicais da época. É interessante que o aluno tenha contato com a arte mais antiga e ample as possibilidades de relações no tempo e no espaço.

Vigo: cidade da Galícia.
cantiga de amigo: poema feito por um homem, mas que representa uma mulher que sente saudade ou lamenta a ausência do amigo, isto é, do amado, que está lutando na guerra ou trabalhando em outras terras.

CODAX, Martim. Ondas do mar de Vigo. Tradução de Fabio Aristimunho Vargas. *Poesia galega: das origens a Guerra Civil*. São Paulo: Hedra, 2009.

Esse tipo de composição é chamado de **cantiga de amigo**.

Unidade 1 • Gêneros literários: poema e conto **35**

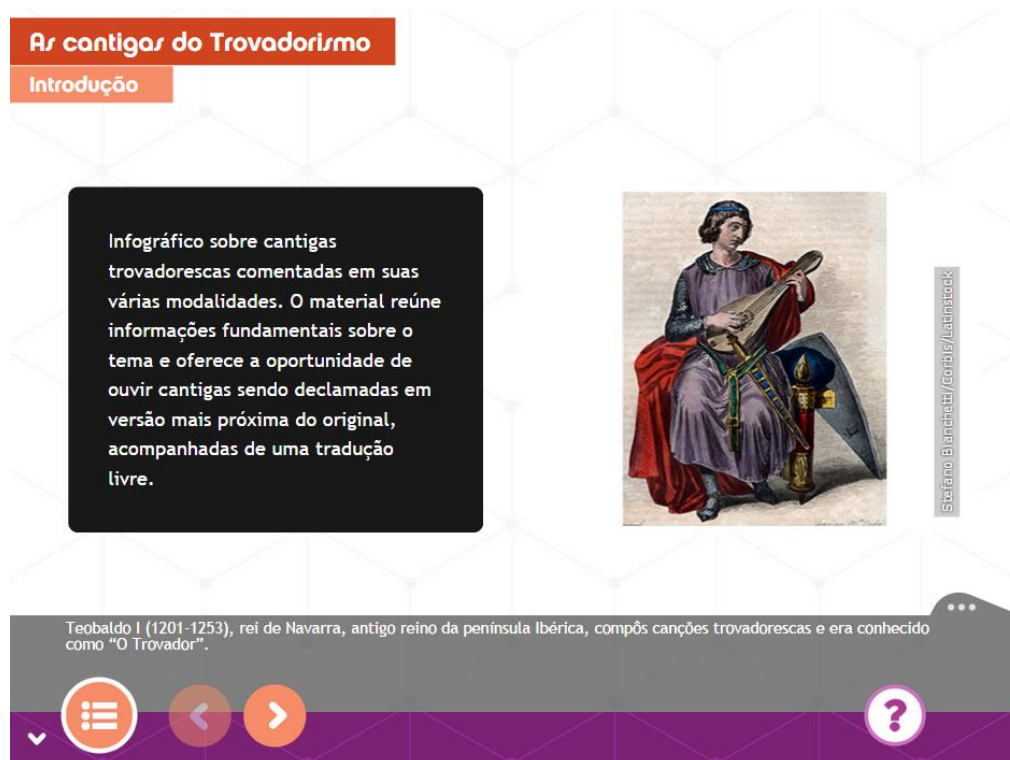
Fonte: Projeto Teláris: Português (7º ano, 2016B, p. 35).

Na figura 02, que contém parte da página 35 do livro didático do 7º ano, a autora da tese circulou, em vermelho, dois elementos: o ícone que indica que há um conteúdo digital disponível no Manual do Professor Multimídia (no caso das escolas públicas) ou no livro digital do aluno (no caso das escolas particulares que adotaram essa versão), e as instruções que aparecem em azul no livro impresso do professor, indicando o acesso a um *website*.

Através de um DVD (que seria disponibilizado para as escolas públicas¹¹) ou através de um aplicativo digital de leitura denominado LIVRERA (no caso do livro digital comercializado), ao acessar o conteúdo digital sugerido na página, o leitor (e também coautor ou lator, já que se trata de um hipertexto), deparar-se-á com uma tela similar a esta reproduzida pela figura 03:

¹¹ Apesar dos livros didáticos da coleção Projeto Teláris: Português terem sido aprovados pelo PNLD 2017 como livros do Tipo 1, e, dessa forma, contarem com as obras na versão física e na versão digital (em DVD), o Ministério da Educação e Cultura (MEC) não realizou a compra das obras digitais. Isso será melhor abordado mais adiante nessa tese.

Figura 03 – OED: As cantigas do Trovadorismo (introdução).



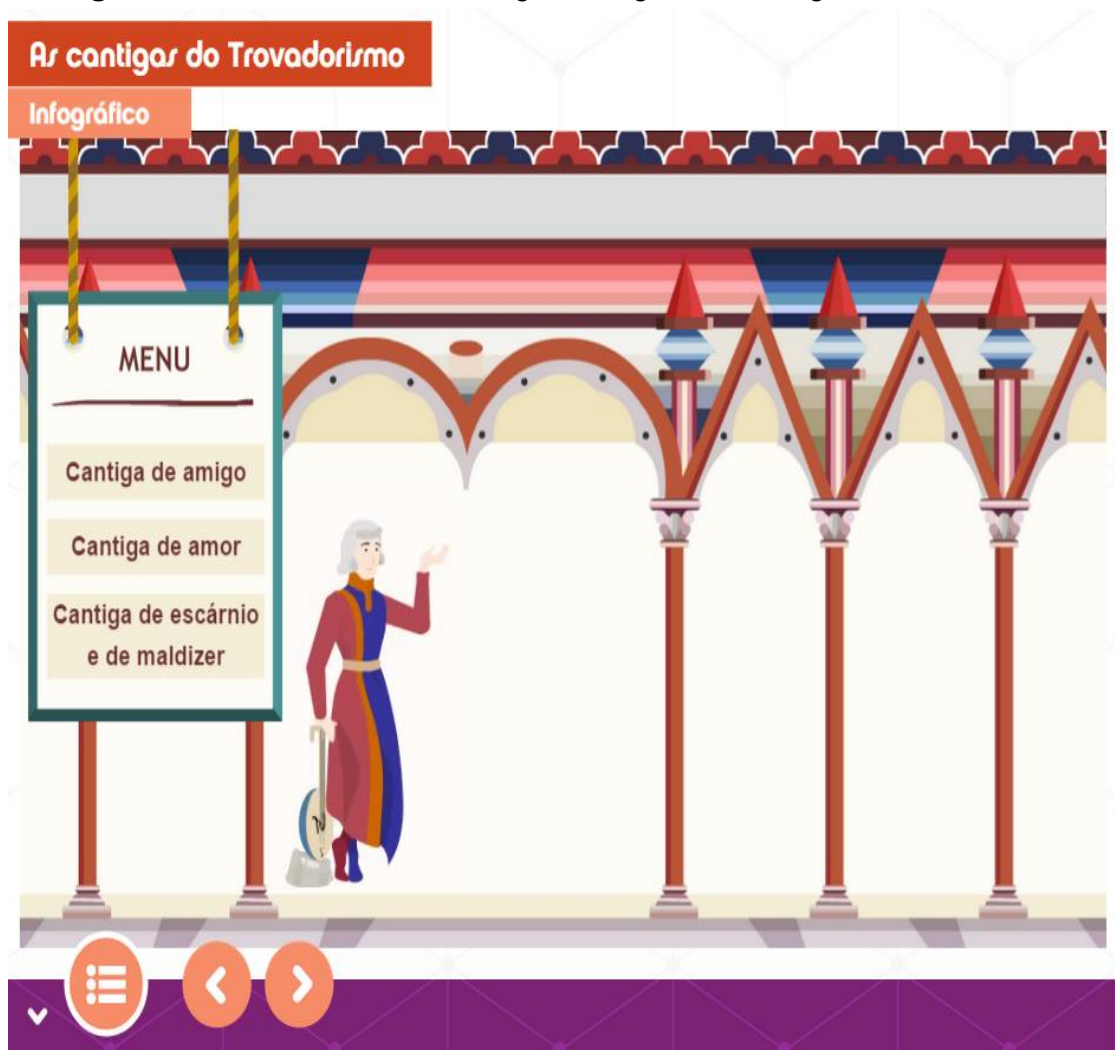
Fonte: Livro Digital - 7º ano, Projeto Teláris: Português, 2015B.

Como se pode perceber na figura 03, o objeto educacional digital sugerido é um infográfico¹² digital, gênero discursivo que será explorado, de forma mais acurada, no sétimo capítulo desse trabalho. Como o foco agora é na estrutura do hipertexto, convém se atentar para uma característica comum a todas as janelas de introdução de conteúdo digital da coleção **Projeto Teláris**, com relação à sua estrutura e flexibilidade de navegação: no canto inferior esquerdo da janela, o menu fica disponível, com a opção de avançar ou voltar à janela da introdução, e no canto inferior direito está o ícone (uma interrogação) que dá acesso à janela de ajuda (com informações instrumentais de como explorar o objeto educacional digital). Ao clicar na seta para avançar, o leitor se deparará com a seguinte janela na tela¹³:

¹²“Infográficos são textos visuais informativos produzidos com informações verbais e não verbais como imagens, sons, animações, vídeos, hiperlinks, entre outros, em uma mesma forma composicional” (PAIVA, 2016, p. 44).

¹³É interessante destacar que a navegação (acesso a *links* e sucessão de janelas) pelos hipertextos disponibilizados no livro digital da coleção **Projeto Teláris** acontece de forma diferente, a depender da ferramenta tecnológica utilizada: se o acesso for feito através de um computador ou notebook, serão abertas novas janelas a partir de cada clique, o leitor pode controlar a quantidade de janelas que deseja manter aberta; se o acesso for a partir de um *tablet*, as janelas irão se sucedendo, a partir dos comandos.

Figura 04 – OED: Janela 1 do infográfico digital “As cantigas do Trovadorismo”.



Fonte: Livro Digital – 7º ano, Projeto Teláris: Português, 2015B.

Como o OED apresentado nas figuras 03 e 04 é um hipertexto fechado, os *links* internos remetem a textos armazenados ou no DVD ou no livro didático digital. Assim, a partir do menu da introdução (figura 02), o leitor chega a outro menu, o do infográfico digital (figura 03). Através dele, é possível seguir três direções, na ordem que se preferir: acessar a cantiga de amigo, acessar a cantiga de amor ou acessar a cantiga de escárnio e de maldizer. A figura a seguir demonstra a janela que se abre ao se acessar, com um clique, o *link* “Cantiga de amigo”.

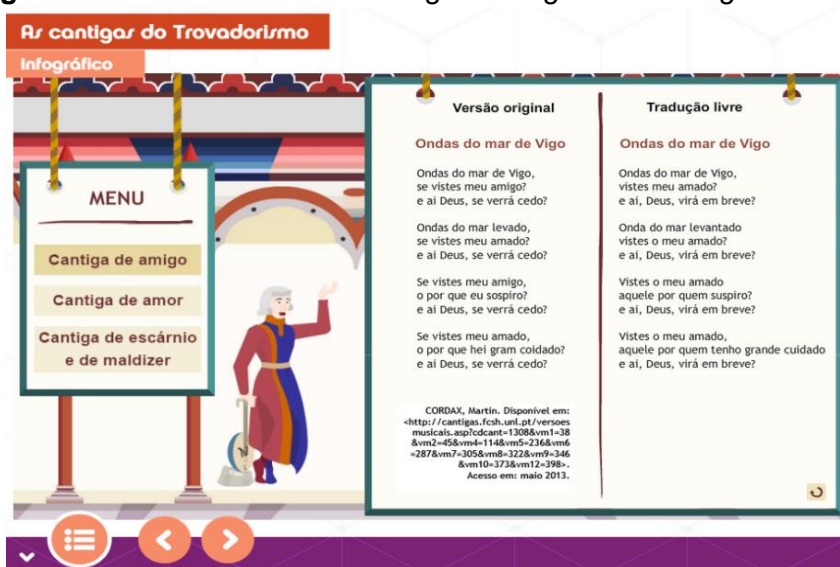
Figura 05 – OED: Janela 2¹⁴ do infográfico digital “As cantigas do Trovadorismo”.



Fonte: Livro Digital – 7º ano, Projeto Teláris: Português, 2015B.

A figura 05 demonstra que, na janela que se abre ao clicar no *link* da primeira cantiga, aparece um texto com o conceito de Cantiga de amigo e as principais características desse gênero literário. Também se destaca mais um caminho hipertextual que pode ser seguido a partir do acesso ao link contido na placa “Clique para ouvir”. Caso o leitor opte por essa construção, será direcionado à janela exposta pela figura 06.

Figura 06 – OED: Janela 3 do infográfico digital “As cantigas do Trovadorismo”.



Fonte: Livro Digital – 7º ano, Projeto Teláris: Português, 2015B.

¹⁴ A numeração das janelas foi realizada com fins didáticos; no caso dessa tese, representa uma possibilidade de acesso desse hipertexto, mas não é a única.

Ao “clique para ouvir”, o leitor terá acesso a uma maior convergência de recursos multimodais: aparece, lado a lado, o poema na modalidade escrita na versão original e sua tradução livre; ao mesmo tempo, um desenho de um personagem, provavelmente representando um trovador, também ganha movimento na boca e nos braços, como se declamasse o poema; e, também simultaneamente, ecoa uma voz com sotaque português, a declamar o poema “Ondas do mar de Vigo”, graças ao recurso sonoro constituinte do infográfico digital.

O *link* que dá acesso ao texto da figura 06 encerra a sequência sobre a Cantiga de amigo. Diante disso, o leitor tem a opção de voltar aos caminhos já percorridos ou chegar a novos conteúdos sobre a Cantiga de Amor e a Cantiga de escárnio e de maldizer. Contudo, percebe-se que, apesar de o leitor poder fazer algumas escolhas em relação à ordem de acesso às informações e exercer o seu papel de coautoria na construção do hipertexto, em um hipertexto fechado, essas possibilidades são limitadas, afinal o conteúdo que se encontra armazenado no livro digital do sétimo ano do **Projeto Teláris: Português** ou no **Manual do Professor Multimídia** não pode ser alterado.

Voltando à figura 02, no segundo elemento circulado nela, aparece a seguinte instrução ao professor do sétimo ano:

Se possível, consultar o site <<http://cantigas.fcsh.unl.pt/listacantigas.asp?letra=O>> [...] e atentar para a musicalização desse poema com as características musicais da época. É interessante que o aluno tenha contato com a arte mais antiga e amplie as possibilidades de relações no tempo e no espaço. (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2016B, p. 35)

O *link* sugerido é de um *site* português que, como é característico dos *sites* distribuídos pela *Web*, leva o leitor a um hipertexto aberto. Isto se demonstra com o exemplo da figura 07, apresentada a seguir, na qual são exibidas duas possibilidades de se explorar o *website* de cantigas trovadorescas da região da Galícia e de Portugal:

Figura 07 – Exemplo de hipertexto na Web – Lista de cantigas e versões musicais.

The image displays two screenshots of the website "Cantigas Medievais Galego-Portuguesas".

The top screenshot shows the main search page. The URL is `cantigas.fch.unl.pt/listacantigas.asp?letra=O>`. The page features a navigation menu with links for "Início", "Projeto Littera", "Música", "Recursos", "Pesquisa", and "Modelos Occitânicos e Franceses". A search bar is present with the text "ondas do mar de vigo" and a "Procurar" button. Below the search bar are several filter options: "Por cancionero", "Por gênero", "Por tipo", and "Por tema". A sidebar on the left lists categories like "Cantigas", "Autores", "Manuscritos", "Cantigas musicadas", "Illuminuras", and "Arte de Trovar". A right sidebar contains information about the project, including a presentation of the database and recent updates.

The bottom screenshot shows the detailed page for "Versões musicais de Ondas do mar de Vigo". The URL is `cantigas.fch.unl.pt/versoesmusicais.asp?cdcant=1308&vm1=38&vm2=45&vm4=114&vm5=236&vm6=287&vm7=305&vm8=322&vm9=346&vm10=373&vm11=398&vm13=442`. This page lists the original text of the song and provides two audio versions. The first version is by Martim Codax, with a duration of 0:18 / 5:49. The second version is by Ensemble Alcatraz, with a duration of 0:00 / 4:59. Both versions include a "Ouvir música" button and a volume control slider.

Fonte: Site Cantigas Medievais Galego-Portuguesas.

A figura 07 possibilita uma noção do hipertexto aberto que representa o site “Cantigas Medievais Galego-Portuguesas”. Os *links* remetem a textos e informações diversas no *site* e são explorados outros recursos do meio digital, outras semioses como o áudio e ferramentas de busca. Caso o leitor realize a busca pela canção de amigo “Ondas do mar de Vigo”, como foi sinalizado na parte superior da figura 07, ele será encaminhado para a página representada na parte inferior da mesma figura, com acesso ao poema na modalidade escrita, dez versões do poema em áudio, além de outros conteúdos, como partituras, tudo ao alcance de um “clique”.

Como trata-se de um hipertexto aberto, o sujeito tem inúmeros caminhos para construir o seu texto, podendo se interessar, por exemplo, por acessar as abas disponíveis no menu da lateral esquerda do *site*, na busca por cantigas, manuscritos, autores, cantigas musicadas, iluminuras; ou enveredar pelos caminhos hipertextuais disponibilizados no menu da parte superior, acessando músicas, recursos (glossário, antroponímia, toponímia, temas), modelos occitânicos e franceses ou, ainda, realizando pesquisas. Enfim, são infinitas as possibilidades de leitura.

Nota-se que o poema “Ondas do Mar Vigo” aparece como exemplo de Cantiga de amigo no livro impresso, como conteúdo do hipertexto disponibilizado no livro digital e, agora, se o professor acatar a sugestão do livro do professor, pode ser acessado em um hipertexto aberto para ser lido para os educandos. Gomes (2011, p.48) ressalta que “[...] para fins de ensino, hipertextos mais 'controlados' podem ser mais eficientes por diminuir as chances de dispersão do leitor/estudante”. Apesar dessa declaração fazer sentido, o acesso a hipertextos abertos na escola, com a mediação do professor, pode contribuir bastante para o multiletramento do aluno e, por isso, considera-se bastante válida a proposta das autoras do livro **Projeto Teláris**, por sugerirem a possibilidade de leitura do poema no impresso e no digital, de forma *offline* e *online*.

Fica claro que na leitura de hipertextos, sejam eles abertos ou fechados, o papel do leitor-autor é fundamental na construção do sentido do texto, “[...] que se torna, de fato, aquilo que o leitor leu (acessou)” (GOMES, 2007, p. 24). Nesse processo, a presença/escolha dos *links* é essencial tanto para a progressão textual, como para a atribuição de sentido.

2.3.2 Os *links* e a construção de sentidos no hipertexto

“Nem todo texto eletrônico é um hipertexto, mas todo hipertexto é eletrônico”. A afirmação de Gomes (2007, p. 17) está diretamente ligada à presença de *links* como elementos constituintes do hipertexto, e à necessidade de se atentar que, na internet, circulam também textos eletrônicos que foram, simplesmente, digitalizados, e não permitem uma interação. Este é o caso dos ofícios, contratos, boletos, notas fiscais e outros textos que não possuam *hiperlinks*, mas estão disponíveis em *sites*

ou são enviados via e-mail, por exemplo.

Conforme Xavier (2009), os *links* podem ser definidos por dois aspectos diferentes, mas complementares: como dispositivo técnico informático, ideia motriz do hipertexto, eles operam como vetores informáticos que permitem o encadeamento de documentos e informações na rede mundial de computadores; e como mecanismo de referência digital, os *links* – elos digitais – são formas enunciativas que apontam para alguma direção com um propósito comunicativo.

Nesse sentido, a presença dos *links* como um aspecto central na definição de hipertexto indica mais do que uma função navegacional, representa uma função textual. Considerando o hipertexto um evento textual dialógico, concorda-se com Koch (2003, p. 73) quando ela declara que:

Hiperlinks e nós tematicamente interconectados serão, portanto, os grandes operadores da continuidade de sentidos e da progressão referencial no hipertexto, desde que o internauta seja capaz de seguir, de forma coerente com o projeto e os objetivos de leitura, o percurso assim indicado.

Vários trabalhos na Linguística Textual (XAVIER, 2009; KOCH, 2003, GOMES, 2007, 2011) analisam a função textual dos *links*, como: a função dêitica – os *links* funcionam como apontadores enunciativos: indicam/sugerem caminhos, “[...] possuem um caráter essencialmente catafórico, prospectivo, visto que ejetam o leitor para fora do texto que naquele momento está na tela [...]” (KOCH, 2003, p. 65); a função coesiva – que permite “Atar os *hiperlinks* de acordo com certa ordem discursiva e semântica [...]” (KOCH, 2003, p. 65); as funções cognitivas - o *link*, do ponto de vista cognitivo, “[...] exerce um papel de ‘encapsulador’ de cargas de sentido, capaz de gerar no leitor o desejo de seguir os caminhos indicados” (KOCH, 2003, p.66); e a função interacional – os *links*, conforme Xavier (2009, p. 216) possibilitam cooperação, afinidades e vínculos, ainda que temporários e fugazes, entre os participantes da interação digital.

Perceber o hipertexto enquanto evento dialógico e reconhecer as funções dos *links* no processo de navegação é muito importante para se compreender os gêneros discursivos digitais e as suas relações na sociedade, bem como o seu potencial pedagógico nas aulas de Língua Portuguesa. Assim sendo, as funções dos *hiperlinks*, especialmente na perspectiva interacional serão mais exploradas nesse

trabalho, sobretudo no capítulo sobre letramentos e na análise dos *corpora*.

2.3.3 As principais características do hipertexto

Koch (2003) aponta como as principais características do hipertexto a não-linearidade, a fragmentaridade, a descentração, a interatividade, a iteratividade, a volatilidade, a espacialidade topográfica e a multissemiótica. Xavier (2009) traz quase as mesmas características e acrescenta a elas outros dois traços fundamentais do hipertexto, a ubiquidade e a intertextualidade – vista por Koch (2003) como um fator de textualidade¹⁵ do hipertexto.

A não-linearidade é considerada a característica central do hipertexto. Ela representa a flexibilidade desenvolvida na forma de ligações permitidas/sugeridas entre nós que constituem as redes que possibilitam a elaboração de vias navegáveis. O hipertexto “[...] rompe a ordem de construção ao propiciar um conjunto de possibilidades de constituição textual plurilinearizada, condicionada por interesses e conhecimentos do leitor-co-produtor” (MARCUSCHI, 2004, p. 33).

Xavier (2009, p.122), considerando o argumento de outros autores que atribuem a não-linearidade também a textos impressos, expõe:

Todo texto ou obra literária, embora tenha sido produzido com certa ordenação em suas partes consideradas importantes pelo autor, pode ser consumido do fim para o começo, do meio para as extremidades. De igual forma, suas notas de rodapé ou índices remissivos podem nunca ser utilizados por quem os lê. Fazê-lo é uma decisão exclusiva do leitor.

O mesmo autor, no entanto, replica: “A não-linearidade na leitura de um texto impresso é uma forma de recepção das informações e não uma regra constitutiva de sua produção como no hipertexto” (XAVIER, 2009, p.123). Nesse sentido, a não-linearidade é uma característica constitutiva do hipertexto, definida pelo dispositivo material construído e, por isso, é um princípio básico da construção do processo da leitura no hipertexto (por meio de seus *links* e nós), e não uma decisão do leitor

¹⁵ Beaugrande e Dressler, já em 1981 (no livro *Einführung in die Textlinguistik*), referindo-se ao texto, apresentavam a intertextualidade como um dos sete fatores de textualidade. Em 1997 (na obra “New foundations for a science of text and discourse”), Beaugrande ainda mantém a intertextualidade.

como nos textos impressos.

Relacionada à não-linearidade do hipertexto aparece mais uma característica: a fragmentaridade. Além de não ser linear, o hipertexto não possui um centro regulador imanente. Este suporte textual “[...] consiste na constante ligação de porções em geral breves com sempre possíveis retornos ou fugas” (MARCUSCHI, 2004, p.25). Xavier (2009) ressalta a relação dessas características com os *links* do hipertexto:

Portanto, o hipertexto parece só se deixar ‘decifrar’ fragmentariamente, funcionando como uma tecnologia enunciativa, ao mesmo tempo, mutante e plural, cuja inteligibilidade potencial é conquistada, lentamente, por meio dos mergulhos nos *links* [...] (XAVIER, 2009, p. 126).

A descentração também é apontada por Koch (2003) como mais uma característica do hipertexto. Segundo a autora, a descentração ocorre “em virtude de um deslocamento indefinido de tópicos, embora não se trate, é claro, de um agregado aleatório de fragmentos textuais” (KOCH, 2003, p. 64). Embora se reconheça, no hipertexto, a não-linearidade e, conseqüentemente, “a ausência de um foco temático dominante durante o processo da hiperleitura” (XAVIER, 2009, p.123), não se corrobora a ideia de Koch (2003) ao elencar a descentração como característica do hipertexto. Acredita-se que, no hipertexto, há várias centrações em função dos diferentes tópicos discursivos, à disposição do leitor, que fará suas escolhas no processo hipertextual de leitura.

Outros traços do hipertexto são a interatividade, “[...] devido à relação contínua do leitor com múltiplos autores praticamente em superposição em tempo real” (KOCH (2003, p. 64) e iteratividade, “[...] devido sua natureza polifônica e intertextual” (KOCH (2003, p. 64). Outra característica do hipertexto é a volatilidade, e pode-se atribuir tal traço à própria natureza (virtual) do suporte, afinal o que aparece na tela não possui a mesma estabilidade dos textos impressos.

Xavier (2009, p.114) menciona a imaterialidade em relação ao texto, uma vez que não se pode tanger tactilmente o hipertexto: “É paradoxal a sensação de tocar e não tanger tactilmente o hipertexto, de atualizá-lo sem senti-lo fisicamente”. Por sua vez, a espacialidade topográfica é igualmente um traço do hipertexto, justificado por se tratar de um espaço de escrita/leitura de limites indefinidos, não-hierárquico, nem tópico. Bolter (2001), o responsável por esse conceito, afirma que nesse espaço

topográfico a escrita eletrônica pode ser tanto uma representação verbal quanto visual, sem limites para seu desenvolvimento. Xavier (2009, p.127 – grifos do autor) acrescenta: “A *linguagem digital* efetuada no hipertexto tende a produzir, em seus hiperleitores, percepções sensoriais jamais experienciadas utilizando qualquer outra linguagem analógica”.

Essas “percepções sensoriais” estão diretamente relacionadas a outra característica do hipertexto: a multissensuosa ou multimodalidade. É ela que viabiliza a absorção de diferentes aportes semióticos numa mesma superfície de leitura. O hipertexto “[...] condiciona outros modos de enunciação, tais como as imagens em vídeo, ícones animados e sons, todos interpostos ao mesmo tempo na tela” (XAVIER, 2009, p.118). Há, então, uma possibilidade de conexão simultânea entre a linguagem verbal escrita, a imagem, o som, o movimento, de maneira integrativa, por contar com o recurso de multimídia/hipermídia.

A ubiquidade também é identificada por Xavier (2009) como característica do hipertexto. A diferença em relação às outras é que esse traço se aplica somente ao hipertexto aberto – *online*, uma vez ele é intangível, onipresente e atemporal na internet. “Uma vez publicado e indexado à *Internet*, um hipertexto poderá ser mundialmente visto” (XAVIER, 2009, p.116) e isso permite interações sociais diversas com e nesses espaços.

Xavier (2009) destaca a intertextualidade, também chamada por ele de hiperintertextualidade ou intertextualidade infinita, como uma característica do hipertexto, devido à possibilidade garantida ao falante de acesso a inúmeros outros textos que circulam na rede mundial de computadores, mediante os *links* nele indexados. De acordo com o autor: “Os *links* dispostos na página *web* abrem a possibilidade para o encadeamento de tantos outros hipertextos que podem provocar no hiperleitor um enovelamento de dados às vezes sufocante” (XAVIER, 2009, p.126).

Apesar de Xavier (2009) utilizar o termo “intertextualidade” para identificar o processo de dialogar com outros hipertextos indexados à internet, o que ele descreve se aproxima muito com as características interatividade e iteratividade descritas por Koch (2003): respectivamente, a relação contínua do leitor com múltiplos autores praticamente em superposição em tempo real e a natureza polifônica e intertextual do hipertexto.

Koch (2003, p. 67-68) refere-se à intertextualidade do hipertexto como um fator de textualidade. Nas palavras dela:

O hipertexto é, por natureza e essência, intertextual. Por ser um texto múltiplo, funde e sobrepõe inúmeros textos, textos simultaneamente acessíveis ao simples toque de *mouse*. Como encontro e/ou entrecchoque das diversas vozes que permeiam esses textos, é essencialmente polifônico e dialógico.

Percebe-se que, tanto na abordagem de Koch (2003) como na abordagem de Xavier (2009) sobre o hipertexto, a intertextualidade presente é enfocada em sentido amplo, ela se equipara ao dialogismo bakhtiniano¹⁶, o que permite inferir, portanto, que todo e qualquer discurso é intertextual. A polifonia à qual Koch (2003) se refere também é em sentido amplo e indica “[...] a (inevitável) presença do outro naquilo que dizemos ou escrevemos” (KOCH, 2004, p. 145).

Concorda-se que o hipertexto é polifônico e dialógico, em sentido amplo, uma vez que é marcado pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com outros textos. Nessa perspectiva, a partir da abordagem dialógica, ele não pode ser estudado como um artefato tecnológico, sem que seja considerado o seu uso na sociedade.

Há mais de uma década, Marcuschi (2004) já destacava o potencial da internet como espaço privilegiado para práticas de leitura e escrita. E questionava se a escola continuaria ignorando, ou não considerando como possível objeto de ensino a produção dos diversos gêneros emergentes da mídia digital, e seguir ocupando-se, na melhor das hipóteses, com a produção de cartas e bilhetes.

Hodiernamente, pesquisas apontam que, aos poucos, alguns gêneros discursivos digitais vêm sendo trabalhados na educação formal e aparecem, inclusive, em livros didáticos, o que já é um avanço. Entretanto, é necessário continuar investigando de que forma isso acontece e se abordagem instigada nas aulas de Língua Portuguesa contribui, realmente, para o multiletramento do educando.

¹⁶O dialogismo linguístico, para Bakhtin ([1929] 2009, p. 128), indica que “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal completa, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem do psiquismo individual dos falantes”.

3 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA: O QUE MUDA COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS?

Neste capítulo, pretende-se focalizar a concepção de competência comunicativa e os eixos de habilidades que ela envolve, desde o pensamento de Hymes (1966), passando pelos pressupostos de Canale e Swain (1980), até chegar à obra de Canale (1983), que propõe, como integrantes da competência comunicativa, quatro eixos: a competência gramatical, a competência sociolinguística, a competência discursiva e a competência estratégica.

Além de retomar a trajetória de elaboração e evolução do conceito de competência comunicativa na Linguística e ilustrar a sua importância no uso de gêneros discursivos digitais, propõe-se ampliar os eixos de habilidades já postulados, incluindo a competência digital. Para isso, foram revistas as discussões acerca da competência digital no cenário mundial, e elaborada uma proposta que concebe a competência digital na perspectiva da interação.

3.1 AS COMPETÊNCIAS, OS SUJEITOS E AS PRÁTICAS SOCIOINTERATIVAS

A educação tradicional ressoou por muitos anos em um ensino de Língua Portuguesa pautado em aulas vinculadas à norma padrão e aos textos literários canônicos, sem referência significativa à língua em uso. Atualmente, entende-se que:

[...] a escola deve transcender a clássica tarefa de ler e escrever que, direta ou indiretamente, traz, em seu bojo, marcas históricas do ensino tradicional, ora calcado em uma gramática normativa, presa à palavra e em uma escrita congelada nos textos literários clássicos, sem referência às efetivas práticas comunicativas; ora a uma linguística formal que exclui, das suas análises, o texto e o aspecto discursivo da linguagem. (HEINE; CRISTO; NEIVA; ALVAREZ., 2014, p.158).

Pautando-se numa abordagem alicerçada na Linguística de Texto, priorizar as práticas comunicativas implica em valorizar o texto nos mais diversos usos reais da língua, seja na língua falada ou na modalidade escrita¹⁷, que, hodiernamente,

¹⁷ A modalidade escrita não deve ser entendida como uma dicotomia da modalidade falada, ela deve

contempla a esfera digital, com toda sua multimodalidade. Nesse sentido, considera-se a língua e o texto em uso – uma realização que envolve sujeitos situados sócio-histórica e culturalmente. Conforme analisam Heine, Cristo, Neiva e Alvarez (2014, p. 150): “Trabalhar com a língua em processo é não focalizá-la como um esquema fechado, não compartilhado, algo abstrato, não valorizando o trabalho sociointerativo, mas é, principalmente, vê-la como entidade que espelha e refrata as práticas sociais [...]”.

A partir da década de 60, as discussões sobre competência passaram a fazer parte dos estudos linguísticos, e o pensamento de autores como Chomsky (1965), sobre a competência linguística, e Hymes (1966) e Canale (1983) acerca da competência comunicativa, mesmo por vezes enfocando a aquisição de uma segunda língua (L2), contribuíram para se pensar as competências e habilidades que envolvem o uso da língua. Apesar de não ser novo, o conceito de “competência” começou a ser discutido mais amplamente na área pedagógica a partir da década de 1990, destinando-se, principalmente, ao ensino de crianças nas séries iniciais.

De acordo com Perrenoud e colaboradores (2001), competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar, de forma pertinente e eficaz, uma série de situações. Quando o enfoque recai sobre as práticas sociais contemporâneas, ganham destaque as tecnologias da informação e comunicação, fazendo-se necessário se pensar também em competência digital, vista, a princípio, como a capacidade ou a habilidade que uma pessoa adquire ou possui na utilização e aplicação de ferramentas digitais (ESPAÑA, 2011).

Esse conceito pode ser mais explorado quando se pensa na interação mediada pela tecnologia, contemplando, principalmente, a emergência de gêneros discursivos digitais e as novas relações dos sujeitos com a leitura e a escrita. Assim sendo, essa discussão será ampliada a seguir, vinculando a competência digital aos estudos sobre competência comunicativa, e partindo das discussões mais amplas sobre competência digital, voltadas à tecnologia de modo geral, para então se chegar ao conceito mais estrito, ligado às práticas sociointerativas.

ser considerada nos usos linguísticos, contemplando as diversas práticas comunicativas e interacionais, que revelam novas formas de relação entre essas modalidades, cada vez mais imbricadas, sem a ideia de oposição ou de traços exclusivos da fala ou da escrita. (Notas de aula de HEINE, 2017).

Destarte, faz-se primordial retomar a trajetória de elaboração do termo competência comunicativa, criado pelo antropólogo Dell Hymes na década de 60. Hymes (1966), de forma crítica, parte da noção de competência linguística de Chomsky (1965), apontando-a como insuficiente para representar a comunicação, especialmente pela visão estruturalista, voltada para o conhecimento que o falante-ouvinte possui de sua língua, com as questões de falante ideal, e da dicotomia competência (capacidade inerente que os seres humanos possuem para gerar sentenças a partir de uma competência gramatical) e desempenho (o uso real da língua em situações comunicativas concretas).

Ao considerar a importância do uso social da língua – visão funcionalista, Hymes afirma que a noção de competência comunicativa vai além do domínio de regras gramaticais e compreende:

[...] [a] capacidade que os indivíduos têm não apenas de codificar e decodificar expressões, mas também o conhecimento e habilidade que possuem para usar e interpretar essas expressões de uma forma interacionalmente satisfatória (HYMES apud NEVES, 1997, p.15).

Hymes (1995), quanto à aquisição dessa competência, também postula em suas análises: “La adquisición de tal competencia se nutre, por supuesto, de la experiencia social, las necesidades y los motivos, temas candentes que en sí mismos son una fuente renovada de motivos, necesidades y experiencias”(HYMES, 1995, p. 34)¹⁸. Nesse sentido, Hymes estabelece um modelo de competência comunicativa em que a capacidade de uso da língua está relacionada a quatro parâmetros de comunicação:

1. Si (y en qué grado) algo resulta formalmente *posible*.
2. Si (y en qué grado) algo es factible en virtud de los medios de actuación disponibles.
3. Si (y en qué grado) algo resulta apropiado (adecuado, afortunado, exitoso) en relación con el contexto en el que se utiliza y evalúa.
4. Si (y en qué grado) algo se da en la realidad, se efectúa verdaderamente, y lo que ello conlleva (HYMES, 1995, p. 37 – grifos do autor)¹⁹.

¹⁸ A aquisição de tal competência é alimentada, é claro, pela experiência social, as necessidades e os motivos, questões polêmicas que, em si mesmas, são uma fonte renovada de motivos, necessidades e experiências. (HYMES, 1995, p. 34 – Tradução nossa).

¹⁹ 1. Se (e até que ponto) algo é formalmente possível.

2. Se (e em que medida) algo é viável em virtude dos meios de atuação disponíveis.

3. Se (e em que medida) algo é apropriado (adequado, afortunado, bem sucedido) em relação ao

O primeiro parâmetro se refere àquilo que é formalmente possível, partindo do sistema linguístico do indivíduo, envolvendo o conhecimento do falante da fonologia, da morfologia, do léxico, da sintaxe, da semântica e da pragmática da língua na comunidade em que se está inserido. Já o segundo parâmetro considera se (e em que medida) algo é viável para a comunicação em virtude dos meios de ação disponíveis. O terceiro parâmetro considera o contexto em que a interação acontece e se refere ao que é conveniente dada a natureza da comunicação, quer dizer, as características do lugar, dos participantes (cada um visto como ser histórico, social), dos fins, do ato, dos instrumentos, das normas e o gênero do acontecimento. Por fim, o quarto parâmetro inclui o que pode ser possível, factível e verdadeiramente é feito, e em que isso implica.

Mesmo fazendo as distinções entre os quatro parâmetros, Hymes (1995) asserta que o mais apropriado é representá-los como círculos sobrepostos, uma vez que os princípios são interdependentes no processo comunicativo. O autor, ao ponderar sobre competência comunicativa, declara:

Hemos, pues, de proporcionar explicaciones del hecho de que un niño normal adquiriera el conocimiento de las oraciones, no solamente como gramaticales, sino también como apropiadas. Este niño adquiere la competencia relacionada con cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma. En resumen, el niño se hace capaz de poseer un repertorio de actos de habla, de tomar parte en sucesos de habla, y de evaluar sus logros por medio de otros. (HYMES, 1995, p. 34)²⁰.

Embora tenha se referido a crianças, o autor discorre sobre o processo de interação, no qual não basta utilizar o seu conhecimento de língua apenas como gramatical, mas também deve se considerar o contexto de uso apropriado. A competência comunicativa, então, aparece relacionada com quando, o quê, onde, para quem e de que forma falar. Em suma, o sujeito possui um repertório de atos de fala, participa de eventos comunicativos e o outro interlocutor é levado em

contexto em que é usado e avaliado.

4. Se (e em que medida) algo é dado na realidade, é verdadeiramente feito, e o que isso implica. (HYMES, 1995, p. 37 – Tradução nossa)

²⁰ Temos, então, que proporcionar explicações para o fato de que uma criança normal adquire conhecimento das orações não apenas de forma gramatical, mas também conforme o apropriado. Esta criança adquire a competência relacionada de quando falar, quando não, e sobre o quê falar, com quem, quando, onde, de que forma. Em suma, a criança pode possuir um repertório de atos de fala, participar de eventos de fala e avaliar suas conquistas através de outros. (HYMES, 1995, p. 34 – Tradução nossa)

consideração na interação.

O pensamento de Hymes (1966) em relação à competência comunicativa é reconhecido e ampliado por outros teóricos. É o caso de Canale e Swain (1980), que concebem a comunicação como algo baseado em interações socioculturais e interpessoais, imprevisíveis e criativas que ocorrem em contextos socioculturais. Em sua obra, os autores pretendiam examinar os estudos sobre competência comunicativa, considerando as situações empíricas e implicações pedagógicas, e defender um marco teórico sobre o tema, com foco no estudo de uma segunda língua.

Para eles, a competência comunicativa deve ser entendida como os sistemas subjacentes de conhecimento e habilidades necessárias para a comunicação, a exemplo do conhecimento do vocabulário e da capacidade de usar as convenções sociolinguísticas de um determinado idioma. Também conforme Canale e Swain (1980), a competência comunicativa é composta por três eixos, representados por: competência gramatical, competência sociolinguística e competência estratégica. A competência gramatical compreende o domínio do código linguístico, a competência sociolinguística envolve as regras socioculturais que implicam no uso discursivo, e a competência estratégica, como o próprio nome sugere, refere-se às estratégias de comunicação que compensam as limitações que venham, por ventura, ocorrer durante a interação.

Pouco depois, Canale (1983) publica novamente sobre a competência comunicativa, propondo, como marco teórico, quatro áreas de conhecimento e habilidades: competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica, ou seja, acrescenta mais um eixo: o discursivo. Ao inserir a competência discursiva, o autor destaca o texto como uma unidade coerente e coesa, e afirma que esse tipo de competência está relacionado à maneira como as formas gramaticais e significados (literais, funções comunicativas e atitudes) se combinam para formar um texto (falado ou escrito) em diferentes gêneros do discurso.

Como o pensamento de Canale (1983) embasará bastante as conjecturas para a construção do eixo da competência digital, uma vez que se partirá dos seus escritos sobre competência comunicativa, dar-se-á uma atenção especial aos quatro eixos de competências descritos por ele. Também, sempre que possível, exemplos de gêneros discursivos digitais, integrantes ou não dos LDP que compõem os

corporadessa pesquisa, serão associados às reflexões feitas por Canale (1983/ 1995).

O primeiro eixo, assim como na já mencionada obra em parceria com Swain, compreende a competência gramatical, que envolve o domínio do código linguístico. Trata-se do conhecimento que um falante-ouvinte possui sobre as regras e as características da língua (sintaxe, morfologia, pronúncia, vocabulário e ortografia). Ou seja, é a competência dispensada para empreender e expressar adequadamente o sentido literal e a norma padrão da língua.

O segundo eixo corresponde à competência sociolinguística e, em Canale e Swain (1980), esse componente incluía a combinação de regras socioculturais, regras discursivas e textuais. Ao retomar os estudos dessa competência, Canale (1983) prioriza as regras sociais de uso, deixando o “discurso” para ser explorado por outro eixo da competência comunicativa — a competência discursiva. A competência sociolinguística se dá, conforme o autor, à medida que as expressões são produzidas e compreendidas adequadamente em diferentes contextos sociolinguísticos dependendo de fatores contextuais, como a situação dos participantes, o propósito da interação e as normas e convenções.

Nessa perspectiva, a adequação de enunciados tem relação com a função comunicativa determinada (por exemplo: ordenar, queixar-se, convidar) e atitudes (como cortesia ou formalidade) em uma dada situação. O autor chama a atenção que programas de aquisição de segunda língua tendem, equivocadamente, a dar mais valor à competência gramatical do que à competência sociolinguística, quando, em realidade, deveriam considerar que os aprendizes vivenciarão contextos reais de uso da língua, nos quais são requeridas as duas competências.

Já o terceiro eixo diz respeito à competência discursiva, que, para o autor, está relacionada ao domínio da combinação de formas gramaticais e significados para chegar aos textos escritos e falados nos diversos tipos textuais ou gêneros discursivos. Também envolve essa competência a capacidade do falante de organizar textos com coesão e coerência, utilizando-se de gêneros e tipos textuais adequados.

Embora utilize a terminologia “competência discursiva”, Canale (1983/1995) não contempla o que compreende o sentido de “discursivo” na Linguística, quando destaca, nessa concepção, o “domínio da combinação de formas gramaticais e significados”. Apesar de o autor ter feito a separação entre o discursivo e o

sociolinguístico na exposição dos eixos da competência comunicativa, o que o autor aponta como traços relacionados à competência sociolinguística, como se levar em consideração fatores contextuais, a situação dos participantes e o propósito interacional, contemplam muito mais o discurso, na perspectiva da linguística, do que as formas gramaticais.

O quarto eixo retoma mais uma das competências já apontadas na obra de Canale e Swain (1980): a competência estratégica. Ela compreende o domínio de estratégias verbais e não verbais para compensar situações delicadas, como os colapsos na conversação, ou contornar situações difíceis na escrita, tais como parafrasear-se, organizar os efeitos retóricos (por exemplo, falar de forma lenta e baixa); saber usar um dicionário; decidir entre várias alternativas concorrentes, etc. Canale (1983) destaca que as estratégias comunicativas são cruciais nos estágios iniciais de aprendizagem de uma segunda língua. Como, nesse trabalho, as ideias do autor são associadas à competência comunicativa em língua materna, ressalta-se que as estratégias de comunicação são cruciais na vida como um todo.

A interação de regras gramaticais, sociolinguísticas e discursivas, além das estratégias utilizadas na interação, sugerem a complexidade da competência comunicativa – não se deve fragmentá-la. Assim:

Como se pode observar, a competência comunicativa articula, concomitantemente, o código linguístico, as variantes sociolinguísticas, as habilidades estratégicas e as discursivas, o que pressupõe um saber pragmático relativo às convenções enunciativas que estão em uso em uma determinada comunidade social (HEINE; CRISTO; NEIVA; ALVAREZ, 2014, p. 158).

Os quatro eixos de competência comunicativa propostos por Canale (1983) servem para ilustrar, de modo didático, o que envolve, minimamente, essa competência. Apesar de o ponto de vista mantido pelo autor ser considerando modular e compartimentado, a competência comunicativa é analisada como composta de vários fatores que se inter-relacionam no funcionamento social, cognitivo, histórico e pragmático da língua.

Todos os eixos de competências e habilidades que integram a competência comunicativa descritos até então são essenciais para se compreender/produzir gêneros discursivos digitais. As obras supracitadas antecedem a emergência desses

gêneros e, obviamente, não fazem menção a eles, todavia, considerar uma competência digital e todas as suas potencialidades a serem desenvolvidas pela sociedade hodierna, especialmente com o auxílio da escola, é de suma importância para agregar valor aos estudos linguísticos, sobretudo os que se referem à competência comunicativa.

Ao retomar as competências propostas por Canale (1983), é importante destacar que todos os quatro eixos propostos em sua obra encontram espaço nas discussões sobre gêneros discursivos digitais e competência digital fomentadas nesse trabalho. A competência gramatical, que se refere, principalmente, ao conhecimento do código verbal será acionada pelo falante, por exemplo, ao ponderar que há gêneros discursivos mais formais na internet, como o e-mail profissional, a petição online, o currículo digital, fóruns educacionais, e que, por isso, demandam o uso da norma padrão da língua.

Nos *corpora* dessa pesquisa, aparecem exemplos de gêneros discursivos oriundos da internet que, certamente, fomentam essa discussão. Na figura 08, que representa parte das situações comunicativas escolhidas pelos autores do livro didático **Singular e Plural** para ilustrar o gênero discursivo mensagens de fóruns de discussão, observa-se um fórum profissional (Curso Aprendizagem Baseada em Projetos), voltado à formação continuada de professores em um ambiente virtual de aprendizagem. O contexto profissional em foco justifica o uso predominante da norma padrão da língua, ou seja, os interlocutores tiveram de se valer do domínio do código linguístico – a competência gramatical – na sua escrita, conforme observa-se na ilustração apresentada a seguir:

Figura 08 – Chat de um curso de capacitação online.

Série Elementos – Aprendizagem Baseada em Projetos

Bem-vindos ao Fórum do "Curso Aprendizagem Baseada em Projetos", da Série Elementos da Intel Educar. O curso, disponível aqui no Portal do Professor, traz conceitos importantes para o dia a dia em sala de aula. O objetivo deste fórum é trocar conhecimentos e materiais com os professores que realizam o curso. Compartilhe seu Plano de Ação descrevendo, no fórum, algumas das ações planejadas. Assim, podemos interagir em um espaço de discussão cheio de novas ideias e soluções. Aguardamos você!



Maria M.

Re: Série Elementos – Aprendizagem Baseada em Projetos

Vale a pena conferir! Minha sugestão para os colegas professores é o uso de rubricas na avaliação. Este é um conceito novo para os educadores brasileiros. Eu achei muito interessante. Vejam neste *site* um texto sobre o assunto: <http://aprendercomprojetos.wordpress.com/category/biblioteca/>



Felipe S.

Re: Série Elementos – Aprendizagem Baseada em Projetos

Pessoal, boa noite. Estou aproveitando muito as sugestões que vocês têm postado neste fórum. Todas são ótimas ferramentas para utilizarmos no dia a dia de sala de aula. Minha sugestão é o *site* www.educarparacrescer.abril.com.br/ que apresenta ideias e dicas para melhorar a qualidade da educação e da escola pública no Brasil.



Roberta P.

Re: Série Elementos – Aprendizagem Baseada em Projetos

Olá pessoal! Realmente vocês já postaram muitas atividades interessantes aqui. Já aprendi muito com vocês. O Projeto Colaborativo Blogs Educativos segue firme e forte. Deem uma olhada no *link*: <http://wp.me/pZA7o-9n>. Estou adorando participar desse projeto de aprendizagem colaborativa! Recomendo a todos. []s Roberta

Fonte: Singular & Plural (7º ano, 2015B, p. 51).

Já na figura 09, percebe-se que há o uso de internetês²¹, mais especificamente nas passagens “msm”, “tbn”, “flando”, “fla” e “odeeeeio”. Isso não significa que os sujeitos envolvidos na interação não dominem as regras e não conheçam as características da língua. Pelo contrário, por conhecer a língua, o gênero discursivo, os possíveis interlocutores, o suporte e a informalidade da situação comunicativa é que essa variação da escrita se efetiva e é aceita. Esse uso do internetês envolve, além da competência gramatical, a competência sociolinguística, ao tratar do domínio de regras que conduzem às significações sociais que as sentenças podem assumir, considerando o contexto sociolinguístico.

Figura 09 – Comentários públicos sobre uma reportagem online.

Comentários

T. S.
Essa ideia de que é feio garota falar palavrão é muito machista. Do msm jeito que fica feio uma garota falar palavrão, tbn fica feio prum garoto. Pronto, falei!

Responder Curtir 20 Seguir publicação · 23 de maio de 2014 às 18:51

P. R. Seguir 116 seguidores
Eu detesto falar palavrões, prefiro ser mais feminina, mais recatada. Acho ridículo meninas (meninos também) flando um monte palavrões, me sinto até ofendida quando estou perto de alguém que fla. Horrível!

Responder Curtir 8 Seguir publicação · 12 de maio de 2014 às 13:53

I. B. PR eu tbn odeeeeio falar palavrões e fico superchateada quando alguém fala na minha frente. Tem um menino na minha sala que só fala palavrão, às vezes até que é engraçado, mas sla tem vez que ele extrapola o limite e ninguém aguenta. Eu estudo no sétimo ano.

Responder Curtir 24 de maio de 2014 às 09:58

Fonte: Singular & Plural (7º ano, 2015B, p. 53).

Além disso, ações comuns ao se lidar com gêneros discursivos da internet, como curtir, comentar (ou responder a um comentário), seguir publicação, compartilhar, retuitar, e fazer uma transmissão ao vivo, envolvem a competência

²¹ “Internetês” ou “escrita digital” são traduções do termo “netspeak”, e representam a escrita da internet e todas as suas peculiaridades. O internetês será mais explorado na seção sobre letramento digital.

sociolinguística do indivíduo. Komesu e Arroyo (2016), baseadas no pensamento de Warschauer e Grimes (2007 apud KOMESU; ARROYO, 2016) afirmam que ações como essas permitem ao sujeito gerar, linchar, avaliar, compartilhar ampla variedade de conteúdo online, na passagem de uma era de “lincagem de informação” para uma era de “lincagem de pessoas”.

No caso do exemplo trazido pela figura 09, o ambiente digital no qual apareceram os comentários publicados permite que os enunciadores respondam (como a de I.B. para P. R.), curtam e/ou sigam a publicação (para acompanhar os possíveis desdobramentos). Isso ilustra a “lincagem” de informação e de pessoas, e envolve as regras socioculturais, regras discursivas e textuais que ela demanda.

Os mesmos textos das figuras 08 e 09 elucidam o uso da competência discursiva, uma vez que denotam a capacidade de organizar textos coesos e coerentes no gênero discursivo digital mais adequado. Inúmeros fatores revelam a utilização dessa competência por parte dos envolvidos nessa interação: a discussão de um tema específico (a partir de um texto postado na internet, com espaço reservado para comentários), a concisão das mensagens dos fóruns, a sua forma direta e clara, a alta interatividade, as ferramentas online para responder e curtir os comentários, o que possibilita, por exemplo, a réplica a mensagens anteriores – constituindo um texto “a quatro mãos”²², comprovam isso.

Por fim, o quarto eixo de competência comunicativa proposto por Canale (1983) – o da competência estratégica – também é de suma importância para a produção de gêneros discursivos digitais. Através dele é que o falante se volta para o domínio de estratégias, que decide entre várias alternativas concorrentes e organiza os efeitos retóricos do seu texto. A internet possui algumas particularidades no que se refere a efeitos retóricos, apontando, inclusive, para uma Retórica Digital (XAVIER, 2011). Conforme Xavier (2011), é a linguagem que viabiliza a invenção e permite a execução de todas as outras tecnologias.

A linguagem teve e tem, portanto, um papel determinante para a eclosão da evolução tecnológica pela qual passou, passa e passará a humanidade. Trata-se de uma disposição da natureza humana para se comunicar com outros humanos por diferentes signos formatados

²²A expressão “texto a quatro mãos” (RODRIGUES, 1993) foi utilizada, inicialmente, para se referir à língua falada, mas nesse trabalho, é também associada à escrita na *Web*, como será melhor explanado mais adiante.

de variadas maneiras como fonemas, grafemas, gestos, imagens, ou seja, tudo que possa ser semiotizado para executar a necessidade de expressão. (XAVIER, 2011, p. 32).

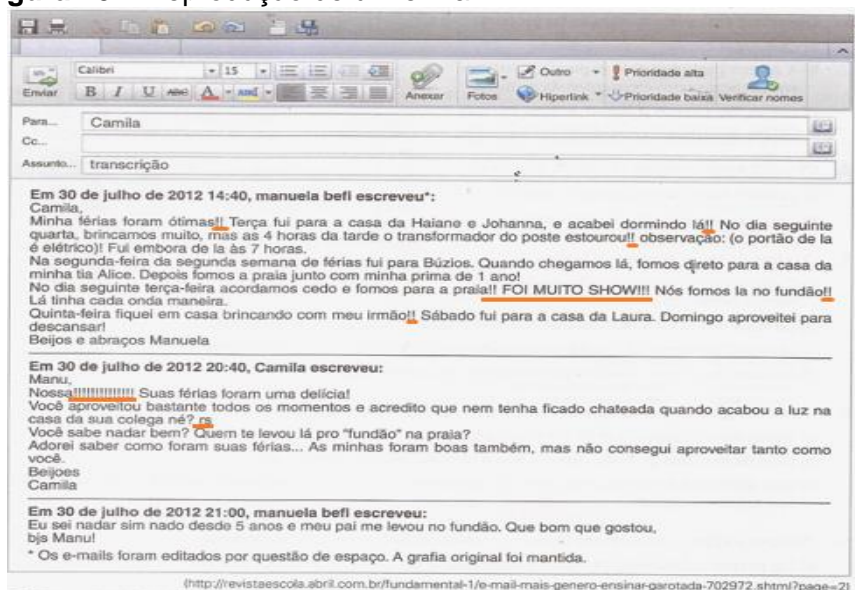
Por esse viés, o autor defende a chegada da retórica digital como um efeito da intensa variação no uso da língua combinada a linguagens outras em comunicação mediada por computador. Ele considera as abreviações de palavras e as transgressões propositais à norma ortográfica, como as apontadas na figura 9, recursos retóricos presentes nas interações mediadas por computador e dispositivos móveis recorrentes em diversos gêneros discursivos digitais.

Além disso, Xavier (2011, p. 49) aponta que:

Há vantagens visíveis da adoção desses procedimentos retóricos incorporados pela nova geração em suas práticas languageiras. São elas: mais velocidade na produção 'escrita' da mensagem em formato hipertextual; inserção do fator espontaneidade na interação por escrito; e, principalmente, grande aumento na atenção do interlocutor que o desafio da leitura dos enunciados encapsulados em semioses diversas desperta nele. Tudo isso poderá estimular a compreensão dos atos de fala do sujeito locutor e influenciar o saber e o agir do sujeito interlocutor, objetivos de todo empreendimento retórico-linguageiro.

O exemplo a seguir, retirado do livro didático do 6º ano da coleção Português Linguagens, que também faz parte dos *corpora* desse trabalho, ilustra mais alguns desses procedimentos retóricos e as “vantagens” descritas pelo autor quando se tem como parâmetro comparativo a escrita em suportes estáticos:

Figura 10 – Reprodução de um e-mail.



Fonte: Português Linguagens (6º ano, 2015A, p. 180)

A figura 10 traz o gênero discursivo digital e-mail, mais precisamente a troca de e-mails pessoais entre duas amigas bastante jovens, Manuela e Camila, que estão na faixa etária entre sete e dez anos (conforme a informação existente no Manual do Professor). Nos textos, percebe-se a espontaneidade das interlocutoras na interação por escrito e o uso de estratégias linguísticas, possivelmente para aumentar a atenção na interação, sobretudo nos trechos destacados em vermelho (grifo nosso).

Trata-se, portanto, da utilização da competência estratégica, uma vez que a repetição de sinais de pontuação e o uso de frases em caixa alta são procedimentos retóricos que indicam alegria, empolgação e até mesmo gritos (na escrita) em ambiente digital. Tudo isso demonstra, mais uma vez, a necessidade de se extinguir a visão dicotômica que envolve a língua falada e a escrita (HEINE; CRISTO; NEIVA; ALVAREZ, 2014), como se elas fossem modalidades completamente opostas e houvesse características exclusivas a cada uma delas; em muitos gêneros discursivos digitais esses traços aparecem imbricados, revelando a Retórica Digital.

Se na Retórica Clássica valorizava-se a eloquência oral do locutor e na Nova retórica enfatizava-se a modalidade escrita da língua, na Retórica Digital mesclam-se ambas as modalidades, procura-se extrair o melhor de cada uma delas, isto é, busca-se conseguir a espontaneidade da fala com a compacidade da escrita. Aristóteles ensinava que o discurso deveria ser endereçado a uma grande audiência; Perelman pensou em uma retórica do texto escrito que seria dirigida a um leitor específico; o locutor da Geração Net remete-se, normalmente, a uma comunidade virtual de interlocutores cuja retórica ganha uma dimensão global quando a mensagem é disponibilizada nas redes sociais diversas podendo ser lida por pessoas de qualquer lugar do planeta, mesmo sem participar da comunidade virtual específica para qual a mensagem teria sido inicialmente enviada. (XAVIER, 2011, p. 55).

Também se considera pertinente, no exemplo trazido pela figura 10, o posicionamento de Bisognin (2009), ao dissertar que muitos recursos não verbais utilizados na fala face a face (gestos, mímica, entonação – constitutivos da língua falada) aparecem compensados no ciberespaço. De tal modo surgiram, entre outros, *emoticons*, emojis, abreviações, reduções de palavras, neologismos, palavras estrangeiras, letras maiúsculas para gritar (como “FOI MUITO SHOW”, no e-mail ilustrado na figura 10), repetição de letras para indicar intensidade, uso excessivo de sinais de pontuação, dentre outros. Ainda conforme Bisognin (2009, p. 85), sobre a pontuação peculiar em gêneros discursivos digitais:

Os sinais de pontuação, por exemplo, podem ser dispostos na frase de tal modo que signifiquem uma interjeição ou frase inteira. Todos os sinais não podem ser analisados isoladamente, mas em seu contexto, como representação das emoções humanas. E, para dizer muito, com poucos meios, foram integrados à escrita nas redes sociais os *emoticons*, fusão de caracteres que formam as chamadas carinhas ou *smilies*.

Os textos de e-mail reproduzidos na figura 10 trazem, justamente, as emoções das duas amigas. Dentre as atividades propostas no LDP ao aluno de 6º ano, a questão 6 envolve a linguagem utilizada no texto dos e-mails, explorando a pontuação e o tipo de letra, que, como já mencionado, também agregam sentido e representam a Retórica Digital. Assim, as perguntas que aparecem nessa atividade estimulam o discente a refletir sobre a construção "FOI MUITO SHOW!!!", que aparece no primeiro texto de e-mail, e a quantidade de exclamações utilizadas nos dois primeiros e-mails. O questionamento proposto pelos autores e as respostas sugeridas no LDP podem ser observadas a seguir:

Figura 11 – Reprodução de uma atividade sobre a linguagem de um e-mail.

6. Nos *e-mails* e nos gêneros textuais que circulam na Internet, a pontuação e o tipo de letra podem ter significados especiais. 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.
- a) O que justifica o emprego das letras maiúsculas em “FOI MUITO SHOW!!!”?
- 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.

Fonte: Português Linguagens (6º ano, 2015A, p. 181)

Como se pode observar na figura 11, a resposta sugerida pelos autores do exercício proposto ao se questionar o que justifica o uso das letras maiúsculas no texto é: “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” (CEREJA; COCHAR, 2015A, p. 181). Percebe-se que a resposta elaborada pelos autores no livro do professor leva em consideração o contexto interacional e a representação das emoções humanas, o que é positivo.

Também seria interessante a sugestão, por parte dos autores do LDP, que o professor debatesse, em sala de aula, como os gêneros da internet propiciam a

imbricação de traços da fala e da escrita, partindo do exemplo de “gritar” na escrita, a fim de ajudar a desconstruir a visão dicotomizada de fala e escrita. É muito importante lembrar que:

Os gêneros digitais já fazem parte da vida cotidiana da maioria dos estudantes e a escola não pode fechar os olhos para tais inovações, uma vez que esses gêneros representam novas formas de relação com a leitura e a escrita, modificando as tradicionais noções de autoria e colocando por terra a visão dicotômica que abrange as modalidades falada e escrita, como se ambas fossem, completamente, opostas e houvesse características exclusivas a cada uma delas. (HEINE; CRISTO; NEIVA; ALVAREZ, 2014, p. 169).

A atividade também problematiza, na letra “b”, sobre o uso de tantos pontos de exclamação, e os autores presumem como resposta ideal para a questão: “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” (CEREJA; COCHAR, 2015A, p. 181). Considera-se a escolha da palavra “surpresa” com um sentido um tanto reduzido, possivelmente pelo fato das catorze exclamações acompanharem a interjeição “Nossa”, que, tradicionalmente, aparece na gramática normativa como indicativo de surpresa ou espanto. É importante considerar que, além do uso da interjeição, acompanhada por um número expressivo de exclamações, a construção que aparece em seguida, no texto, é “Suas férias foram uma delícia!”, o que indica também alegria, contentamento, vibração, empolgação.

Espera-se que o docente, em sala de aula, seja flexível à multiplicidade de sentidos que esse uso semiótico das exclamações propicia e considere o contexto de uso, indo além das respostas sugeridas pelos autores no livro do professor. Isso porque, algumas vezes, tais respostas são muito fechadas em um ponto de vista ou possuem limitações gráficas de formato/edição/número de páginas, o que implica em respostas mais objetivas, não contemplando, desse modo, outras possibilidades de significado e de exploração das possíveis respostas à questão analisada.

Ainda relacionado com a competência estratégica utilizada nas práticas comunicativas destaca-se, como empreendimento retórico, o *éthos*²³ do locutor. A

²³ *Éthos*: “São os traços do caráter que o orador deve mostrar ao auditório (pouco importa sua sinceridade) para causar boa impressão”. (BARTHES, 1975, p. 203). Para Maingueneau (2010, p. 79): “O *ethos* discursivo é coextensivo a toda enunciação: o destinatário é necessariamente levado a

espontaneidade e a velocidade de produção de linguagem sugerem, segundo Xavier (2011), um locutor descontraído – *éthos* desejável para a conquista de um auditório. Além da repetição de sinais de pontuação e da utilização de letras maiúsculas indicando grito, o uso de emoticons e emojis é outro recurso estratégico utilizado na construção do texto da internet, que também revela o *éthos* do sujeito e, conseqüentemente, representa a “retórica digital”. O uso de emojis e emoticons na criação do texto revela muito das novas formas de enunciação instauradas pela internet e merece uma abordagem mais apurada, o que será realizado a seguir.

3.1.1 O uso de emoticons e emojis e as suas implicações enquanto competência estratégica

Paiva (2015) destaca que a interação face a face sempre foi multimodal: o indivíduo utiliza palavras, entonação, gestos, expressões faciais, meneios de cabeça, dentre outras coisas para interagir com o outro. Mesmo reconhecendo que as imagens aparecem na comunicação humana desde a pré-história, a autora ressalta as mudanças ocorridas na interação com o advento das tecnologias digitais, referindo-se, principalmente ao uso de emoticons e emojis: “[...] a linguagem escrita informal está cada vez mais multimodal com a inserção dessas representações virtuais” (PAIVA, 2015, p. 382). Sem dúvidas, o uso de emoticons e emojis é uma estratégia para transpor para a tela, seja de um computador ou de dispositivos móveis, como celulares e *tablets*, a espontaneidade na interação e as emoções mais perceptíveis na língua falada.

A palavra emoticons origina-se da junção de outras duas palavras de língua inglesa, *emotion* (emoção) e *icons* (ícones), e pode ser traduzida como “ícones de emoção”. Esses ícones “[...] são representações tipográficas de expressões faciais, como :) que se transforma automaticamente em 😊 pelo editor de texto Microsoft Word [...]” (PAIVA, 2015, p. 382).

Os emoticons já existem há bastante tempo, o emoticon :-), por exemplo, já era usado na década de 80 e ainda aparece em algumas interações hodiernas no

construir uma representação do locutor, que este último tenta controlar, mais ou menos, conscientemente e de maneira bastante variável, segundo os gêneros do discurso”.

hipertexto. Sua origem, segundo Houston (2013), tem a ver justamente com uma situação comunicativa em 1982, quando uma piada sobre o falso vazamento de mercúrio na Universidade Carnegie Mellon (Pittsburgh – EUA) foi publicada em uma lista de discussão digital e interpretada, erroneamente, como um aviso genuíno de segurança. Diante desse ruído, o grupo de interlocutores começou a discutir uma forma de deixar claro o que era piada e distingui-la do que era assunto sério. Então foi acatada a sugestão feita por e-mail, pelo professor Scott Fahlman: marcar o que era piada com :-) e o que era um texto sério com :- (.


Conforme Moro (2016, p. 60), o texto do e-mail era: “Proponho a seguinte sequência de caracteres para os marcadores de piada: :-) Leia-o de lado.”. Essa convenção acabou se espalhando para outras universidades e laboratórios e, em pouco tempo, teve seu uso bastante difundido no âmbito acadêmico e fora dele, como assevera Moro (2016, p.60):

Posteriormente, com o crescimento da internet, o emoticon foi adotado em e-mails, salas de bate-papo e comunicadores instantâneos, como ICQ, MSN e, em seguida, para a troca de mensagens em celulares. Inicialmente, os emoticons possuíam apenas a representação do próprio texto, mas, com o tempo, os caracteres foram incorporando imagens gráficas em sua representação e se diversificando de várias maneiras. Essas figuras são chamadas de emojis.

A popularização dos *emoticons* na internet, então, oportunizou sua ressignificação e o surgimento dos emojis, que “[...] são gravuras produzidas com a tecnologia criada por um grupo sem fins lucrativos denominado Consórcio UNICODE [...]” (PAIVA, 2015, p. 382) e que registram elementos do cotidiano, sejam emoções ou algo mais concreto, como objetos, flores, frutas, profissões, dentre outros. A palavra “emoji” foi escolhida pelo seu criador Shigetaka Kurita e resulta da junção de dois termos em japonês: “e” (imagem) e “moji” (letra). Kurita, em 1995, decidiu incluir emojis em *paggers* da companhia telefônica japonesa NTT DoCoMo, visando atrair o público mais jovem. Assim, ele buscou representar, através de 176 imagens (de 12 por 12 *pixels*), uma série de pensamentos e emoções, que serviram de base para os emojis que surgiram posteriormente.

O objetivo do interlocutor ao usar emojis se assemelha ao uso de emoticons: é, através de ícones dotados de sentidos simbólicos, exprimir sentimentos, emoções,

espontaneidade, situações cotidianas etc, tornando a escrita cada vez mais dinâmica, multimodal e atrativa. Desde que foram criados, os emojis alcançaram imensa popularidade, sobretudo nas redes sociais digitais, e já receberam uma série de atualizações, como inserção de emojis representando pessoas com maior opção de tons de pele, de diversas profissões, o que aponta uma demanda gerada pela própria interação entre os falantes.

Conforme Sternbergh (2014), não há um nome oficial para cada emoji, mas sim apelidos atribuídos pelos usuários, principalmente para as “carinhas em amarelo”. Paiva (2015, p. 382) traz  como exemplo o emoji criado na América do Norte, em torno de 2011, quando a *Apple* colocou um teclado de emojis de acesso fácil no iOS 5 para o iPhone. A autora destaca que esse emoji, chamado de “emoji de alegria”, “rosto com lágrimas de alegrias” ou “chorando de rir”, foi eleito a “palavra do ano” de 2015 pelos Oxford Dictionaries. Eleger um emoji como “palavra do ano” revela muito sobre as novas formas de relação com leitura e escrita da internet, permeadas por novos elementos específicos da cultura digital, e demonstra a ressignificação do processo de escrita, pois muitas plataformas digitais permitem, além da escrita “alfabética”, a inserção de imagens (estáticas ou em movimento), áudios, vídeos e tantas outras multissemioses no (hiper)texto.

Esse novo cenário digital com novos registros de escrita precisa ser discutido em sala de aula. Um dos livros didáticos analisados, da coleção **Português Linguagens**, do 6º ano, abre um caminho para essa discussão. Os autores trazem um quadro onde se pode observar a presença de emoticons e emojis, todavia, eles realizam uma explanação apenas sobre os emoticons, esclarecendo a origem do termo, como são criados, suas semelhanças, onde geralmente são usados, como ler emoticons, além de trazerem alguns exemplos. A figura a seguir traz a abordagem que aparece no LDP em questão, e os questionamentos serão tecidos na sequência.



















Figura 12 – Texto sobre a expressão das emoções com emoticons.

Emoções virtuais

te 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.

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/Image Plus

Fonte: Português Linguagens (6º ano, 2015A, p. 181).

Percebe-se que a abordagem que aparece no quadro “Emoções virtuais” é superficial e deixa algumas lacunas em relação ao uso real dos emoticons e emojis na contemporaneidade. Apesar de introduzir uma discussão relevante no que tange ao uso de emoticons em gêneros da internet, os exemplos desconexos, sem um contexto comunicativo, comprometem o entendimento dos emoticons como representação das emoções humanas e qual a sua importância enquanto elemento de composição do texto multimodal. Assim, é falho, numa seção que se propõe a explorar os gêneros discursivos digitais, não se enfatizar que os emoticons fazem parte de um contexto sociointerativo e, que, por isso, não podem ter seus sentidos atribuídos de forma isolada.

Como se pode depreender, no quadro “Emoções virtuais”, reproduzido na figura 12, não está claro se o que aparece ao lado de cada emoticon é apenas a descrição do ícone ou se sugere o seu sentido. Por exemplo, emoticons como ;-) , B-) e d:-) não devem ter seus sentidos limitados a, respectivamente, “piscada”, “usar óculos” e “de boné”, considerando simplesmente a fusão de caracteres e o ícone a que se assemelham: nas palavras dos autores, “[...] parecem carinhas com diferentes expressões e significados” (CEREJA, COCHAR; 2015A, p. 181).

Apresentar o emoticon ;-) de forma descontextualizada e “traduzi-lo” como “piscada” é reduzir o seu sentido a um produto, limitando-o a si mesmo, o que vai de encontro ao processo de entendimento do texto como um evento dialógico e semiótico. Moro (2016, p. 62), por exemplo, atribui duas acepções ao emoticon ;-) : “piscada, que sinaliza a aceitação de algo, ou flerte”; só no texto é que, realmente,

se pode construir/alcançar o seu sentido.

Através de uma analogia, considerando o uso de emojis que aparecem com o acessório óculos e que são usados em muitas redes sociais digitais, pode-se ilustrar como é delicado restringir o sentido do emoticon **B-)** apenas a “usar óculos”. O dicionário *online* de significados de emojis, o Emojipedia (<https://emojipedia.org>), classifica o emoji que usa óculos de grau – figura 13 – como Nerd Face (um rosto de um “nerd”²⁴) e o com os óculos escuros – figura 14 – como “Smiling Face With Sunglasses” (um rosto sorridente usando óculos escuros – tradução nossa).

Figura 13 – Nerd face.



Fonte: Imagem capturada pela autora no *WhatsApp*, 2018.

Figura 14 – *Smiling Face With Sunglasses*



Fonte: Imagem capturada pela autora no *WhatsApp*, 2018.

Alguns trechos de conversas *online* na rede social *WhatsApp*²⁵ podem exemplificar as relações de sentidos construídas com o uso dos emojis em questão, como demonstram os textos presentes nas figuras 15 e 16:

²⁴ Conforme Yokote (2014), o termo “nerd” tem circulado há algumas décadas e seu significado oscila conforme o contexto em que aparece, podendo estar ligado, por exemplo, a processos cognitivos (principalmente em âmbito escolar, acadêmico, científico) ou a um universo de bens culturais específicos.

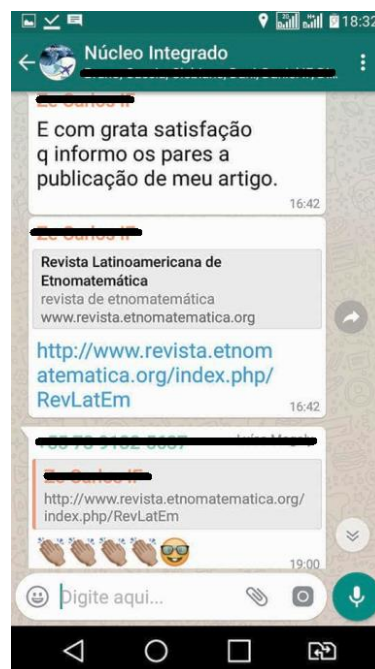
²⁵ Criado em 2009, por Jan Koun, o aplicativo de troca de mensagens, *WhatsApp* tinha, inicialmente, a função apenas de mostrar o status do usuário (se estava disponível ou ocupado, no trabalho etc). Todavia, ainda em 2009, resolveram modificar a funcionalidade do aplicativo, possibilitando o envio de mensagens de texto e, então, o *WhatsApp* passa a ser classificado como um aplicativo multiplataforma de troca de mensagens instantâneas e, muitas vezes, síncronas. O aplicativo passou por muitas mudanças, sendo as mais significativas: a possibilidade de formar grupos (2011), o que torna possível o compartilhamento de mensagens em comum; enviar a localização onde se está em forma de mensagem (2012); a possibilidade de enviar mensagens de voz (2013); a versão do *WhatsApp* disponível para a *Web* (o *download* só era possível em *Smartphones*), e a possibilidade de se efetuar chamadas de voz pelo aplicativo, similares a ligações telefônicas (2015); segurança com criptografia e a possibilidade de se efetuar chamada de vídeo (2016); recursos de texto riscado, em negrito ou em itálico (2016); recurso de citação, que possibilita replicar as mensagens selecionadas em uma conversa; citar alguém no grupo, notificando-o a partir da utilização do símbolo @; exibir no “status” fotos, GIFs e vídeos que desaparecem em 24 horas (2017).

Figura 15 – Conversa via *WhatsApp* (I).



Fonte: Imagem capturada pela autora, grupo do *WhatsApp*, 2018.

Figura 16 – Conversa via *WhatsApp*(II).



Fonte: Imagem capturada pela autora, grupo do *WhatsApp*, 2018.

Inicialmente, o emoji 🧐 remete à estereotipada imagem de um “nerd” de óculos. Como, na sociedade hodierna, a figura do “nerd” é associada a alguém dedicado aos estudos e com facilidade em atividades intelectuais, nesses breves contextos de conversas em grupos de falantes que interagem através do aplicativo *WhatsApp*, expostos pelas figuras 15 e 16, o emoji em questão não poderia ser

entendido de forma tão reducionista como a que aparece no livro didático em questão: “usar óculos”. Assim, compreende-se melhor o seu uso quando se leva em consideração tanto o texto do primeiro exemplo, quando o interlocutor afirma ter acrescentado a palavra desconhecida e rebuscada ao seu vocabulário, quanto no texto explicitado pela figura 16, quando um dos sujeitos da conversa informa a publicação de um artigo seu em uma revista científica e é parabenizado por outro interlocutor. Ou seja, ambas situações envolvem questões voltadas à inteligência e à erudição, o que justifica a escolha do emoji, no primeiro caso, pelo próprio enunciador e, no segundo caso, por um outro sujeito da interação.

Percebe-se que, nos contextos apresentados, para chegar ao sentido desse emoji como algo correlacionado à inteligência, o autor deverá associar as duas camadas constitutivas do texto apontadas por Heine (2012): a camada linguístico-formal (princípios semânticos e semióticos); e a camada histórico ideológica, caracterizada pelo processamento de sentidos inferenciais e efetivada a partir de diferentes estratégias (conhecimentos de mundo, conhecimentos partilhados, intencionais, conhecimentos ideológicos, dentre outros). Bem diferente da explanação descontextualizada apresentada no LDP, que reduz o sentido do emoticon **B-)** a “usar óculos”, considerando apenas a camada linguístico-formal.


Nesse outro exemplo de emoji  os óculos ajudam a compor o elemento semiótico, mas o seu sentido também vai muito além do acessório. Na Emojipedia, o rosto sorridente e com óculos de sol tem o uso indicado para denotar algo bom. No Facebook, como demonstra a figura a seguir, o emoji em questão é associado ao sentimento “legal”. Todavia, é o enunciador, com todas as competências que envolvem a produção do seu texto e o conhecimento do contexto comunicativo, que faz as suas escolhas, inclusive em relação ao sentido pretendido ao usar esses elementos semióticos. Sendo assim, o sentido do emoji se legitima no uso.

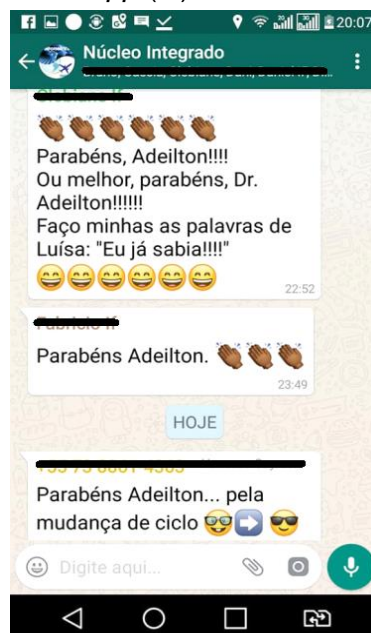
Figura 17 – Possíveis significados de emojis.



Fonte: Imagem capturada pela autora, no *Facebook*, 2018.

Na figura 18, observa-se um recorte da interação em um grupo do WhatsApp, no qual aparecem dois emojis portando óculos (de grau e escuros). O uso dos dois emojis em questão deixa ainda mais clara a relação de sentido existente quando se considera, mesmo que rapidamente o contexto de uso: um grupo de professores parabeniza o colega que comunica o êxito na defesa de sua tese de doutorado, e um dos interlocutores utiliza os emojis para parabenizá-lo e abordar a mudança de ciclo – da fase de estudos para os frutos da conquista, ou seja, a comemoração.

Figura 18 – Conversa via *WhatsApp* (III).



Fonte: Imagem capturada pela autora, grupo do *WhatsApp*, 2018.

Porém o sentido do emoji 🤨 não é fechado. Há outros contextos de uso, por exemplo, nos quais o emoji de óculos escuros indica um dia de sol, algo mais concreto à composição imagética. É o que ocorre na conversa por *WhatsApp* disponibilizada pela figura 19, contrastando com os emojis indicativos de chuva e vento, e em harmonia com a construção “Mas o dia foi sol” e com os emojis de surfistas.

Figura 19 – Conversa via *WhatsApp* (IV).



Fonte: Imagem capturada pela autora, *WhatsApp*, 2017.

Assim, tudo isso leva a crer que a presença de elementos que indicam emoções é antecedida de escolhas que dependem de outros fatores e que variam, sendo a significação de cada emoji relativa e tênue, pois sua coerência está estritamente ligada ao seu contexto de uso. Conforme Moro (2016), o vocabulário próprio de representação de cada pessoa cria identidades e faz dela múltiplos usos, preenchendo as lacunas por meio de interpretações culturais e vocabulários próprios, constituindo a percepção. Em relação aos emojis, o mesmo autor complementa:

Cada pessoa pode fazer uma significação tanto pessoal como geral de um simples ícone em uma interface. A significação, então, depende da cultura, traduzindo imagens com as percepções de seu povo, de seus preceitos pessoais, criando novas significações de imagens, por exemplo, um cunho religioso, como no caso do emoji 'high five'. (MORO, 2016, p. 64).

O emoji “*high five*” 🙌 (a imagem de duas mãos unidas), segundo Moro (2016, p. 61), foi criado com uma intenção, mas seu uso apontou para outros sentidos em determinadas culturas: “As pessoas ficaram em dúvida se a imagem

representaria o gesto high five ou se eram mãos juntas em oração”. Conforme o autor, “*high five*” é um gesto presente em diversas culturas, muito comum nos Estados Unidos e ocorre quando duas pessoas batem suas mãos no alto, simbolizando uma comemoração, um cumprimento amigável ou uma manifestação de alegria. No Brasil, o uso mais comum do emoji em questão é para representar/reforçar uma oração ou expressar gratidão de cunho religioso.

Outro exemplo similar, que também aponta a vontade discursiva do falante em relação à escolha de emojis, pode ser acompanhado na figura 20, quando um emoji que representaria a lua é utilizado como um *Smilye*²⁶, indicando uma expressão facial.

Figura 20 – Conversa via *WhatsApp* (V).



Fonte: Imagem capturada pela autora, grupo do *WhatsApp*, 2018.

Trata-se de uma marca de subjetividade, que demonstra que o sujeito fez uso da sua competência estratégica para criar um efeito retórico, já que há emojis mais “convencionais” para indicar a emoção expressada no contexto, como se pode observar na figura 21. Todavia, o enunciador optou por um emoji de outro campo semântico – natureza/ astros – ressignificando-o na construção do seu texto, como ilustra a figura 22.

²⁶O termo *Smiley* ou *Smiley Face* surgiu para indicar a representação semiótica de uma carinha (amarela) sorridente, criada pelo *designer* Harvey Ball Friend em 1973 a pedido de uma empresa. Atualmente, existem muitos emojis do tipo smiley, com expressões variadas, indicando, principalmente, emoções e ações humanas.

Figura 21 – Emojis do tipo *Smiley* e suas variantes disponíveis no aplicativo *WhatsApp*.



Fonte: Imagem capturada pela autora no *WhatsApp*, 2018.

Figura 22 – Emojis da categoria natureza disponíveis no aplicativo *WhatsApp*.



Fonte: Imagem capturada pela autora no *WhatsApp*, 2018.

Essa variação é tranquilamente inteligível, já que a escolha de emojis/emoticons é democrática e se revela no uso da língua. Voltando à abordagem sobre emoticons/emojis no *corpus* extraído do LDP “Português Linguagens”, ela se mostra artificial, prescritiva e não instiga o aluno, nem o prepara para atentar a essa subjetividade existente na seleção dos ícones. Pelo contrário, a discussão se encerra na tradução objetiva dos emoticons apresentados e na exposição descontextualizada de alguns emojis, que parece ter mero fim ilustrativo – os ícones

amarelos aparecem no canto inferior direito e nem sequer são mencionados, conforme demonstra a figura 12 (página 84). Também não aparece nenhuma orientação ao docente, no Manual do Professor, ampliando essa questão.

A falta de enfoque aos emojis que aparecem no quadro supracitado pode ser confirmada com a instrução de como ler emoticons que aparece no texto do LDP: “[...] é necessário inclinar um pouco a cabeça para a esquerda” (CEREJA; COCHAR, 2015A, p. 181). Esse comando é similar à recomendação, já mencionada, do criador do emoticon :-) em 1982 (“Leia-o de lado.”). Isso também reforça que os emojis que aparecem ao lado dos emoticons no quadro são ignorados, já que não exigem essa peculiaridade para sua leitura.

Além de tudo, a abordagem é um tanto defasada, uma vez que, em 2015, ano da publicação do livro, os emojis já eram – e ainda são – muito mais usados do que os emoticons, tanto que, nesse mesmo ano, o emoji 😄 foi eleito “palavra do ano”, como já foi dito. Entretanto, isso não significa que o uso de emoticons não deveria ser abordado, pois eles tiveram grande importância no processo comunicativo mediado por computador e fica a critério do enunciador utilizá-los ou não em uma interação na tela. A lacuna encontrada no LDP está em não situar o aluno ao processo histórico, social e dinâmico que envolve o uso da língua.

Os emojis, popularizados em 2011, encontram grande receptividade na interação por meio de computador e dispositivos móveis, e contam com uma disponibilização cada vez maior em redes sociais digitais e em *smartphones*. Quanto à coexistência de emojis e emoticons no processo interativo e a importância disso, Moro (2016, p. 13) coloca:

Imaginando a relação entre o emoticon e o emoji, podemos notar, dentro de sua linha do tempo, que um conjunto levou ao outro. Não necessariamente só emojis são utilizados em vez de emoticons. As duas formas ainda estão presentes, mas uma advém da outra, com a particularidade que sem o emoticon, o emoji provavelmente não existiria da forma que é. (MORO, 2016, p. 63).

Essa reflexão, contudo, não é proposta no livro **Português Linguagens** do 6º ano ou no **Manual do Professor**. O quadro “Emoções virtuais” aparece de forma isolada. Poderia ser uma excelente oportunidade de se discutir como a língua se atualiza em gêneros discursivos digitais, observando a espontaneidade na interação

por escrito, além de suscitar reflexões sobre a competência estratégica dos enunciantes, referindo-se à escolha de emoticons e de emojis como elementos constituintes do texto, dotados de importância retórica.

Presume-se que, numa sala de aula de sexto ano, o conhecimento de alunos e professores sobre o uso de emoticons e emojis poderia ampliar o debate proposto pelo livro didático “Português Linguagens”, apontando esses componentes como ícones que personalizam a comunicação e modulam o modo de enunciação, incorporando elementos de humor, reações e sensações. Mas essa abordagem envolveria a competência digital dos participantes no processo de ensino e aprendizagem.

3.2 A COMPETÊNCIA DIGITAL NA PERSPECTIVA DA INTERAÇÃO

Sem minimizar a importância dos eixos de conhecimento que compõem a competência comunicativa elencados por Canale (1983), propõe-se agregar mais um eixo: a competência digital, levando em consideração, principalmente, a interação entre os sujeitos após o advento da internet. A rede mundial de computadores, sem dúvidas, favorece uma conectividade constante e intensa que transforma, cada vez mais, a relação humana com o conhecimento e com a comunicação.

A proposta, então, é que, a partir de um cotejo do que aparece exposto com a terminologia “competência digital” em documentos de instituições internacionais (Comissão Europeia, UNESCO, Instituto de Tecnologias Educativas da Espanha), seja ampliada a noção de competência digital, enfocando a prática comunicativa efetiva. A seguir, encontram-se os principais posicionamentos, boa parte oriunda do contexto europeu, sobre competência digital e os seus desdobramentos, que servirão como ponto de partida para se entender a competência digital por um viés comunicativo/interacional.

A Comissão Europeia, através do Marco Educativo Europeu (PARLAMENTO EUROPEU E CONSELHO, 2006) estabelece a competência digital como a quarta das oito competências-chave essenciais para a aprendizagem. Somadas a ela, aparecem: comunicação na língua materna, comunicação em línguas estrangeiras, a competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia, aprender a aprender, competências sociais e cívicas, espírito de iniciativa e espírito

empresarial, e sensibilidade e expressão culturais. Competência, no documento, é definida como a combinação de conhecimento, habilidades, atitudes apropriadas ao contexto, sendo a competência digital entendida como a soma do conhecimento técnico que permite operar efetivamente equipamentos e ambientes, e propiciar atitudes e comportamentos que favorecem a ação nesses ambientes.

Para melhor ilustrar a natureza dessa competência, a Comissão Europeia desenvolveu o Quadro Europeu de Competências digitais para os cidadãos (Universidade de Aveiro, 2016). Nele, adota-se o conceito trazido por Ferrari (2012), que define competência digital como o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, capacidades e estratégias necessário para usar a tecnologia da informação e comunicação (TIC) e os meios de comunicação digitais para executar tarefas, resolver problemas, comunicar, gerir informações, colaborar, criar e partilhar conteúdos e construir conhecimento de forma eficaz, eficiente, adequada, crítica, criativa, autônoma, flexível, ética e reflexiva para o trabalho, o lazer, a participação, a aprendizagem e a socialização.

O quadro, também conhecido como Digcomp, é dividido em cinco áreas: literacia de informação e de dados, comunicação e colaboração, criação de conteúdos digitais, segurança, e resolução de problemas. Suas ideias principais aparecem condensadas em um quadro disponibilizado no próprio documento, reproduzido a seguir.

Quadro 1 – Dimensões e competências do Digcomp

Áreas de competência Dimensão 1	Competências Dimensão 2
1. Informação	1.1 Navegação, procura e filtragem da informação 1.2 Avaliação da informação 1.3 Armazenamento e recuperação da informação
2. Comunicação	2.1 Interação através de tecnologias 2.2 Partilha de informação e conteúdo 2.3 Envolvimento na cidadania digital 2.4 Colaboração através de canais digitais 2.5 Netiqueta 2.6 Gestão da identidade digital
3. Criação de conteúdo	3.1 Desenvolvimento de conteúdo 3.2 Integração e reelaboração 3.3 Direitos de autor e licenças 3.4 Programação
4. Segurança	4.1 Proteção de dispositivos 4.2 Proteção de dados pessoais 4.3 Proteção da saúde 4.4 Proteção do meio ambiente
5. Resolução de problemas	5.1 Resolução de problemas técnicos 5.2 Identificação de necessidades e respostas tecnológicas 5.3 Inovação e utilização da tecnologia de forma criativa 5.4 Identificação de lacunas na competência digital

Fonte: Digicomp (Universidade de Aveiro, 2016, p. 4).

Priorizando essas cinco áreas expostas pelo quadro 1, a competência digital passou a ser ensinada nas escolas, através de uma abordagem transcurricular, em quase todos os países da União Europeia. Como se pode observar, as áreas 1 e 2 são mais voltadas à linguagem, uma vez que contemplam a informação e a comunicação. Conforme o documento, a literacia de informação deve ser desenvolvida a fim de permitir aprender a aprender, a procurar e a filtrar informações; e a comunicação está associada a produzir colaborativamente, e a interagir local e globalmente. O foco também recai nas tecnologias digitais da informação e comunicação: o uso do computador para recuperar, avaliar, armazenar, produzir, apresentar e trocar informação e para comunicar e participar em redes de cooperação via internet.

Também nesse documento da União Europeia, no quadro sobre Comunicação, aparecem os chamados níveis de proficiência de cada habilidade. O quadro 2 traz um recorte do que é apontado como “Interação através de tecnologias”:

Quadro 2 – Dimensões do DigComp

Dimensão 1		Comunicação		
Nome da área				
Dimensão 2		2.1 Interação através de tecnologias		
Título e descrição da competência	Interagir através de uma variedade de dispositivos e aplicações digitais para compreender como a comunicação digital é distribuída, apresentada e gerida; para compreender modos apropriados de comunicar através de meios digitais; para se referir a diferentes formatos de comunicação; para adaptar modos e estratégias de comunicação a destinatários específicos.			
Dimensão 3		A – Básico	B - Intermédio	C - Avançado
Níveis de proficiência	Sou capaz de interagir com outros utilizando funções básicas de ferramentas de comunicação, (ex. telemóvel, voz sobre IP, <i>chat</i> ou correio eletrónico).		Sou capaz de utilizar várias ferramentas digitais para interagir com os outros utilizando funções mais avançadas de ferramentas de comunicação (ex. telemóvel, voz sobre IP, <i>chat</i> ou correio eletrónico).	Sou utilizador ativo de uma vasta gama de ferramentas de comunicação <i>online</i> (correio eletrónico, <i>chat</i> , SMS, mensagens instantâneas, blogues, microblogues, fóruns, redes sociais). Consigo adotar modos e meios de comunicação digital que melhor se adequam a determinada finalidade. Consigo adaptar a comunicação a diferentes destinatários. Sou capaz de gerir os diferentes tipos de comunicação que recebo.

Fonte: Digcomp (Universidade de Aveiro, 2016, p. 9).

Como se pode depreender, nos níveis básico e intermediário do que aparecem como níveis de proficiência na “interação através de tecnologias”, o foco do documento recai no uso mais instrumental de “ferramentas de comunicação”

digitais e pouco se enfatiza, na perspectiva bakhtiniana, a linguagem como interação social, em que o outro exerce um papel decisivo na constituição do significado. Apenas no nível avançado é que torna-se perceptível uma progressão do domínio de ferramentas online para indícios de uma interação social, considerando o uso de gêneros discursivos digitais (e-mail, chat, SMS, mensagens instantâneas, blogs, microblogs, fóruns, redes sociais) e seus suportes, a intenção comunicativa do enunciador e os interlocutores. Entende-se que o foco da competência digital deveria estar justamente na interação e nos enunciadores, sendo um objetivo a ser alcançado desde o nível básico e não apenas no nível avançado, como é exposto no quadro. Como destaca Araújo (2017, p. 17):

[...] as novas tecnologias (desde a invenção da imprensa) aplicadas aos processos de comunicação e informação reorganizaram os padrões de interação humana através do espaço e do tempo, antes restrita à copresença dos atores num mesmo tempo e lugar.

Assim sendo, a interação através de tecnologias requer dos sujeitos habilidades que vão além do uso das tecnologias como ferramenta para “emitir” ou “receber” uma mensagem. É necessário interagir através das tecnologias e essa interação acontece de diversas maneiras.

Também no cenário internacional, a UNESCO (2009), destacando as tecnologias da informação e comunicação (TIC), publicou os Padrões de Competência em TIC para Professores, um projeto que apresenta orientações a respeito da necessidade de estudantes e professores utilizarem a tecnologia digital com eficácia no espaço educativo. Conforme o documento, para viver, aprender e trabalhar bem em uma sociedade cada vez mais complexa, rica em informação e baseada em conhecimento, os docentes e discentes devem desenvolver a competência digital e usar a tecnologia de forma efetiva, uma vez que:

[...] em um ambiente educacional qualificado, a tecnologia pode permitir que os alunos se tornem: usuários qualificados das tecnologias da informação; pessoas que buscam, analisam e avaliam a informação; solucionadores de problemas e tomadores de decisões; usuários criativos e efetivos de ferramentas de produtividade; comunicadores, colaboradores, editores e produtores; cidadãos informados, responsáveis e que oferecem contribuições. Os professores na ativa precisam adquirir a competência que lhes permitirá proporcionar a seus alunos oportunidades de aprendizagem com apoio da tecnologia. Estar preparado para utilizar a tecnologia e

saber como ela pode dar suporte ao aprendizado são habilidades necessárias no repertório de qualquer profissional docente. (UNESCO, 2009, p. 3).

É notória, no excerto textual exposto, a necessidade do desenvolvimento/aprimoramento da competência digital dos docentes e a sua importância nas práticas pedagógicas. O domínio da competência digital pode ajudar a preparar os discentes para o uso das tecnologias para a aprendizagem efetiva, autônoma e criativa, seja na escola ou no cotidiano.

Além da formação docente, no mesmo documento, enfatiza-se que as competências envolvidas nessas atividades, mesmo parecendo similares às que tinham de ser dominadas antes do surgimento das tecnologias digitais, são muito diferentes quando desempenhadas nos ambientes digitais. E, mais uma vez, é atribuída à escola a responsabilidade do desenvolvimento da competência digital, como se pode acompanhar no trecho a seguir:

Por exemplo, buscar e filtrar a informação disponível na internet é muito diferente, dado o volume e formatos do que se pode encontrar; a possibilidade de colaborar tem novos canais que antes não existiam e que ampliam as modalidades de interação; ou a facilidade para copiar e adaptar conteúdos torna mais delicado o tema do reconhecimento da autoria. Sem essas competências, não é possível que os alunos possam aproveitar os recursos digitais nas atividades de aprendizagem, o que torna inevitável que a escola se responsabilize por seu desenvolvimento. Da mesma forma, essas competências são importantes para que os estudantes possam se incorporar nas diferentes esferas de participação da sociedade, bem como aproveitar as novas oportunidades para continuar aprendendo ao longo da vida, incorporar novos conhecimentos e inovar nos processos produtivos e sociais naquilo que lhes cabe participar e, dessa maneira, contribuir para o desenvolvimento socioeconômico de suas comunidades. (UNESCO, 2009, p. 41).

Outra instituição que contempla a temática é o Instituto de Tecnologias Educativas da Espanha, que reconhece a competência digital como uma das competências necessárias para o cidadão do mundo moderno e a coloca como uma das prioridades da educação nacional, reforçando o já citado Marco Educativo Europeu (2005). “Su inclusión en el currículo oficial evita que sea una facultad de algunos estudiantes y pase a convertirse en un elemento a alcanzar por todos, al

finalizar la escolarización obligatoria²⁷ (ESPAÑA, 2011, p. 10).

No documento publicado pelo Instituto de Tecnologias Educativas em março de 2011 (ESPAÑA, 2011), o conceito de competência digital aparece como a capacidade ou a habilidade que uma pessoa adquire ou possui na utilização e aplicação de ferramentas digitais, de maneira crítica, com confiança e criatividade, mas também com atenção, segurança e privacidade. Refere-se, nessa diretriz, à capacidade para procurar, obter, processar e transmitir informações e transformá-la em conhecimento, e tem por alicerce as competências básicas em matéria de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC): o uso de computadores para obter, avaliar, armazenar, produzir e trocar informações, comunicar-se, participar de redes de colaboração através da internet.

Ainda segundo o Instituto, a competência digital integra diferentes capacidades, que vão desde o acesso à informação transmitida em diferentes suportes, através das TIC, até a formação de um cidadão autônomo, eficiente, responsável, crítico e reflexivo na seleção da informação. Em uma seção do documento, enfatiza-se a necessidade de desenvolvimento/aprimoramento da competência digital dos docentes, destacando que o uso das TIC em sala de aula pode ser um importante fator motivacional para o interesse dos discentes, e colocando competência digital, com foco no ensino, como essencial na formação inicial e continuada do professor.

Pérez e Delgado (2012) destacam a necessidade de se compreender que a competência digital abarca um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que vão além do uso das TIC como instrumento. Essa é uma observação relevante, tendo em vista que os conceitos de competência digital, apresentados até então, estão voltados principalmente para: conhecimento técnico, habilidade e ação em ambientes digitais, como no Marco Educativo Europeu; o uso das TIC e dos meios de comunicação digital para executar tarefas, resolver problemas, comunicar, gerir informações, colaborar, criar e partilhar conteúdos e construir conhecimento, como no Digcomp; e utilização e aplicação de ferramentas digitais, como no documento divulgado pelo Instituto de Tecnologias Educativas da Espanha.

²⁷Sua inclusão no currículo oficial evita que seja um privilégio de alguns estudantes e passa a ser um elemento ao alcance de todos, ao finalizar a escolaridade obrigatória. (ESPAÑA, 2011, p. 10 – Tradução nossa).

Apesar da relevância, em diversas áreas, dos conceitos de competência digital apresentados, o foco não recai na interação entre os sujeitos através das tecnologias digitais. Embora alguns desses documentos mencionem a “comunicação”, o que tem sua devida importância, priorizam o aparato tecnológico em si, o que é notório em expressões como “comunicar em ambientes digitais, partilhar recursos através de ferramentas online, conectar-se com outros e colaborar através de ferramentas digitais”, que aparecem no quadro Digcomp (Universidade de Aveiro, 2016, p. 3). Outro exemplo é o ato de “comunicar-se”, mencionado no documento do Instituto de Tecnologias Educativas (ESPAÑA, 2011) como algo estanque, restrito a “produzir e trocar informações”, ou vago, como “participar de rede de colaboração através da internet”.

Por posicionamentos como esses, considera-se necessário tecer um conceito de competência digital mais voltado à comunicação discursiva. Mediante esse pensamento, para se chegar à concepção de competência digital defendida nesse trabalho, faz-se necessário retomar os preceitos de Bakhtin ([1953] 2011), que destaca que qualquer atividade é baseada em relações humanas e que toda a compreensão de um enunciado é de natureza dialógica, ativamente responsiva. Nesse sentido, o foco da competência digital eleito nessa pesquisa, enquanto um dos eixos da competência comunicativa, não recai no aspecto tecnológico/instrumental em si, mas sim nas relações interativas entre os falantes-ouvintes mediadas pelas tecnologias digitais da informação e comunicação.

Então, a fim de se ampliar a noção de competência comunicativa, numa continuidade daquilo que foi proposto por Canale (1995), deve ser considerada, além das quatro áreas propostas (competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica), a competência digital, que, articulada às outras áreas, pressupõe um saber pragmático no que se refere às convenções enunciativas que estão em uso em uma determinada comunidade social.

3.2.1 A competência digital como eixo da competência comunicativa

Nesse trabalho, concebe-se a competência digital como a combinação de conhecimento técnico, de habilidades (individuais e sociais) e de escolhas do

enunciador constituintes do processo enunciativo, que geram textos adequados às diferentes situações comunicativas e contextos de uso que envolvem o domínio de tecnologias e a interação em ambientes discursivos digitais. Essa concepção destaca a capacidade dos interlocutores de interagirem, efetivamente, em ambientes discursivos mediados pela tecnologia, o que vai além da relação homem-máquina; envolve a interação homem-máquina-homem, considerando, o (hiper)texto como evento dialógico de interação.

Em consonância com o pensamento de Bakhtin ([1929] 2009, p. 160), acredita-se que “É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbuí-se do seu poder vital e torna-se uma realidade”. O autor também defende que as condições da comunicação, suas formas e seus métodos de diferenciação são determinados pelas condições sociais e econômicas da época. Nesse viés, a era digital propicia a enunciação digital, que apresenta novas formas de expressão, comunicação e interação desenvolvidas e aperfeiçoadas pelo homem ao longo da história para se relacionar com o outro e com o mundo.

A interação por meio de gêneros discursivos, sejam eles digitais, reelaborados, ou digitalizados, que aparecem na tela do computador, do celular, do tablet e de dispositivos móveis, revelam novas formas de se construir o texto em cada campo da comunicação discursiva na contemporaneidade. Rojo e Barbosa (2015) também acreditam que as relações de interação que acontecem na internet, especialmente nas redes sociais, refletem a teoria bakhtiniana apontada décadas antes. Segundo elas, ações hoje concretas e nomeadas como etiquetar/taguear (com a criação de *hashtags*), seguir (“O ato de seguir alguém, alguma publicação ou instituição é, no meio de outras possibilidades, uma forma de filtrar algo de interesse no meio de um oceano de conteúdo [...]” (ROJO, BARBOSA, 2015, p. 123), apreciar (curtindo, comentando, redistribuindo ou reblogando), remixar e hibridizar enunciados concretizam, mais do que nunca, o funcionamento dialógico dos enunciados no discurso já previsto pelo filósofo russo.

Um exemplo de funcionamento dialógico dos enunciados no discurso em ambiente digital é a interação através de mensagens instantâneas, que circulam em redes sociais como no aplicativo *WhatsApp*.

Além das mensagens básicas, os usuários desse mensageiro,

podem criar grupos, enviar mensagens ilimitadas com fotos, imagens, vídeos e áudios em tempo real – mediante uma interface moderna, agradável e fluida. (PORTO; OLIVEIRA; ALVES, 2017, p. 120).

A interação pelo *WhatsApp* demanda todos os eixos da competência comunicativa descritos anteriormente (competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva, competência estratégica) e também a competência digital dos enunciadores envolvidos. A competência digital vai muito além do conhecimento técnico-operacional que os sujeitos possuem sobre o aplicativo, abrange as habilidades individuais e sociais do enunciador, que deve atentar-se para o fato de que todo enunciado é de natureza ativamente responsiva, o que faz da interação pelo *WhatsApp*, como de qualquer outra, um processo dialógico. Sobre a responsividade, Bakhtin ([1953] 2011, p. 272) declara:

O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (os diferentes gêneros discursivos pressupõem diferentes diretrizes de objetivos, projetos de discurso dos falantes ou escreventes).

Em um ou vários cliques, o sujeito vai, livremente, de uma página a outra, de um interlocutor a outro, em busca da interação no *WhatsApp*. E alguns recursos disponíveis nesse aplicativo auxiliam no processo interativo na tela de *smartphones* e computadores:

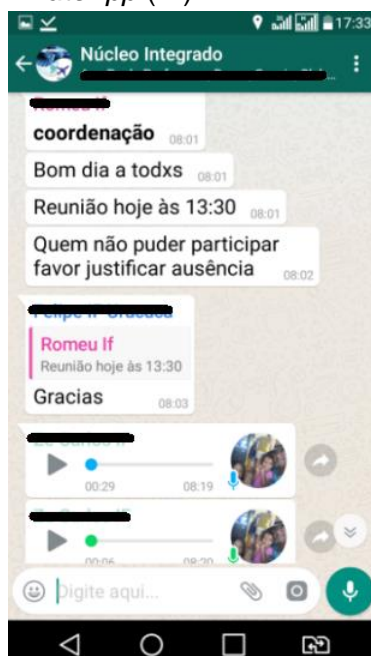
Recursos de texto riscado, negrito e itálico foram adicionados ao *WhatsApp*, permitindo que os pares personalizem o seu processo de escrita nos fluxos interacionais. Para enviar frases ou palavras riscadas, basta inserir o acento til (~) no início e fim da frase ou palavra. Caso queira aplicar o itálico na formatação, só acrescentar o *underline* (_) ao início e fim da frase ou palavra. (PORTO; OLIVEIRA; ALVES, 2017, p. 122).

Porto, Oliveira e Alves (2017) apontam, ainda, outros recursos no aplicativo que permitem: alterar o estilo de letra utilizada na conversa via *WhatsApp*; responder mensagens específicas; recursos de citação, marcando o interlocutor a quem está se referindo; confirmação de envio (com um tracinho cinza ou verde), de entrega (com dois tracinhos cinzas ou verdes) e de visualização (com dois tracinhos azuis, se o recurso estiver disponível na configuração de privacidade de cada

interlocutor) das mensagens.

Apesar de ser importante conhecer esses recursos e saber utilizá-los, a competência digital vai muito além do conhecimento técnico-operacional que os sujeitos possuem sobre o *WhatsApp*, abrange as habilidades individuais e sociais do enunciador, suas escolhas, a compreensão ativamente responsiva. Por exemplo, possuir o conhecimento técnico de como usar o recurso que deixa o texto em negrito no *WhatsApp* de nada adianta se for aplicado aleatoriamente, sem uma função sociointerativa. A figura 23 ilustra como o uso desse recurso pode exercer uma função comunicativa:

Figura 23 – Conversa via *WhatsApp* (VI).



Fonte: Imagem capturada pela autora, grupo do *WhatsApp*, 2018.

Os textos em grupos do *WhatsApp* ressignificam o processo de leitura e escrita grupal, seja com áudios, vídeos, imagens, emojis, escrita verbal, ou seja, são várias formas de se construir o texto em/para o grupo. No breve contexto comunicativo explicitado pela figura 23, é perceptível o uso de três recursos apontados por Porto, Oliveira e Alves (2017): passagem em negrito, a réplica a uma mensagem específica e as cores verde e azul para diferenciar se a mensagem foi lida/ouvida. Trata-se de uma interação em um grupo de professores de uma determinada instituição, na qual um deles exerce duas funções: a de coordenador de curso e a de docente.

Como estratégia para marcar o enunciado do papel institucional que exerce, o enunciador começa o seu texto com a palavra “coordenação” em negrito e dá seguimento à mensagem; e assim é feito toda vez que o texto é de assuntos relacionados à coordenação. Como se pode depreender, o enunciador utilizou sua competência digital: o conhecimento técnico-operacional do recurso do *WhatsApp* auxiliou na escolha da estratégia para marcar um enunciado que não é de cunho pessoal, mas sim proveniente da função que ocupa.

Ainda no breve contexto apresentado, é relevante destacar a última mensagem do coordenador: “Quem não puder participar favor justificar ausência”. Percebe-se que o enunciador espera “atitudes responsivas” em relação ao seu enunciado. Nas palavras de Bakhtin ([1953] 201, p. 301):

[...] o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes mas também aos subseqüentes da comunicação discursiva. Quando o enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais, ele, em essência, é criado. O papel dos *outros*, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início, o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta (BAKHTIN, ([1953] 2011, p. 301 – grifo do autor).

Denotando sua ativa compreensão responsiva, um professor agradece o aviso da reunião no grupo do *WhatsApp*, indexando a resposta “Gracias” à mensagem “Reunião hoje às 13:30”, e outro docente, através de um recurso de áudio justifica a ausência. Assim, o exemplo da figura 23 demonstra que a compreensão real e plena é ativamente responsiva – não se espera uma compreensão passiva, o que deve ser aplicado também na interação mediada por computador e/ou dispositivos móveis, uma vez que o aparato tecnológico não exime o participante real da comunicação discursiva (nos termos bakhtinianos), pelo contrário, há mudanças na forma de interação, mas não no processo comunicativo em si.

Portanto, as novas formas de relação entre os enunciadores, assim como novas redes de troca de textos, mediadas pelas tecnologias digitais da informação e comunicação, geram transformações nos processos de interação, nos modos de

ensinar e aprender, nas práticas de leitura e de escrita, e demandam dos sujeitos competência comunicativa. A escola, como agência de letramento, deve contemplar um ensino de língua portuguesa, priorizando os gêneros discursivos (inclusive os digitais) e a língua em situações reais de interação, no intuito de possibilitar ao estudante o desenvolvimento e/ou a aprimoramento da competência comunicativa, especialmente da competência digital.

4 LETRAMENTOS, TECNOLOGIA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste quarto capítulo, são discutidos os letramentos, com destaque para o letramento digital e a necessidade de desenvolvê-lo na escola, mesmo na educação básica, com alunos jovens, de quem se pressupõe certo domínio das tecnologias digitais. Também no presente capítulo, destaca-se o uso do livro didático no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa e os desafios que envolvem o impresso e os gêneros discursivos digitais.

A palavra letramento é uma tradução do termo inglês *literacy*, que, por sua vez, deriva do latim *littera* (letra). Com o sufixo *-cy*, *literacy* agrega o sentido de qualidade, condição, estado do ser. Por um bom tempo, o termo foi traduzido para o português como “alfabetização”. Somente em 1986, na obra de Mary Kato, intitulada, “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, o termo “letramento” é utilizado, e, combinado a ele, aparecem sentidos que o termo “alfabetização” não contemplava. Kato (1986) defende que a caracterização do termo letramento não se restringe apenas ao ensino das práticas de codificação e decodificação dos sinais gráficos de um idioma, mas relaciona-se, principalmente, às práticas sociais de leitura e de escrita efetivadas pelos sujeitos nos mais diferentes contextos de interação. Conforme a autora:

[...] a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para a sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. (KATO, 1986, p. 7).

Soares (2003, p. 17), também corrobora o sentido de letramento postulado por Kato, enfatizando, ainda, o seu caráter sociocultural:

[...] o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.

Nessa perspectiva, entende-se que letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a

ler e a escrever dentro de um contexto no qual a leitura e a escrita exerçam sentido e tenham uma função social na vida dos indivíduos. Também consoante a essa ideia de letramento, encontra-se o pensamento de Buzato (2006, p. 5), ao conceber letramento como:

[...] práticas sociais e culturais que têm sentidos específicos e finalidades específicas dentro de um grupo social, ajudam a manter a coesão e a identidade do grupo, são aprendidas em eventos coletivos de uso da leitura e da escrita, e por isso são diferentes em diferentes contextos sócio-culturais.

Percebe-se, assim, que o conceito de letramento está estritamente ligado às práticas sociais da cultura escrita. Essa concepção pode ainda ser compreendida como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. (KLEIMAN, 1995, p.18-19).

Não obstante, com o uso das novas tecnologias digitais da informação e comunicação, os “contextos” tornam-se mais plurais, e a escrita passa a ser ainda híbrida e com variações (como o internetês), o que oportuniza a ampliação da concepção de letramento, ou letramentos – no plural, como sugere Rojo (2009).

Rojo (2009) também destaca que os letramentos abarcam múltiplas possibilidades, e que a escola, por muito tempo, privilegiou os textos/gêneros discursivos de valor simbólico maior, ou seja, de mais prestígio social, em detrimento de outros textos/gêneros mais estigmatizados. O pensamento da autora rememora o questionamento de Marcuschi (2004), citado anteriormente, sobre a insistência da escola em trabalhar com a escrita de cartas e bilhetes e ignorar, por exemplo, os gêneros discursivos que circulam na internet.

Para Lemke (2010, s.p.), “[...] todo letramento é letramento multimidiático. [...] Faz um bom tempo que as tecnologias do letramento não são tão simples quanto a caneta, a tinta e o papel”. Nessa perspectiva, novos letramentos devem ser contemplados pela escola, sobretudo nas aulas de língua portuguesa.

A concepção de letramento se amplia, na contemporaneidade com o objetivo de que sejam contempladas as intensas demandas sociais, no que concerne à leitura e à escrita, considerando-se a diversidade linguística e cultural, as mudanças pelas quais passam a cultura e o modo pelo qual as pessoas se comunicam, na sociedade tecnológica

digital. (SILVA, 2017, p. 216).

Assim, faz-se imprescindível a escola, considerando as necessidades contemporâneas relacionadas à cidadania, ao uso das tecnologias na sociedade e a função social de letrar, levar em conta uma perspectiva ampla de letramentos, contemplando os multiletramentos²⁸, inclusive o letramento digital. Rojo (2012, p. 13 – grifos da autora) destaca:

Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar, aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Rojo (2012, p. 23) também elenca como características dos multiletramentos: a sua interatividade em vários níveis – “[...] eles são interativos; mais que isso, colaborativos”; a quebra e transgressão das relações de poder estabelecidas “[...] em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não])”; e o fato de serem “[...] híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)”.

Nos tempos atuais, ter um ensino alinhado aos multiletramentos, contemplando o letramento digital, significa não apenas instrumentalizar o aluno quanto ao futuro exercício profissional, diante das exigências de um mundo de trabalho global e tecnológico, mas também possibilitar aos discentes refletir e posicionar-se criticamente, enquanto sujeitos sociais, frente aos diversos usos atribuídos à interação, especialmente através da internet.

Tomando por base a multiplicidade de formas de interação social, Santaella (2007, p. 128), chama o cenário atual de Cultura da mobilidade, destacando que “[...] todas as formas de cultura, desde a cultura oral até a cibercultura hoje coexistem, convivem e sincronizam-se na constituição de uma trama cultural

²⁸O termo “multiletramentos” deriva de “*multiliteracies*”, vocábulo em língua inglesa, cunhado, em 1994, por um grupo de estudiosos de várias áreas de especialização – o *New London Group* (Grupo de Nova Londres). Esses estudiosos dedicaram-se a uma discussão bastante pertinente sobre os estudos de letramento e as novas demandas sociais diante da globalização, da tecnologia e da diversidade social/cultural.

hipercomplexa e híbrida”. Não se trata apenas de uma mudança ou de um modismo, mas de uma reconfiguração natural e cultural, em que alguns hábitos cedem espaços a outros, em um mundo cada vez mais tecnológico e que exige um conhecimento cada vez mais amplo do uso da linguagem em diversos gêneros discursivos e em suportes textuais.

Hoje, é cada vez mais importante saber ler e produzir textos ubíquos, plurais, híbridos, menos hierárquicos e menos lineares, em diversas linguagens e semioses (verbal oral e escrita, sonora, imagética, em movimento), para circular em diversos suportes, inclusive na tela de um computador ou dispositivo móvel. Nas palavras de Zacharias (2016, p. 16):

A inserção de tecnologias digitais na vida cotidiana tem gerado grandes e rápidas mudanças nas formas de interação e comunicação das pessoas. Uma consequência dessas mudanças se faz notar nas práticas de leitura, com a emergência de textos híbridos, que associam sons, ícones, imagens estáticas e em movimento, leiautes multissemióticos, alterando os gestos dos leitores, o processamento da informação e a construção de significados. Além disso, as mídias nas quais esses textos são disponibilizados têm a tela como principal suporte, exigindo conhecimentos que ultrapassam as fronteiras do impresso.

Em tempos digitais, parece desafiador para a escola também “ultrapassar as fronteiras do impresso” e considerar as constantes mudanças ocorridas nas maneiras de ler e escrever um (hiper)texto. Entretanto é necessário, visto que, desde a década de 90, a internet oportuniza uma nova forma de se conceber o texto, e isso só evolui: os hipertextos digitais exploram uma infinidade de recursos multimodais, há o uso expressivo de ícones, imagens, sons, movimentos e outros recursos que fazem refletir sobre o lugar de destaque do texto escrito, ultrapassando as fronteiras impostas pelo impresso.

“Nenhuma tecnologia é uma ilha. Conforme nossas tecnologias se tornam mais complexas, elas se tornam situadas em redes mais amplas e longas de outras tecnologias e de outras práticas culturais” (LEMKE, 2010, s/p). Pensar em novos letramentos se faz necessário, afinal, são novos alunos, novos professores, novos cenários e, conseqüentemente, outras demandas. Dentre essas novas exigências da vida social está o processo de apropriação das mídias digitais para acessar e interpretar a informação para realizar desde atividades cotidianas, como usar o

telefone celular, o computador, a internet, o cartão magnético, o caixa eletrônico, como para a realização de atividades mais elaboradas, como confeccionar *softwares* e canais de mídia no computador. “Mais eventos de letramento surgem no sistema de mídias atual, fazendo com que uma sociedade inteira navegue em instruções e dispositivos ligados à cibercultura” (RIBEIRO, 2016, p. 46-47).

Nessa dinâmica, alunos relacionam-se e ressignificam hábitos de leitura e escrita, uma vez que teclam, acessam, baixam, clicam, enviam, anexam, fotografam, filmam, editam, interagem em *sites* e redes sociais digitais, localizam e comparam informações, criam memes, compartilham, curtem, fazem vídeos, publicam, escaneiam, “printam”, (re)tuítam, remixam e realizam mais uma série de ações que demonstram autoria e pertencimento, afinal, muitos nasceram justamente na época do surgimento da web 1.0 (1992), quiçá são contemporâneos da web 2.0 (2004). Inúmeras dessas ações ocorrem, muitas vezes, na escola, com ou sem mediação ou autorização do professor.

4.1 O LETRAMENTO DIGITAL

Constantes transformações, imbricadas em processos históricos, culturais, sociais e interacionais dos usuários de uma língua, exigem, principalmente da escola, mais eventos de letramento, com destaque para o letramento digital. Todavia, é preciso chamar a atenção para três fatores: o letramento digital não exclui o letramento impresso; letrar digitalmente não diz respeito ao mero domínio instrumental de tecnologias de informação e comunicação; o fato de se lidar com muitos (novos)nativos digitais em sala de aula não quer dizer que o discente seja letrado digitalmente.

Os autores Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) conceituam letramento digital como: “[...] habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”. Isso tem a ver diretamente com o desenvolvimento do que se propõe como competência digital: a combinação de conhecimento técnico, de habilidades e de escolhas do enunciador constituintes do processo enunciativo, que geram textos adequados às diferentes situações comunicativas e contextos de uso

que envolvem o domínio de tecnologias e a interação em ambientes discursivos digitais. Também complementam essa ideia as palavras de Buzato (2010, p. 54):

Os novos letramentos/letramentos digitais são, portanto, ao mesmo tempo, produtores e resultados de apropriações culturais (mas também institucionais, sociais e pessoais) das tecnologias digitais. Essas apropriações põem em evidência processos e conflitos socioculturais que sempre existiram, e que não deixarão de existir, mas também abrem a possibilidade de transformações, inovações, aberturas de sentido, instabilidades estruturais etc, que ações e/ou políticas educacionais e de inclusão social (digital) deveriam aproveitar, ou ao menos não ignorar.

Como se pode depreender, Buzato (2010) menciona as políticas educacionais como possíveis facilitadoras dos letramentos digitais. Com uma visão parecida, Coscarelli e Kersch (2016, p. 8) realçam que, a web 2.0 – a internet interativa – convida os usuários para a produção de conteúdo na internet, mas que isso precisa ser ensinado e aprendido:

Além de uma linguagem adequada ao público-alvo e aos propósitos, essa escrita demanda a exploração de aspectos multimodais e hipertextuais. Em muitos casos, demanda também o trabalho com equipamentos e tecnologias outras além do teclado e do uso básico do editor de textos. Muitas vezes o sujeito precisa lidar com câmeras, gravadores, editores de conteúdos que serão postados na internet. Tudo isso precisa ser ensinado e aprendido. Lidar com as diferentes modalidades e tecnologias mais adequadas a cada gênero, parece ser a principal característica da história contemporânea. (COSCARELLI; KERSCH, 2016, p. 8).

Mais do que saber manusear teclado, editor de texto, câmeras, gravadores, e qualquer outra ferramenta ou comando de um computador, celular ou *tablet*, o letramento digital deve ser voltado também à função social da ação de cada texto – como evento semiótico dialógico, adequando-o ao gênero discurso, ao contexto de uso e aos interlocutores. E a escola tem um papel fundamental nesse processo de letramento, como também afirma Koch (2003) quando analisa que os recursos digitais, como o hiperlink, só efetivamente concretizam suas funções se a pessoa sabe utilizá-las em meio digital – o que justifica seu ensino no âmbito escolar.

É certo que o ensino de língua restrito ao letramento das mídias impressas não contempla a diversidade sociocomunicativa e cultura vigentes. São novos tempos, que oportunizam e exigem novos letramentos. E pensando justamente na necessidade de

a escola extrapolar o letramento impresso, Zacharias (2016, p. 17) pondera:

Ser letrado hoje não é garantia de que seremos letrados amanhã, uma vez que as novas tecnologias se renovam continuamente, exigindo leitores e produtores de textos em várias mídias. As escolas precisam preparar os alunos também para o letramento digital, com competências e formas de pensar adicionais ao que antes era previsto para o impresso.

Defender a necessidade da escola, enquanto maior agência de letramento, contemplar o letramento digital não significa, em hipótese alguma, dizer que o letramento impresso deve deixar de existir. Pelo contrário, é preciso incorporar ao ensino textos de diferentes mídias e suportes textuais e, principalmente, ensinar o educando diversas formas de lidar com eles, seja na posição de autor, de leitor ou, como é comum na internet, de lator:

A cultura do impresso ainda é marcante nas escolas e não necessariamente precisa ser diferente. A leitura e a produção de textos impressos é importante e precisa ser estimulada. A inclusão do universo digital nas práticas educacionais não implica a exclusão do impresso, mas a articulação deles. É preciso, no entanto, que o professor reflita como fazer essa integração a fim de explorar eficiente e inteligentemente o potencial de cada um desses universos. (ZACHARIAS, 2016, p. 26).

Mesmo sem descartar os textos impressos, a escola deve considerar que a escrita nunca foi tão variada e ubíqua como hoje, e os professores hodiernos devem estar preparados para lidar com ela. A ubiquidade, uma característica do hipertexto como foi apontado, é intangível, onipresente e atemporal na Internet.

É interessante perceber que Santaella (2013, p. 15) estende a noção de ubiquidade para a comunicação/interação mediada pela tecnologia: “Tecnologicamente, a ubiquidade pode ser definida como a habilidade de se comunicar a qualquer hora e em qualquer lugar via aparelhos eletrônicos espalhados pelo meio ambiente”. E, de forma ainda mais ampla, menciona uma existência humana ubíqua, consequência do desenvolvimento tecnológico, desde 2006:

Estamos, ao mesmo tempo, em algum lugar e fora dele. Tornamos-nos intermitentemente pessoas presentes-ausentes. Aparelhos móveis nos oferecem a possibilidade de presença perpétua, de perto ou de longe, sempre presença. Somos abordados por qualquer propósito a qualquer hora e podemos estar em contato com outras

peças quaisquer que nos transmite um sentimento de onipresença. Corpo, mente e vidas ubíquas. (SANTAELLA, 2013, p. 15-16).

A autora enfatiza, ainda, que “Por meio dos dispositivos móveis, à continuidade do tempo se soma a continuidade do espaço: a informação é acessível de qualquer lugar” (SANTAELLA, 2013, p. 19). Os dispositivos móveis conectados em rede permitem a convergência de diversas mídias e linguagens; a tecnologia da mobilidade ubíqua não se limita apenas ao computador com *desktop* e conexões fixas, caracteriza-se sobretudo pela conexão constante e ubíqua com o ciberespaço, com os espaços urbanos e diversas interações sociais com e nesses espaços.

Nesse panorama, com as novas tecnologias digitais da informação e comunicação tornando as pessoas “onipresentes” e facilitando consideravelmente os processos de interação, percebe-se que os gêneros discursivos digitais tornam-se mais fluidos enquanto os gêneros discursivos impressos mudam lentamente. Nessa perspectiva, ao ponderar sobre essas relações e a escola, Zacharias (2016, p. 24) declara: “A fluidez, a dinamicidade e a transitoriedade dos textos digitais requerem, por parte dos professores, proposições didáticas que contribuam para desenvolver, nos alunos, habilidades para lidar com o universo de práticas letradas”. E isso envolve uma série de habilidades que podem ser desenvolvidas e/ou estimuladas com o letramento digital.

4.1.1 Tipos de Letramento digital

Ao considerar que as habilidades que envolvem o letramento digital precisam ser aprendidas e ser ensinadas, e que são muitos os eventos que envolvem esse letramento, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) classificam os tipos de letramento digital, considerando como foco a linguagem, a informação, as conexões e o (re)desenho. Esses autores defendem que a língua está atualmente “incrementada” pela mídia digital, o que faz do letramento digital na escola algo poderoso e empoderador.

Para nosso ensino de língua permanecer relevante, nossas aulas têm de abarcar ampla gama de letramentos, que vão bastante além do letramento impresso tradicional. Ensinar língua exclusivamente e através do letramento impresso é, nos dias atuais, fraudar nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras. (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 19).

A seguir, encontra-se o quadro dos letramentos digitais – no plural – proposto por esses autores, considerando os focos temáticos supracitados.

Quadro 3 – Letramentos digitais

Tabela 1.1 Quadro dos letramentos digitais.

	Primeiro foco: Linguagem	Segundo foco: Informação	Terceiro foco: Conexões	Quarto foco: (Re)desenho
Complexidade crescente	Letramento impresso			
	Letramento em SMS			
	Letramento em hipertexto	Letramento classificatório		
		Letramento em pesquisa	Letramento pessoal	
	Letramento em multimídia	Letramento em informação	Letramento em rede	
		Letramento em filtragem	Letramento participativo	
	Letramento em jogos		Letramento intercultural	
	Letramento móvel			
	Letramento em codificação			Letramento remix

Fonte: DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 21.

Apesar da segmentação apresentada no quadro 3 ser passível de críticas, pois defende-se, nessa tese, a ideia de letramento digital como um contínuo, por uma questão didática, serão consideradas as áreas enfocadas pelos autores, a partir das quais serão tecidos comentários e exemplos. A abordagem subdividida em focos pode ser interessante para se planejar sequências didáticas a fim de se desenvolver o letramento digital dos discentes nas aulas de língua portuguesa.

De início, com foco na Linguagem, os autores destacam o **Letramento impresso**, como “[...] habilidade de compreender e criar uma variedade de textos escritos que abrange o conhecimento de gramática, vocabulário e características do discurso simultaneamente com as competências da leitura e da escrita” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 23). Como já foi mencionado, a inclusão do letramento digital nas escolas não deve excluir o texto impresso, mas deve articular o letramento impresso com os demais. Apesar de ser relevante, em um quadro que versa sobre o letramento digital, aparecerem habilidades referentes ao letramento impresso, a visão de texto colocada pelos autores é tradicional e reducionista, pois contempla como texto impresso apenas o signo verbal escrito, ignorando que o texto

é um evento linguístico-semiótico.

Também com foco na linguagem, ocorre o **Letramento em SMS**, que se refere à habilidade de se comunicar eficientemente em internetês. Na internet, muitos gêneros discursivos digitais podem apresentar esta grafia particular, chamada escrita digital ou internetês, caracterizada por abreviações, palavras cifradas, considerando o aspecto fonológico, além de neologismos. Crystal (2002) compara tal situação comunicativa a um jogo dinâmico de linguagem que se assemelha a uma grande festa para a qual os participantes levam, em vez de bebida, sua linguagem, basicamente semiótica.

Baym (2010 apud Dudeney, Hockly e Pegrum, 2016) alerta para o risco de que, se os estudantes usarem o internetês em contextos inadequados, isso pode ser visto como indicação de rebeldia, ou, ainda, de indisciplina, desleixo e falta de educação. No Brasil, diversas pesquisas na primeira década dos anos 2000 (ABREU, 2005; COSTA, 2006; BISOGNIN, 2008, dentre outras) e até livros com títulos como “Sem medo do internetês” (BISOGNIN, 2009) revelam justamente uma preocupação de professores e da população em geral, em relação à suposta influência negativa que o internetês poderia ter em relação à (orto)grafia.

Os resultados desses estudos, entretanto, apontam que o internetês é uma tendência digital mais ampla, recorrente em diferentes idiomas, voltada justamente para a efemeridade, fragmentariedade e a necessidade de ser rápido na internet, principalmente quando envolve interação, pois há um interlocutor aguardando a mensagem no outro lado da tela. Com a hipótese de “ameaça” à escrita padrão afastada, o internetês passa a ser considerado variação da escrita (ABREU, 2012; BISOGNIN, 2009), e, como toda variação, há contextos de uso adequados, sendo o seu uso mais recorrente no próprio ambiente digital e em textos informais em suportes estáticos.

É nesse ínterim que aparece a necessidade de letramento em SMS: “Esse tipo de abordagem reconhece o valor do uso da linguagem, mesmo treinando-os para ponderar a respeito de quando, onde e como alternar com o uso do internetês” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 25). Conscientizar o discente que ele deverá considerar o contexto da interação, o gênero discursivo e a relação de formalidade entre os enunciadores para decidir usar, ou não, o internetês no seu texto é um dos objetivos do letramento digital.

Nos *corpora* dessa pesquisa, como já foi mencionado e ilustrado pelas figuras 09 e 10, aparece o uso do internetês em dois gêneros discursivos digitais: mensagens de fóruns de discussão e e-mails.

Na figura 09 (página 75), que expõe as mensagens de fóruns de discussão, são identificados como internetês: “msm”, “t̄bm”, “flando”, “fla”, “odeeeeio”, “sla”, substituindo a escrita padrão, respectivamente, de: “mesmo”, “também”, “falando”, “fala”, “odeio” e “sei lá”. Assim sendo, abreviações e uma escrita semelhante à fala, com a repetição de vogais para expressar uma entonação característica da língua falada representam traços significativos do gênero discursivo digital em estudo. Mesmo assim, no LDP analisado, aparece o seguinte questionamento:

“5. Você acha que a linguagem usada seria diferente se os participantes estivessem conversando apenas com os próprios amigos num aplicativo de troca de mensagens instantâneas em vez de estarem publicando comentário em um site aberto ao público?” (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015B, p.53).

Como sugestão de resposta, no Manual do Professor, aparece a seguinte declaração:

“5. Resposta pessoal. Acredita-se que, em conversas mais privadas por aplicativos de trocas de mensagens, a linguagem seja mais informal e com mais gírias, uma vez que não se trata de uma situação pública, quando tendemos a agir com mais formalidade. Além disso, pela necessidade de se escrever mais rapidamente para que o fluxo da conversa seja mais próximo ao fluxo da oralidade, é possível que sejam usadas mais abreviações do que nos comentários, cujos textos podem ser elaborados com um pouco mais de tempo e de cuidado.” (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015B, p. 430).

Percebe-se que, mesmo se referindo a possibilidades, as autoras ignoram os exemplos citados anteriormente, que foram retirados dos textos selecionados por elas. Desconsidera-se também o diferente teor de formalidade dos textos e da provável faixa etária dos seus interlocutores/autores. Os exemplos são mais comuns na figura 9, nas mensagens digitais veiculadas na página digital da Revista *Atrevida*, voltada para adolescentes. Ressalta-se que em nenhum momento o internetês foi mencionado.

É preciso deixar claro que não se refuta o posicionamento das autoras; de

fato, há menor privacidade em comentários de um site aberto ao público do que em um aplicativo de trocas de mensagens e, que, por isso, há tendência a maior formalidade. Mesmo assim, não foram explorados dois pontos importantes: a informalidade que o internetês confere ao texto, bem como o suporte textual onde aparecem os comentários – uma página da internet que tem relações entre adolescentes como temática e, até no seu endereço eletrônico, pode-se perceber o seu teor informal, com a expressão “ficadas e rolos” (<<http://atrevida.uol.com.br/arrasa/ficadas-e-rolos/opiniaodeles-o-que-voce-acha-de-garotas-que-falam-palavrao/8318>>).

O outro gênero discursivo digital que apresenta internetês no texto é o e-mail. Em dois dos três e-mails as enunciativas utilizam o internetês: “rs” para indicar risos e “bjs” em vez de “beijos”. A abordagem no livro **Singular e Plural** traz ponderações sobre a linguagem utilizada no corpo do e-mail e sua relação com a norma padrão da língua, como se pode perceber na questão 2 (figura 24):

Figura 24 – Questão sobre a linguagem dos e-mails.

2. Os e-mails estão reproduzidos conforme foram escritos.
- Juntamente com os colegas e o professor, faça um levantamento de situações do texto que fogem às regras da norma-padrão.
 - A linguagem mostra-se mais coloquial e informal, ou mais formal? Justifique sua resposta com exemplos do texto.
 - 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?

Fonte: Português Linguagens (6º ano, 2015A, p. 180).

Como sugestões de respostas, no livro do professor, aparecem:

2a. 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.

2b. 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.

2c. 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.” (CEREJA; COCHAR, 2015A, p. 180)

Conforme se pode observar, em nenhuma das respostas propostas pelos autores o uso do internetês “rs” e “bjs” é mencionado. Reconhece-se que os autores não fecham as possibilidades de respostas e encerram suas sugestões com “entre outros” e “etc”. Todavia, seria um bom momento para evidenciar o internetês em e-mails entre amigas, e fomentar a reflexão de que, mesmo “fugindo” às regras da norma padrão (questionamento da letra “a”), o internetês representa uma linguagem informal (questionamento da letra “b”), e adequada tanto ao gênero discursivo – e-mail familiar – quanto ao perfil das interlocutoras (questionamento da letra “c”).

Portanto, percebe-se que essas duas atividades apontadas nos livros didáticos podem abrir um caminho para se trabalhar o Letramento em SMS em sala de aula. Mesmo sem encontrar ênfase no Manual do Professor, o uso do internetês nos comentários e nos e-mails tem uma função discursiva, e os professores devem contemplar essa reflexão na escola.

Outro tipo de letramento que aparece no eixo das linguagens é o **Letramento em hipertexto**, concebido como “Habilidade de processar *hiperlinks* apropriadamente e de usá-los para incrementar com eficiência um documento ou artefato” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 27). Apesar dessa definição trazida pelos autores ser muito instrumental, considerar o potencial comunicativo dos *links* é muito importante, pois eles têm um grande papel na construção de sentido, como foi abordado na seção 1.3.2 – Os *links* e a construção de sentidos no hipertexto.

Como afirma Gomes (2011, p. 25), “Os *links* são os elementos constitutivos do hipertexto. [...] Há diferentes tipos de *links* que, conforme o local onde são postos e as ligações que promovem, modificam, ampliam, induzem ou restringem sentidos”. Desse modo, os *links* convidam o leitor a uma leitura não-linear, sugerem caminhos, conferindo-lhe uma coautoria no processo de construção de sentidos.

Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 26) destacam que:

Retoricamente, os *links* exercem uma persuasão sutil, destacando os pontos mais importantes de um documento, reforçando seus argumentos principais e oferecendo um instantâneo de sua abertura e credibilidade. Navegacionalmente, os *links* exigem que os leitores decidam se aceitam convites para ir além do texto atual e se assumem a responsabilidade pela escolha de seus próprios percursos narrativos na rede mais ampla.

Assim, criar *hiperlinks* ao escrever um texto coeso e coerente, ou escolher

por quais *links* dar prosseguimento à leitura de um hipertexto carece de um olhar crítico, ou seja, é necessário letramento digital nesse aspecto.

O exemplo a seguir foi retirado do Livro digital do **Projeto Teláris: Português** e, através das figuras 25 e 26, pretende-se ilustrar um pouco desse infográfico digital e os caminhos hipertextuais que o autor pode percorrer.

Figura 25 – OED: Infográfico digital “Variação linguística”.



Fonte: Livro Digital – 6º ano, Projeto Teláris: Português, 2015A.

Figura 26 – OED: Infográfico Digital “Variação linguística” adaptado.



Fonte: Livro Digital – 6º ano, Projeto Teláris: Português, 2015A.

A figura 25 reproduz o que o leitor encontraria na tela caso acessasse o conteúdo digital disponível no Livro Digital do sexto ano da coleção **Projeto Teláris: Português** – um infográfico digital, hipertexto fechado, onde aparecem, em destaque, oito países lusófonos (Brasil, Portugal, Guiné-Bissau, Cabo-Verde, Moçambique, Angola, Timor-Leste, São Tomé e Príncipe). Ao comparar as figuras 25 e 26, é possível entender um pouco a hipertextualidade presente no infográfico; a adaptação feita na figura 26 disponibiliza quatro janelas das oito disponíveis no infográfico digital “Variedade linguística”. Na leitura, é disponibilizada uma janela por vez.

No caso da navegação pelo infográfico em questão, ela pode ser feita a partir de um clique nos *links*: ícones em vermelho, similares a alfinetes para marcação em mapas, que aparecem sobre cada país lusófono. Gomes (2011, p. 27) esclarece que “Tipicamente, clicar com o mouse sobre a área de um link resulta em chegar-se ao seu destino. Os *links* tendem a ser destacados, visíveis. Podem também ser representados por um símbolo especial, um botão, um ícone, palavras [...]”.

Então o leitor tem a opção de acessar as informações que não estão no primeiro plano do infográfico, clicando nos “alfinetes”, pois eles demarcam o caminho hipertextual que pode ser percorrido. Ao se clicar no ícone vermelho sobre um determinado país, há uma movimentação do mapa, com a aproximação (zoom) da imagem e a centralização do país escolhido, seguida do desdobramento do hipertexto: uma pequena janela se abre sobre o mapa-múndi. Na medida em que o leitor clica em outro *link* (alfinete vermelho), as janelas se sucedem.

A figura 26 reproduz parcialmente as quatro janelas – uma por vez – que se abrirão se a opção do leitor recair sobre os países Guiné-Bissau, Cabo Verde, Brasil e Angola. A diferença é que se a opção do leitor for a de clicar no link disponível sobre Guiné-Bissau, a janela que se abre conta, na parte superior, com o ícone que dá acesso ao som, e, na parte inferior, uma pequena legenda, informando de quem é a fala e sua nacionalidade, com a transcrição do texto gravado no áudio; já se o leitor fizer a opção pelos *links* disponíveis sobre Cabo Verde, Brasil e Angola, a janela que se abre trará como informação (em um texto verbal escrito) a língua oficial do país, outras línguas faladas, extensão territorial e número de habitantes.

Considerando a proposta de Letramento em hipertexto e as palavras de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 26), o exemplo desse infográfico digital demonstra a “persuasão sutil” exercida pelos *links*, que destacam os países

lusófonos como os “pontos mais importantes” do hipertexto, com os “argumentos principais”. Mesmo assim, cabe ao leitor decidir se vai enveredar por esses caminhos sugeridos pelos *links* mais evidentes, bem como cabe a ele optar por outros caminhos menos evidentes, a exemplo do pequeno ícone de uma lupa sobre a bandeira de cada país, *link* que permite ampliar a bandeira e obter mais alguma informação sobre aquele país. É o que se pode acompanhar na figura 27, apresentada a seguir.

Figura 27 – OED Infográfico digital “Variação linguística”/ Bandeira de Guiné-Bissau.



Fonte: Livro Digital – 6º ano, Projeto Teláris: Português, 2015A.

O caminho hipertextual que leva até a ampliação da bandeira de Guiné-Bissau, também traz mais informações sobre aquele país (língua oficial, outra língua falada, extensão territorial e número de habitantes), já que a primeira janela disponibiliza apenas a transcrição do recurso de áudio (com a fala de um morador local).

A partir do exemplo do infográfico digital “Variação linguística”, pode-se perceber como os *links* alteram o modo como os (hiper)textos são acessados “[...] e também o modo como podem ser compreendidos, propiciando o estabelecimento de diferentes relações de sentido” (GOMES, 2011, p. 29). Assim, a habilidade de processar *links* apropriadamente e de usá-los para incrementar com eficiência um texto demanda o Letramento em hipertexto.

O **Letramento multimídia** é mais um tipo de letramento digital com foco na linguagem. Para Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 27), ele pode ser definido

como “[...] habilidade de interpretar e criar efetivamente textos em múltiplas mídias, especialmente usando imagens, sons e vídeo”. Para os autores, a internet representa a primeira mídia que pode atuar com todas as outras mídias: pode ser texto escrito, ou áudio, ou vídeo, ou todas elas.

Os dois infográficos digitais que compõem o conteúdo multimídia da coleção **Projeto Teláris: Português**, exposto nas figuras 04, 05, e 06 (Infográfico “As cantigas do trovadorismo”), e 25, 26 e 27 (Infográfico “Variação linguística”) exemplificam muito bem a convergência de imagens sons e vídeos presentes no hipertexto. Tanto a leitura como a produção de hipertextos desse tipo requerem letramento multimídia.

Como declaram Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 29) sobre o letramento: “Os estudantes têm de aprender não apenas a entender, mas a criar mensagens multimídia, que integrem textos com imagens, sons e vídeo que se ajustem a uma variedade de propósitos comunicativos e alcancem uma gama de públicos-alvo”. Nos *corpora* dessa pesquisa há uma proposta de produção de um miniconto multimodal, que será analisada mais adiante, mas, de antemão, pode-se afirmar a importância do letramento multimídia para a produção do texto.

Ainda com foco na linguagem, Dudeney, Hockly e Pegrum apontam o **Letramento em jogos**, que definem como “[...] habilidade de navegar e interagir eficientemente nos ambientes de jogos e de alcançar objetivos no interior deles” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 31). Alguns jogos digitais aparecem, nos últimos anos, com um enfoque pedagógico, contemplando uma série de conteúdos e componentes curriculares.

No futuro próximo, ambiente de jogos – bem como ambientes virtuais como Second Life, que não é um jogo como tal – poderão ser vistos como espaços ideais de aprendizagem, nos quais os estudantes podem adquirir letramentos digitais em acréscimo às práticas de linguagem e aos letramentos tradicionais (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 30).

Enfocando também a linguagem, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 31) sugerem os **Letramentos móveis**, definindo-os como:

[...] habilidade de navegar, interpretar informação, contribuir com informação e se comunicar por meio da internet móvel, incluindo a

habilidade de se orientar no espaço da internet das coisas (onde a informação dos objetos do mundo real está integrada à rede) e da realidade aumentada (onde a informação proveniente da internet se sobrepõe ao mundo real).

A abordagem é bastante atual, uma vez que, com a emergência da internet móvel, apoiada em dispositivos móveis, como *tablets* (incluindo o iPad) e *smarthphones* (incluindo celulares Android, Blackberry e iPhone), a tecnologia e suas infinitas possibilidades encontram-se, literalmente, na palma das mãos, e acompanham os sujeitos, caso eles queiram, por todos os lugares, inclusive na sala de aula, o que gera uma série de possibilidades. “Significativamente, dispositivos móveis se prestam à aprendizagem em qualquer lugar, em todo momento, ou seja, representam 'aprendizagem contínua' cruzando espaços formais e informais” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 32).

Nesse panorama, os sujeitos interagem e aprendem em mobilidade e ubiquidade, possibilitando, dessa forma, novos modos de produção de saberes, novas formas de ler e escrever – não se trata apenas da mudança de plataforma, mas o movimento de aprender em mobilidade, em múltiplos lugares e a qualquer instante. Na perspectiva de Santos (2011), a mobilidade é a capacidade de tratar a informação na dinâmica do movimento humano, na cidade e no ciberespaço, simultaneamente, por meio de interfaces que protagonizam essa dinâmica, por meio de dispositivos móveis que permitem mapear, acessar, manipular, criar, distribuir e compartilhar informações e conhecimentos em qualquer tempo.

Para Santaella (2009, p. 21), “Agora, ao carregar consigo um dispositivo móvel, a mobilidade se torna dupla: mobilidade informacional e mobilidade física do usuário”. As relações estabelecidas pelo aplicativo *WhatsApp* ilustram são exemplos disso.

Um aplicativo como o WhatsApp é um dispositivo que propicia não apenas a mobilidade do usuário, mas o potencial transformador que este modelo híbrido de ler e escrever apresenta; nos desafiando a descobrir e articular novas formas de ler, escrever e aprender. (PORTO; OLIVEIRA; ALVES, 2017, p. 117).

E são, justamente, os aplicativos ou app (abreviação do termo inglês *application*), combinados aos dispositivos móveis, que permitem encontros, interações diversas e atividades bem variadas, como usar chats, jogar realizar operações bancárias, ouvir e/ou baixar músicas, interagir em redes sociais, estudar,

contratar/oferecer serviços, fazer compras, consultar órgãos públicos, e muito mais, tudo isso *online*. Em relação a isso, Souza e Couto (2016, p. 24) afirmam:

[...] com a crescente popularização dos *smartphones*, as conexões são progressivamente feitas por meio de centenas e centenas de aplicativos que passaram a fazer parte da vida diária, com a sedutora função de ajudar as pessoas a se organizarem e planejarem a vida pessoal, social e profissional, incluindo outros tantos voltados para o entretenimento. Muitos deles são os aplicativos de redes sociais.

Assim, a todo o momento e em qualquer lugar, os *smartphones* permitem conexões ubíquas: notificações anunciam novas mensagens em redes sociais que, muitas vezes, implicam em respostas instantâneas e síncronas; nas telas, dedos deslizam com veemência; fotos, vídeos e “check-in” registram incessantemente situações cotidianas. Estas são cenas cotidianas que caracterizam a vida hodierna marcada pelo uso permanente de dispositivos móveis sempre ao alcance das mãos de usuários ávidos em compartilhar, em narrar suas próprias vidas ininterruptamente na internet. Dessa forma, os sujeitos vivenciam, de modo simultâneo, um mundo virtual *online*, um mundo presencial off-line e um mundo híbrido que mistura e interage o espaço e virtual e o espaço físico.

No âmbito da educação, é preciso reconhecer que os alunos incorporam, cada vez mais, a comunicação digital nas suas vidas e que os dispositivos móveis e seus aplicativos passaram a fazer parte do seu ambiente pessoal de aprendizagem, por mais pequeno ou alargado que seja. Os dispositivos móveis estão a funcionar como formas de mediar a aprendizagem e os alunos estão a aprender de maneira prática a usar a tecnologia em qualquer hora e em qualquer lugar, e isso pode ser aproveitado pela escola. Moura (2016, p. 165) exemplifica:

Assim, através dos smartphones ou tablets e recorrendo a diferentes aplicações (Evernote, Dropbox, Instagram, Google Drive, One Drive, etc.), os alunos podem rapidamente fundamentar o trabalho fazendo um vídeo documental e recolher dados experimentais.

Enfatiza-se, assim, que os aplicativos não precisam ser necessariamente enquadrados como educativos e/ou criados com esse propósito para contribuir com as práticas docentes e com o letramento em mobilidade/letramento digital. Sobre isso, Buzato (2010, p. 61) declara:

Contrariamente ao que poderiam supor os mais conservadores, o que os pesquisadores dos novos letramentos têm em mente ao envolverem-se com o conceito e os discursos acerca da Web 2.0 não é a criação de modelos prescritivos para a geração de materiais didáticos ou atividades que levem alunos e professores a fazer ‘coisas novas’ que resultem no que já existe. Ao contrário, a ideia é legitimar as maneiras locais pelas quais cada professor, com seus alunos, possa se apropriar das novas tecnologias de modo a negociar criativamente os *designs* e configurações, curriculares, didáticos e espaciotemporais que lhes são impostos globalmente e, por meios dessa apropriação, participar de uma globalização contra-hegemônica, fundada na noção de que é possível conciliar heterogeneidade e cidadania (cosmopolita) a partir da inovação de baixo para cima, tecnológica ou não.

Nesse seguimento, promover letramentos móveis na escola é válido, pois apesar da permanência em evidência de alguns aplicativos (principalmente de redes sociais) ser relativamente efêmera, outros aplicativos surgem com características semelhantes e, com ele, vários textos e formas de enunciar. Inclusive, o formato e outras configurações de uma rede social digital podem se modificar, entretanto, ainda assim, algumas características se mantêm, como o caráter mais ou menos formal da comunicação e o uso dos emojis para expressar emoções diversas.

Fechando o grupo de letramentos que Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) classificam com foco na linguagem, aparece o **Letramento em codificação**, compreendido como “[...] habilidade de ler, escrever, criticar e modificar códigos de computador em vista de criar ou confeccionar *softwares* e canais de mídia” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 34). Embora se reconheça que há uma necessidade de desenvolvimento de habilidades nessa área, questiona-se se não seria um letramento mais voltado a profissionais ou a uma formação técnica. Considerando a realidade das escolas brasileiras, sobretudo as públicas de ensino fundamental, é pouco provável que as habilidades exigidas pelo letramento em codificação de computador sejam de domínio dos discentes e até mesmo dos docentes, o que, conseqüentemente, dificultaria a mediação em atividades de letramento.

Ao mudar o foco de “linguagem” para “informação”, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 36) sugerem o **Letramento classificatório**, compreendido como “[...] habilidade de interpretar e de criar folksonomias eficientes (índices de recursos online gerados pelo usuário visualmente representados como nuvens de tags)”. Também segundo esses autores:

‘Classificar’ recursos úteis online é um modo de manter a atenção neles acrescentando metadados na forma de termos descritivos, ou ‘etiquetas’. Tais etiquetas podem ser automaticamente compiladas em índices gerados pelos usuários conhecidos como folksonomias e exibidas em nuvens de tags visuais, com a importância relativa das etiquetas sendo indicada pelo tamanho da fonte utilizada e pela densidade. Os usuários podem, então, clicar nessas etiquetas, que funcionam como *hiperlinks* que levam a lista dos recursos salvos. (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 35).

A palavra *tag* - termo em inglês que significa etiqueta - deu origem ao neologismo *taguear*, que, como verbo, ganha o sentido de etiquetar/marcar/categorizar. Na internet, foi em 2007 que o designer americano Chris Messina usou o símbolo *hashtag* (#) em uma rede social. O uso do símbolo “#” evoluiu e se popularizou, a princípio era apenas um mecanismo para marcar pessoas ou categorizar assuntos, mas, atualmente, além dessas funções as *hashtags* representam uma poderosa ferramenta para medir a força de movimentos e até a popularidade de pessoas famosas ou assuntos mais comentados na rede.

Antes desse uso ser convencionado na internet, graficamente, o símbolo “#” (conhecido em inglês como *hash* e em português como jogo da velha, cerquilha ou cardinal) era utilizado em várias linguagens de programação de computador como o símbolo para introduzir um comentário, geralmente a descrição ou a explicação de um procedimento. No entanto, desde 2009, quando o “#” é utilizado e seguido de palavras sem espaçamento, gera-se um *link*, que categoriza o tema e permite acessar e contabilizar publicações semelhantes. A transformação do *hashtag* em *hiperlink* teve início no Twitter, mas foi seguida por muitas redes sociais, como o Instagram e o Facebook. “Como outros processos que se autoengendram na rede, ao mesmo tempo em que facilita a busca, a criação de *hashtags* também estimula a publicação de conteúdo sobre os assuntos em pauta” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 123).

Mais um letramento apontado com o foco na informação é o **Letramento em pesquisa**, concebido como “[...] habilidade de fazer uso eficiente de ampla gama de motores e de serviços de busca, incluindo a familiaridade com a sua funcionalidade plena, bem como as suas limitações” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 38). Mesmo a pesquisa fazendo parte das estratégias de ensino utilizadas pela escola, a atividade ocorre, muitas vezes de maneira incipiente e ainda há muito a ser ensinado/aprendido.

Poucas pessoas estão habilitadas a escolher as palavras-chave mais apropriadas para uma pesquisa. Poucas conhecem o alcance de motores de busca disponíveis ou os variados formatos de apresentação dos resultados. [...] Certa familiaridade com o letramento em pesquisa pode ajudar nossos estudantes a adotarem estratégias apropriadas de busca. Podemos começar ajudando-os a entender que confiar exclusivamente no Google significa dar a uma empresa autorização para decidir o que é importante, relevante e verdadeiro na internet e no mundo. [...] Eles carecem de orientação na escolha dos termos de pesquisa; necessitam de ajuda no desenvolvimento de estratégias para analisar as misturas confusas dos motores de buscas dos pedaços descontextualizados- ou pior, recontextualizados – de informação e para saber como cavar mais fundo. (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 37).

Com posicionamento semelhante, Coscarelli e Kersch (2016, p.7) alertam que os discentes:

[...] precisam compreender os textos, selecionando as informações pertinentes, separando o que é confiável do que é suspeito ou não parece seguro. Precisam compreender e analisar com profundidade e senso crítico as informações que encontram. (COSCARELLI; KERSCH, 2016, p. 7).

Outro letramento proposto por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 40) enfoca justamente o que é confiável ou não na internet. Trata-se do **Letramento (crítico) em informação**: “[...] habilidade de avaliar documentos e artefatos fazendo perguntas críticas, avaliando a credibilidade, comparando as fontes e rastreando as origens da informação”. Na contemporaneidade, esse tipo de letramento é um dos mais essenciais e uma das formas de promovê-lo na escola, segundo os autores, é começar com análises críticas de sites falsos e as chamadas “*fake news*” que frequentemente circulam em redes sociais e enganam muitas pessoas. “Nossos alunos precisam se tornar capazes de rastrear informação através de múltiplas plataformas, documentos e, indubitavelmente, línguas”. (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 40).

Ao finalizar os letramentos com foco na interação, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 42) apontam o **Letramento em filtragem**, como “[...] uma inflexão do letramento em rede, ou seja, a habilidade de reduzir a sobrecarga de informação usando redes profissionais e sociais online como mecanismos de triagem”. Como apontam Coscarelli e Kersch (2016, p.7): “É preciso que os leitores saibam enveredar pelos inúmeros sites, blogs, propagandas, programas, aplicativos e

ambientes, de forma a cumprir o seu objetivo”.

O terceiro grupo de letramentos proposto por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) tem como foco as conexões. Dentre eles encontra-se o **Letramento pessoal**, definido como “[...] habilidade de usar ferramentas digitais para formatar e projetar a identidade online desejada” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 44). A internet confere ferramentas para os indivíduos formatarem suas identidades digitais e administrar uma identidade online, o que ficou ainda mais evidente com as redes sociais digitais. “Na internet, tudo o que você diz e a maneira como diz importam – assim como importa o que você diz de si mesmo” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 44).

Nessa direção, a escola deve ajudar os discentes a aperfeiçoar seu letramento pessoal, a fim de destacarem e cuidarem dos seus perfis, fazerem suas vozes serem ouvidas e desenvolverem seu *éthos* através da internet.

Nunca é cedo demais para nossos estudantes começarem a desenvolver técnicas de representar a si mesmos adequadamente. Eles provavelmente não vão achar fácil estabelecer uma voz pública online, especialmente quando se tratar de integrar texto e hipertexto a múltiplas mídias e web design em plataformas que vão de blogs, microblogs e wikis a compartilhamento de fotos, de vídeos e sites de redes sociais. Eles também precisam aprender a proteger seus eus digitais e, por extensão, seus eus não digitais de ataques de assediadores cibernéticos, predadores online e ladrões de identidade, assim como de censura e vigilância políticas ou comerciais. (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 45).

Também com foco na conexão, segundo os referidos autores, aparece o **Letramento em rede**: “[...] habilidade de organizar redes online profissionais e sociais para filtrar e obter informação; se comunicar e informar outros; construir colaboração e apoio; desenvolver uma reputação e exercer influências” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 47). Os mesmos autores acrescentam:

Em nosso mundo de conectividade difusa e de informação abundante, cada vez mais a aprendizagem se dá fora dos espaços e tempos formais de educação, e há demandas crescentes de customização da educação segundo as necessidades individuais. É importante para os estudantes construírem redes pessoais de aprendizagem, que consistem tanto em recursos vivos (especialistas, colegas, pares) quanto materiais (sites, documentos, artefatos, ferramentas). (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 47).

Como mais um letramento com foco na conexão, Dudeney, Hockly e Pegrum, (2016, p. 49) apontam o **Letramento participativo**: “[...] habilidade de contribuir para a inteligência coletiva das redes digitais e de alavancar a inteligência coletiva das redes mantidas a serviço de metas pessoais e/ou coletivas”. Numa era interconectada, quanto mais os discentes colaboram com redes online, mais o letramento digital desencadeia no letramento participativo.

O **Letramento intercultural** completa os letramentos com foco na conexão e pode ser definido, de acordo com Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 53), como: “[...] a habilidade de interpretar documentos e artefatos provenientes de uma gama de contextos culturais, bem como comunicar mensagens eficientemente e interagir construtivamente com interlocutores pertencentes a diferentes contextos culturais”.

Por fim, Dudeney, Hockly e Pegrum, dessa vez com o foco no (re)desenho, postulam o **Letramento remix**: “[...] habilidade de criar novos sentidos ao samplear, modificar e/ou combinar textos preexistentes, bem como de fazer circular, interpretar, responder e construir sobre outras remixagens no interior das redes digitais” (2016, p. 55). Trata-se de um letramento pertinente para esta geração de (novos)nativos digitais. Segundo os autores, o letramento remix consiste em um macroletramento que parte de todos os conjuntos de habilidades mencionados até agora: habilidades relativas à linguagem, como os letramentos impresso e multimídia; habilidades relativas à informação, como os letramentos classificatório e em informação; e habilidades relativas à conexão, como os letramentos em rede e participativos.

O remix pode ser considerado uma ótima representação do conceito de web 2.0 – a internet interativa, por conta da maneira como democratiza a criação de conteúdo, a crítica e a circulação de sentido – quase sempre na forma de memes, ideias ou conceitos que difundem de maneira viral, ao mesmo tempo que reconhece abertamente que todos os novos significados são construídos cooperativamente com base em significados do passado, como apontam Dudeney, Hockly e Pegrum (2016).

Rajo e Barbosa (2015) também abordam sobre o remix e enfocam que a produção parte concretamente de outra já existente, usando trechos/pedaços da “original” e, afirmam que, nesse caso, estarão diante da prática da **remixagem**, constitutiva de gêneros, como meme, Anime Music Video (AMV), *mashup*, dentre outros. “Todos esses gêneros supõem, em diferentes graus, o domínio de ferramentas de edição de foto, de áudio e de vídeo – outras escritas” (ROJO;

BARBOSA, 2015, p. 123).

Trabalhar com remix em sala de aula é dar aos discentes a oportunidade de trabalhar com questões de mais interesse e entusiasmo para eles – memes do facebook, instagram, snapchat. O remix permite discussões fecundas sobre intertextualidade. Assim, o letramento em remix permite focar a atenção em importantes questões atuais e, ao mesmo tempo, desenvolver alguma familiaridade com o letramento característico da era digital.

Portanto, a escola deve aproveitar o que muitos discentes já fazem nas suas vidas “online” e contribuir com a sua melhoria. Os professores, especialmente o de língua materna, podem e devem contemplar, dentre as práticas letramento, o letramento digital, ampliando, gradativamente, a sua competência digital e a do aluno. “Nesse processo, podemos enriquecer nossas aulas, ampliar nossos espaços de ensino e assegurar nossa formação contínua” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 60).

A intimidade que muitos educandos possuem com o uso de aparatos tecnológicos e com as práticas sociocomunicativas da internet não significa que a escola não deva se preocupar em promover o letramento digital. Como alerta Zacharias (2016, p. 21):

Escolher o conteúdo a ser disponibilizado em uma rede de relacionamentos, selecionar informação relevante e confiável na *web*, navegar em um *site* de pesquisa, construir um *blog*, ou definir a linguagem mais apropriada em *e-mails* pessoais e profissionais são exemplos de competências que ultrapassam o conhecimento da técnica. (ZACHARIAS, 2016, p. 21).

Nesse contexto, faz-se necessário ampliar a competência digital dos discentes, letrá-los digitalmente, inserir às práticas de ensino tanto textos de diferentes mídias quanto formas de lidar com eles. Mesmo os alunos de faixa etária de onze a quinze anos, como os que geralmente frequentam os anos finais do Ensino Fundamental, público a quem se destina os livros didáticos analisados nessa pesquisa, necessitam de um letramento que acompanhe as evoluções da era digital. Embora os educandos mais jovens sejam nativos digitais, como sugere Prensky (2001) e configurem suas práticas cotidianas com artefatos digitais, principalmente na interação pela *Web* e por aplicativos, eles necessitam da figura do professor, que

deve pautar-se no ensino de língua com ênfase na competência comunicativa, para mediar o letramento digital.

4.2 NATIVOS DIGITAIS: POR QUE PRECISAM DE LETRAMENTO DIGITAL?

A convicção de que a geração mais jovem é mais tecnologicamente competente do que as gerações anteriores se reflete em expressões como nativos digitais, sugerida por Marc Prensky (2001) e geração internet, promovida por Don Tapscott (2010). Já White (2008) discorda dos termos nativos e imigrantes digitais e aponta, como mais adequada, a terminologia residentes digitais e de visitantes digitais. Para o autor, os residentes digitais possuem uma presença online que desenvolvem constantemente, enquanto os visitantes se logam, realizam uma tarefa determinada e depois se desconectam.

Nessa pesquisa, é adotada a expressão nativos digitais (Prensky, 2001) para designar os sujeitos que desde muito cedo começaram a lidar com a tecnologia e seus dispositivos tecnológicos, e apresentam familiaridade com o universo digital:

Os alunos de hoje – do maternal à faculdade – representam as primeiras gerações que cresceram com esta nova tecnologia. Eles passaram a vida inteira cercados e usando computadores, vídeo-games, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares, e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital. [...] Os jogos de computadores, e-mail, a Internet, os telefones celulares e as mensagens instantâneas são partes integrais de suas vidas. [...] Como deveríamos chamar estes 'novos' alunos de hoje? Alguns se referem a eles como N-gen [Net] ou D-gen [Digital]. Porém a denominação mais utilizada que eu encontrei para eles é Nativos Digitais. Nossos estudantes de hoje são todos 'falantes nativos' da linguagem digital dos computadores, vídeo-games e internet. (PRENSKY, 2001, p. 1).

Nesse perfil, enquadram-se a maior parte dos alunos das séries a que são destinados os livros didáticos de Português analisados nessa pesquisa. E, como já foi mencionado nesse trabalho, os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, tendem a ser, no ensino regular, nativos digitais. Contudo, a oferta cada vez mais qualificada de tecnologias e de objetos multimodais e o acesso, desde muito cedo a eles, não implica em uma apropriação direta e competente da leitura desse material por parte do leitor nativo digital; são necessários letramentos, desde o letramento

impresso ao letramento digital. “Embora as mídias e seus processos de edição tenham impacto sobre a oferta de eventos de letramento dos cidadãos, a escola continua sendo uma das mais fortes agências de letramento” (RIBEIRO, 2016, p. 47).

Portanto, cabe aos educadores e pesquisadores atentarem para o potencial dos nativos digitais, reconhecendo que, embora eles, em sua maioria, sintam-se confortáveis e destemidos diante da tecnologia, sendo capazes de realizar múltiplas tarefas, ainda há muito para ser trabalhado pela escola:

O universo das redes é um espaço em constante mutação, dispersivo e assistemático. O que ele tem de positivo, a oferta desmedida de informação que pode fortalecer a aprendizagem é contrabalançado, no outro extremo, pela ausência de orientação cujos efeitos negativos atingem particularmente aprendizes ainda imaturos. (SANTAELLA, 2013, p. 305).

Além de tudo, como apontam Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), o fascínio característico da Geração Y pela descoberta e experimentação deve ser explorado pela escola, de forma a direcioná-la para um ensino e uma aprendizagem que dialoguem e interajam com os novos meios tecnológicos, já que muitos deles são imunes a uma mentalidade pré-digital e muito receptivos aos usos criativos da tecnologia. É o que também aponta Prensky (2001, p.2):

Os Nativos Digitais estão acostumados a receber informações muito rapidamente. Eles gostam de processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas. Eles preferem os seus gráficos antes do texto ao invés do oposto. Eles preferem acesso aleatório (como hipertexto). Eles trabalham melhor quando ligados a uma rede de contatos. Eles têm sucesso com gratificações instantâneas e recompensas freqüentes. Eles preferem jogos a trabalhar ‘sério’.

Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), assim como Prensky (2001), reconhecem que boa parte dos nativos digitais estão dispostos e aptos a gastar bastante tempo experimentando tecnologias digitais a ponto de desenvolverem considerável habilidade, da qual os professores podem se valer. No entanto, os autores declaram que estudos empíricos demonstram que a noção de uma geração digitalmente competente é mito, e justificam sua assertiva:

Primeiro, fatores óbvios como a posição socioeconômica, nível de educação e localização geográfica, assim como os fatores menos

óbvios, como gênero, raça e língua, têm grande impacto, tanto no acesso quanto nas habilidades digitais, criando uma crescente muralha digital. [...] Segundo, mesmo que muitos deles sejam experientes no uso da tecnologia para entretenimento e propósitos sociais, frequentemente precisam de orientação para usá-la no caso de objetivos profissionais ou educacionais e para desenvolver uma compreensão crítica das potencialidades e armadilhas tecnológicas. (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 25-26).

De fato, pensar na posição socioeconômica de alunos de escolas públicas do Brasil suscita a ponderação dos autores. Além disso, muitas dessas escolas não possuem o aparato tecnológico nem uma conexão com a internet adequada para possibilitar aos docentes algumas práticas de letramento digital. Soma-se a isso a efetiva formação continuada de professores, que nem sempre ocorre no que tange ao universo de educação e novas tecnologias.

Portanto, é importante desconstruir a ideia de que todos os nascidos em tempos de internet são nativos digitais e que já sabem tudo. Para Coscarelli e Kersch (2016, p. 13), eles “[...] dominam, sim, algumas ferramentas e alguns comandos (em especial os relacionados às redes sociais), mas há muito a ser ensinado quando pensamos no uso das tecnologias para a produção de conhecimento”. Essa geração não tem a tecnologia como novidade, mas sim como parte integrante de seu mundo; de certo, é o caso da maior parte dessa geração de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental:

Nesse contexto, é impossível que a escola, instituição responsável pela formação desses indivíduos, trate o uso das TICs como uma inovação, quando seu acesso e uso são comuns entre os novos cidadãos. Dessa forma, agregar o letramento digital ao currículo e promover atividades em que o uso das ferramentas disponíveis no mundo virtual colabore com a construção do conhecimento é crucial para o processo de ensino-aprendizagem. (MATIAS, 2016, p.167).

Conceber o discente, em sala de aula, como o nativo digital que provavelmente é, e aproveitar o seu potencial para desenvolver atividades com propriedade em um mundo cada vez mais tecnológico, é trabalhar para desenvolver o letramento digital. Trabalhar os gêneros discursivos digitais, sugeridos ou não no livro didático, em sala de aula, oportuniza esse tipo de letramento, uma vez que são necessárias novas ferramentas de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição, diagramação, dentre outras práticas. Quando a escola enfoca o letramento digital, ela considera a necessidade de os estudantes dominarem um conjunto de informações e habilidades

mentais que devem ser trabalhadas com urgência, a fim de capacitar o mais rápido possível os indivíduos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas digitais.

4.3 LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS NO ENSINO BRASILEIRO: FONTE DE (IN)FORMAÇÃO?

4.3.1 Perspectiva histórica do livro didático no Brasil e a política educacional

É importante retomar, cronologicamente, a história do livro didático no Brasil, uma vez que, na tese em tela, são realizadas reflexões a partir de atividades presentes nesse suporte textual. Ademais, destaca-se a sua importância na sala de aula, pois ainda é um instrumento muito utilizado no processo de ensino e aprendizagem e bastante valorizado por docentes e discentes, principalmente em escolas da rede pública.

As leis e decretos federais, desde a década de 1930, revelam muito sobre a política do livro didático no país. Para Freitag, Costa e Motta (1997, p. 11),

Poder-se-ia mesmo afirmar que o livro didático não passa de uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada, e sem a correção ou a crítica de outros setores da sociedade (partidos, sindicatos, associações de pais e mestres, associações de alunos, equipes científicas etc.).

Em 1937, ano em que Getúlio Vargas instaurou o Estado Novo no Brasil, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), responsável por, dentre outras funções, organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional. As publicações do INL deveriam ser distribuídas, de forma gratuita, às bibliotecas públicas a ele filiadas e também seriam colocadas à venda em todo território nacional, a preço de custo.

No ano seguinte, o Decreto-Lei 1.006 de 30 de dezembro de 1938 ditava as condições de produção, importação e utilização dos livros didáticos. O segundo artigo do Decreto-Lei estabelecia o que o Estado considerava livros didáticos:

Art. 2º Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

§ 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

§ 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula.

Também por meio desse Decreto-Lei, no artigo 9º, é instituída, em caráter permanente, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), a qual teve por objetivo “[...] examinar e julgar os livros didáticos, indicar livros de valor para tradução e sugerir abertura de concurso para produção de determinadas espécies de livros didáticos ainda não existentes no país” (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1997 p. 13). A comissão refletia o regime de governo vigente, e, conforme Freitag, Costa e Motta (1997), possuía um caráter muito mais de controle político-ideológico do que, propriamente, uma função pedagógica.

O livro didático postulava a servidão à pátria e, nas palavras de Oliveira (1984, p. 34), era mais uma ferramenta para se impelir aos brasileiros a “consciência nacional” e o patriotismo:

O estado novo é rico em legislação e decretos que visam à constituição do que na época se denominava, insistentemente, a ‘consciência nacional’, a ‘construção da nacionalidade’, a ‘afirmação do Estado Nacional’. O momento da construção era visto ao mesmo tempo, como o momento do expurgo de tudo o que ameaçasse o projeto de definição da brasilidade. A retórica sempre presente, e hoje já tão desgastada, dizia respeito à presença no cenário nacional de ideologias contrárias à segurança e à ordem da Nação. O livro didático não só não escapou a essa discussão como acabou se tornando, potencialmente, um dos grandes veículos de transmissão do ideário estado-novista.

A partir de 1964, com a Ditadura Militar, o controle dos livros didáticos e o estímulo ao sentimento patriota, até por meio da imposição da disciplina Moral e Cívica, tornam-se ainda mais expressivos. Nesse período, foi assinado um acordo entre o Ministério da Educação, o Sindicato Nacional de Editores de Livros e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), estabelecendo a distribuição gratuita de livros aos estudantes brasileiros de instituições públicas. Esses livros eram válidos por um ano apenas.

Também contemporâneo a esse acordo, o governo militar criou a Comissão

do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED). Essa comissão, responsável por toda logística, desde a aquisição do livro didático até sua distribuição nas escolas, foi alvo de muitas críticas. Conforme Oliveira (1984), a COLTED, extinta em 1971, alimentou escândalos envolvendo diversos setores do mercado interno, como transportadoras, editoras, dentre outros, principalmente por promover gastos públicos muito grandes e sem nenhuma fiscalização eficaz. O livro didático, de acordo com Rojo (2003, p. 45), revelava-se, naquela época:

[...] como uma tecnologia pouco adequada a processos efetivos de aprendizado; como resultado de interesses econômicos envolvidos em sua produção e comercialização; e identificado aos efeitos de controle que exercia sobre a ação docente e sobre o currículo.

Com a extinção da COLTED, as demandas do programa do livro didático foram passadas ao Instituto Nacional do Livro e, algum tempo depois, passaram a ser de responsabilidade da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME). A FENAME foi substituída, em 1983, pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), criada através da Lei 7.091 de 1983.

Em 1985, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que, apesar de ter passado por mudanças, vigora até hoje. O programa determinou mudanças em relação à duração dos livros adotados na escola pública – de um para três anos.

Segundo Rangel (2003), em 1993, a FAE instituiu uma comissão de especialistas encarregados de definir critérios para a avaliação do livro didático e, a partir de 1996, o MEC passou a subordinar a compra dos livros inscritos no PNLD a uma aprovação prévia de avaliadores oficiais. O processo de análise e avaliação dos livros didáticos passa, assim, a ser sistemático e contínuo. Em 1997, a FAE foi extinta e o funcionamento do PNLD passou a ser responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), como ainda ocorre nos dias atuais.

Inicialmente destinado apenas ao antigo 1º grau (hoje Ensino Fundamental), e com posterior abertura para o Ensino Médio, o PNLD é responsável pela avaliação e distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, além de outros materiais referentes à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital, além de contemplar as instituições de educação infantil comunitárias, confessionais

ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

Até o ano vigente, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático apresenta o seguinte funcionamento: o Ministério da Educação lança um edital contendo as regras e os critérios de avaliação para inscrição das obras no programa PNLD; após isso, as editoras inscrevem suas coleções de livros didáticos para a avaliação; os livros didáticos passam por uma triagem realizada pelo Instituto de Pesquisa Tecnológica (IPT) do Estado de São Paulo, para verificar se os livros submetidos à análise correspondem às normas técnicas disponíveis no edital; as obras aprovadas nessa triagem são encaminhadas para a Secretaria de Educação Básica; então, um conjunto de especialistas, organizados por área de ensino, realiza a avaliação pedagógica dos livros, com base nos critérios estabelecidos, e elabora o Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático, que contém as resenhas dos livros aprovados.

Esse guia é encaminhado para as escolas e também disponibilizado, em versão digital, no *site* do FNDE, para que professores de cada escola possam escolher o livro que será adotado durante um triênio. Após as escolhas, a gestão das escolas solicita os livros didáticos ao MEC, que é, como já foi mencionado, o responsável pela aquisição das obras e distribuição dos exemplares (livros do aluno e manuais do professor) a escolas de todo país, cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica.

A partir de 2019, entretanto, mudanças substanciais, estabelecidas pelo Decreto 9.099, de julho de 2017, ocorrerão no funcionamento do PNLD. A primeira delas é em relação às comissões que avaliam e escolhem as obras aptas a fazer parte do programa. Até 2018, o MEC delegava essa função a grupos de especialistas de universidades públicas, selecionadas através de edital. A partir do próximo ano, a equipe de avaliadores incluirá profissionais indicados por diversas instituições como se pode acompanhar no excerto textual extraído do Decreto:

Art. 12. A escolha dos integrantes de cada comissão técnica será feita pelo Ministro de Estado da Educação, a partir da indicação das seguintes instituições:

- I - Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação;
- II - Conselho Nacional de Secretários de Educação;
- III - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação;
- IV - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação;
- V - Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação;

- VI - Conselho Nacional de Educação;
- VII - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior;
- VIII - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; e
- IX - Entidades da sociedade civil escolhidas pelo Ministério da Educação para elaboração das listas tríplices do Conselho Nacional de Educação, conforme o disposto no Decreto nº3.295, de 15 de dezembro de 1999. (BRASIL, 2017).

Essa alteração é passível de críticas, uma vez que representa um retrocesso no processo de avaliação dos livros didáticos, levando em consideração, principalmente, a retirada da coordenação do processo de avaliação do PNLD de universidades públicas brasileiras. Isso implica também em ignorar pesquisas e debates que ocorrem no interior das universidades e os avanços obtidos com as avaliações dos anos anteriores. Considerando que, por vezes, já há um distanciamento entre o que se debate nas universidades e o que se aplica em sala de aula na educação básica, há uma tendência de que, com essa mudança, ocorra um distanciamento ainda maior nesse sentido.

No artigo 18 do referido decreto, é apontada mais uma mudança questionável: “Art. 18. Durante a etapa de escolha, por opção dos responsáveis pela rede, a adoção do material didático será única: I – para cada escola; II – para cada grupo de escolas; ou III – para todas as escolas da rede” (BRASIL, 2017). A partir do momento que se concede a possibilidade da adoção dos mesmos livros didáticos “para todas as escolas da rede”, seja ela municipal, federal ou estadual, corre-se o risco de tirar a autonomia dos professores escolherem livros didáticos conforme as singularidades das suas escolas e a realidade dos seus alunos. Além de tudo, a reforma pode favorecer o mercado de editoras, principalmente se não houver transparência e imparcialidade no processo de escolha dos livros.

Outra mudança é referente à devolução dos livros ao final do ano letivo. Os livros do Ensino Fundamental I passarão a ser consumíveis a partir de 2019, isto é, não será necessário que os discentes os devolvam ao final do ano letivo. Já nos anos finais do Ensino Fundamental, o ciclo de uso dos livros didáticos aumentará de triênio para quadriênio. A alteração que contempla os alunos de 1º a 5º ano (anos iniciais do Ensino Fundamental) é positiva, uma vez que eles poderão usufruir melhor do seu livro didático. Já a modificação referente à distribuição de livros didáticos a alunos de 6º a 9º ano (anos finais do Ensino Fundamental) poderá gerar

entraves, como o estado de conservação de um livro didático após passar um período mais longo – quatro anos – em sala de aula, e, no tocante à didatização dos gêneros discursivos digitais, a possível desatualização das abordagens.

4.3.2 O Livro didático de Português e os desafios contemporâneos: novos tempos, novas abordagens?

Conforme Soares (1998), no final do século XIX e início do século XX, surgiam os primeiros livros didáticos produzidos no Brasil e utilizados nas aulas de Língua Portuguesa. Eram livros de leitura e antologias, a exemplo da **Antologia Nacional** (1895-1969), obra de Fausto Barreto e Carlos de Laet, e de livros de leitura, de autoria de Olavo Bilac.

Por muitos anos, as gramáticas normativas também ocuparam lugar de destaque em um ensino tradicional de Português, acompanhadas de textos literários canônicos, sem referência à língua em uso. Marcas disso ainda são perceptíveis em um ensino de língua, que nem sempre leva em consideração um “[...] projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural” e que visa “[...] garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania”, como postulam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 19).

Como as aulas de Português devem centrar-se, sobremaneira, no ensino de língua com ênfase na interação social e nos letramentos, os livros didáticos contemporâneos, tendo em vista a influência que ainda exercem em sala de aula, não podem se eximir disso. Quando se pensa, hodiernamente, no livro didático de Português, a realização de proposições didáticas pertinentes ao tempo vivido pelo discente, muitas vezes um nativo digital, torna-se um desafio, tanto no que se refere à utilização de um suporte textual impresso, quanto à dinamicidade que envolve o aparecimento, reelaboração e desaparecimento de gêneros discursivos digitais na internet.

Ao considerar os livros de Português aprovados pelo PNL 2017, apenas uma coleção apresenta versão impressa e digital. Assim, a escolha dos gêneros discursivos digitais a serem explorados no material didático exige reflexão e cautela,

uma vez que, na internet, alguns gêneros são mais efêmeros e o risco de a atividade proposta tornar-se obsoleta é grande. Como o livro é lançado no ano do edital do PNLD (dois anos antes da sua adoção pelas escolas) e, no caso das escolas públicas, deve ser adotado por três anos, contabiliza-se, no mínimo, cinco.

Como exemplo, pode-se tomar os livros didáticos de onde foram retirados os *corpora* que compõem essa pesquisa: eles foram editados em 2015/2016 e serão utilizados nas escolas públicas que os adotarem até 2019. Supõe-se, pelo que tem se acompanhado no ambiente digital, que é tempo suficiente para inúmeras mudanças na internet. Além de tudo, quando entrarem em vigor as mudanças estabelecidas pelo Decreto 9.099, de julho de 2017, o livro didático adotado nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental ficará em sala de aula por quatro anos.

Embora não se tenha garantias de qual gênero discursivo digital se consolidará nas práticas discursivas por mais tempo, os autores dos livros didáticos precisam ponderar sobre o caráter transitório dos gêneros discursivos digitais. Um caso bem elucidativo é o do gênero *scrap* do *site* de relacionamentos *Orkut*, muito popular no Brasil de 2004 a 2012, mas que deixou de existir em 2014, diante da extinção da rede social em que se ancorava. Entretanto, marcas desse gênero discursivo digital ficaram documentadas em inúmeras pesquisas (BISOGNIN, 2008; LIMA-NETO, 2009; ABREU, 2011; e outras), que registram o seu uso, enquanto gênero discursivo, como “[...] correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, [1953] 2011, p.268).

Outro exemplo do caráter transitório de (hiper)textos e gêneros discursivos digitais na internet aparece nos *corpora* desse trabalho, em uma atividade que as autoras sugerem que os discentes acessem e publiquem seus textos em uma página de internet (<www.capricho.abril.com.br/blogs/papodeamiga/category/papode-amiga/duvida-eterna-devo-me-declarar/>) que não está mais disponível. O objetivo da atividade proposta é o acesso a textos do gênero discursivo comentário digital no blog da revista Capricho, para embasar a produção textual, como se pode acompanhar nas figuras 28 e 29, apresentadas a seguir.

Figura 28 – Atividade de produção textual (I).

**Produzindo o texto:
mensagem em ambientes de discussão**

Condições de produção

- **O quê?**
Chegou a hora! Você vai participar de uma discussão virtual, preparando uma mensagem em que deve se posicionar sobre o assunto e apresentar ao menos um argumento (uma justificativa) para sustentar seu ponto de vista. Eis a questão da discussão:
Quando gostamos de alguém, devemos ou não nos declarar?
- **Para quem?**
A sua mensagem será dirigida aos participantes da discussão, seja no *blog* da turma, seja no *blog* da revista, seja no mural da sala.

Fonte: Singular & Plural (7º ano, 2015B, p. 58).

Figura 29 – Atividade de produção textual (II).

3. Assumindo uma posição em relação à discussão e preparando o argumento

- a) Pense a respeito do que leu (o texto e as mensagens). Caso tenha possibilidade, visite a página do *post* e leia, na íntegra, as demais participações, antes de assumir uma posição.
- b) Considere, também, as suas experiências e as de pessoas conhecidas que já tenham vivido a dúvida da leitora.
- c) Escolha uma posição a assumir em relação à questão e prepare o seu argumento!

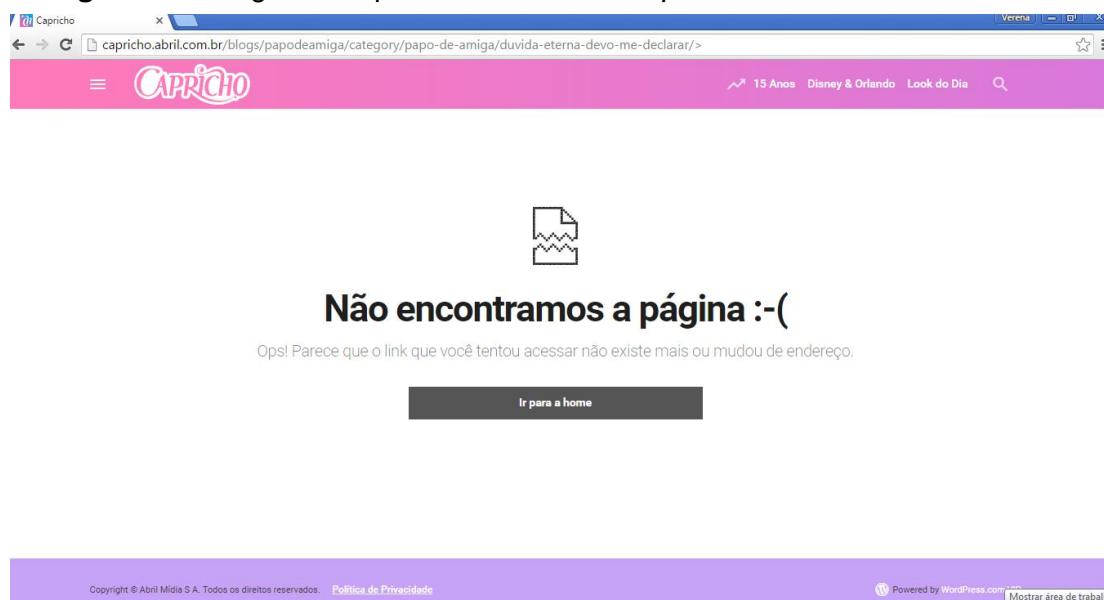
Fonte: Singular & Plural (7º ano, 2015B, p. 60).

Como se pode observar no trecho sublinhado (grifo nosso) da figura 28, os autores do livro didático sugerem o *blog* da revista *Capricho* como um dos suportes para divulgar as produções de texto dos alunos cujo tema é “Quando gostamos de alguém, devemos ou não nos declarar?”. Apesar de a proposta ser pertinente e privilegiar o uso do gênero discursivo digital na *Web*, não foi levada em consideração a efemeridade de alguns *blogs*, ainda mais diante de temática tão específica.

A continuação da proposta de atividade, exposta na figura 29, revela que os autores contavam com a possibilidade de os comentários gerados em uma interação

real estarem disponíveis na internet, o que não acontece. Se os educandos seguirem a instrução de acessar a página do blog da revista *Capricho*, eles se depararão com esta mensagem na tela:

Figura 30 – Página indisponível da Revista *Capricho*.



Fonte: Site da revista *Capricho*.

Mesmo sendo possível desenvolver a produção textual sem ler os demais comentários que estavam na página do *post*, a questão 3 provavelmente gerará expectativas nos discentes e frustração àqueles que acessarem o endereço eletrônico e se depararem com a mensagem exposta na figura 30: “Não encontramos a página”, acompanhada do emoticon :-(.

Marcuschi (2002, p. 36) coloca que o trabalho com gêneros textuais, na escola, “[...] pode ser uma 'extraordinária' oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia”. Esse pensamento também se aplica perfeitamente aos gêneros discursivos digitais, contudo é desafiador. O desafio envolve não só as aulas de Português, mas também a didatização de gêneros discursivos digitais em LDP, o que vai além de mencionar as tecnologias digitais e incluir os gêneros discursivos emergentes da internet nas páginas impressas ou no livro digital. É necessário reconhecer, numa perspectiva de letramentos, os sentidos dos gêneros discursivos digitais no contexto social, em diferentes situações comunicativas, e tratar estratégias para que eles não se tornem

demasiadamente artificiais, descontextualizados e/ou defasados quando didatizados.

Dos doze livros impressos analisados para a seleção dos *corpora* dessa pesquisa, apenas dois deles (**Português: Linguagens**, do sexto ano, e **Singular & Plural**, do sétimo ano) trazem, em suas páginas, propostas explícitas para o trabalho com gêneros discursivos digitais em sala de aula, o que sugere que ainda há um longo caminho a ser percorrido. Já a única coleção de livros de Língua Portuguesa que obteve a versão digital aprovada pelo PNLD – a coleção **Projeto Teláris: Português** – poderia auxiliar o professor a abordar a língua, a partir de recursos multimídia em salas de aula de escolas públicas, mas, informações oriundas da editora Ática atestam que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) adquiriu apenas a versão impressa do título. Assim, percebe-se que o desafio de atrelar o ensino de língua materna e tecnologias digitais nos anos finais do Ensino Fundamental perpassa pela produção de livros didáticos, mas vai muito além disso.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, são expostos os caminhos metodológicos que nortearam a presente tese, destacando-se o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa, sua delimitação e os critérios que justificaram a escolha das três coleções de onde foram retirados os *corpora*. Nele, também se expõe a estrutura das obras e os passos adotados para a análise dos dados.

Entende-se o processo metodológico como uma das etapas principais para a realização da pesquisa. Nesse sentido, os métodos e técnicas escolhidos devem ser adequados para a realização do trabalho e também explicitados. De acordo com natureza do trabalho desenvolvido, aponta-se o teor qualitativo dessa pesquisa, uma vez que:

Atualmente, a opção por modalidades qualitativas de investigação tem sido cada vez mais frequentes na pesquisa em educação, visto que os educadores e os professores têm se interessado pelas qualidades dos fenômenos educacionais em detrimento de números que muitas vezes escondem a dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais na escola. (TELLES, 2002, p. 102).

Por se investigar um tema de cunho educacional, embasar-se no paradigma qualitativo é importante, uma vez que a análise ocorre de perto, de dentro, reconhecendo as nuances do objeto a ser investigado. Como declara Mendes (2004, p. 23), "[...] o adjetivo 'qualitativo' denota a ênfase no processo e nos significados que são rigorosamente avaliados em termos de qualidade, quantidade, intensidade e frequência". O mesmo autor destaca, também na pesquisa qualitativa, a percepção da realidade como fruto de um processo de construção e de atribuição social de significado e de valor.

Assim, a investigação é de cunho qualitativo e utiliza-se dos pressupostos teóricos metodológicos da pesquisa documental, uma vez que os *corpora* foram extraídos de três coleções de livros didáticos de Português. As coleções em questão foram aprovadas e distribuídas às escolas públicas de todo o país pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático 2017.

No presente capítulo, são expostos, inicialmente, os objetivos geral e específicos

dessa tese, bem como a sua delimitação e as razões que motivaram a escolha das coleções de Livros Didáticos de Português de onde foram retirados os *corpora*. Também é feita a descrição da estrutura dessas coleções, e, por fim, a apresentação dos *corpora* selecionados e os procedimentos gerais da análise dos dados.

5.1 OBJETIVO GERAL

Já que a comunidade escolar se depara muitas vezes com os gêneros emergentes da mídia digital, seja em situações de maior ou de menor formalidade, o objetivo dessa pesquisa é analisar de que maneira aparecem textos e são sugeridas atividades aos alunos sobre os gêneros discursivos digitais e objetos educacionais digitais nos Livros Didáticos de Português dos anos finais do Ensino Fundamental, principalmente os eixos leitura e escrita.

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Conforme foi explicitado na introdução da presente tese, os objetivos específicos da pesquisa consistem em: identificar os gêneros discursivos digitais e os objetos educacionais digitais presentes nos Livros Didáticos de Português (LDP) e no Manual do Professor Multimídia selecionados, verificando como os textos, orientações e atividades propostas podem contribuir com o letramento digital dos educandos; analisar a utilização, pelos autores de LDP, de estratégias de transposição e abordagem de gêneros do ambiente digital, de natureza dinâmica e multissemiótica, em um suporte estático (livro didático impresso); e investigar se as atividades propostas nos livros didáticos sugerem práticas na internet, ultrapassando os limites do impresso, considerando, assim, a interatividade e a função sociocomunicativa de cada gênero discursivo digital abordado.

5.3 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

A análise das atividades em Livros Didáticos de Português dos anos finais do Ensino Fundamental será realizada através de três coleções: a coleção **Projeto**

Teláris: Português, do 6º ao 9º ano, 2ª edição, código da coleção 0034P17012, dos autores Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, publicada pela editora Ática, de São Paulo, no ano 2016, em oito volumes; a coleção **Português: Linguagens**, do 6º ao 9º ano, código da coleção 0055P17012, 9ª edição reformulada, cujos autores são: William Roberto Cereja e Thereza de Cochar Magalhães, publicada pela Editora Saraiva, de São Paulo, no ano 2015, em quatro volumes; e a coleção **Singular & Plural: leitura, produção e estudo de linguagens**, do 6º ao 9º ano, 2ª edição, código da coleção 0061P17012, de autoria de Laura de Figueiredo, Maria Balthasar e Shirley Goulart, publicada pela Editora Moderna, de São Paulo, também em 2015 e em quatro volumes.

5.4 ESCOLHA DAS COLEÇÕES

Para a escolha das coleções, alguns fatores foram levados em consideração. O primeiro foi levar em conta a lista de livros aprovados no Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2017 (PNLD) mais recente e que foram adotados por escolas públicas para o triênio 2017/2018/2019. Como apenas seis coleções de livros de Língua Portuguesa submetidas à avaliação pelo MEC, através do PNLD, obtiveram êxito, foram escolhidas as duas coleções mais adotadas e distribuídas para os professores das escolas públicas no Brasil, segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE): a coleção **Português Linguagens**, com 5.792.929 cópias distribuídas; e a coleção **Singular & Plural**, que contou com a distribuição de 1.108.198 de cópias.

Já para a escolha da coleção **Projeto Teláris: Português**, o fator determinante foi por esta ser a única classificada como categoria Tipo 1. Por categoria Tipo 1, entende-se, conforme o edital do PNLD, a coleção composta por doze volumes, sendo quatro Livros do Estudante impressos, quatro Manuais do Professor impressos e quatro DVDs dos Manuais do Professor Multimídia. Já a coleção Tipo 2, categoria a que pertencem as outras duas coleções escolhidas, é composta por oito volumes, sendo quatro Livros do Estudante impressos e quatro Manuais do Professor impressos.

O quadro a seguir, divulgado no *site* do FNDE, aponta as informações sobre a quantidades de livros ofertados e demonstra também que a coleção **Projeto Teláris:**

Português foi a quarta mais distribuída no país, totalizando 1.023.306 cópias.

Quadro 4 – Coleções de Português mais distribuídas – PNLD 2017

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO - FNDE
PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO - PNLD

COLEÇÕES MAIS DISTRIBUÍDOS - PNLD 2017 - ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Língua Portuguesa

Item	Código da Coleção	Nome da Coleção	Código do Livro	Nome do Título	Tipo	Qtde de Exemplares	Qtde de Exemplares
1º	0055P17012	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	0055P17012006I	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	LIVRO DO ALUNO	1.572.329	5.792.929
			0055P17012006I	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	MANUAL DO PROFESSOR	32.971	
			0055P17012007I	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	LIVRO DO ALUNO	1.472.436	
			0055P17012007I	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	MANUAL DO PROFESSOR	32.035	
			0055P17012008I	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	LIVRO DO ALUNO	1.365.793	
			0055P17012008I	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	MANUAL DO PROFESSOR	31.132	
			0055P17012009I	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	LIVRO DO ALUNO	1.255.918	
			0055P17012009I	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	MANUAL DO PROFESSOR	30.315	
2º	0061P17012	SINGULAR & PLURAL – LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM	0061P17012006I	SINGULAR & PLURAL – LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM	LIVRO DO ALUNO	305.353	1.108.198
			0061P17012006I	SINGULAR & PLURAL – LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM	MANUAL DO PROFESSOR	7.279	
			0061P17012007I	SINGULAR & PLURAL – LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM	LIVRO DO ALUNO	279.440	
			0061P17012007I	SINGULAR & PLURAL – LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM	MANUAL DO PROFESSOR	6.976	
			0061P17012008I	SINGULAR & PLURAL – LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM	LIVRO DO ALUNO	258.930	
			0061P17012008I	SINGULAR & PLURAL – LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM	MANUAL DO PROFESSOR	6.760	
			0061P17012009I	SINGULAR & PLURAL – LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM	LIVRO DO ALUNO	236.898	
			0061P17012009I	SINGULAR & PLURAL – LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM	MANUAL DO PROFESSOR	6.562	
3º	0101P17012	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS	0101P17012006I	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 6	LIVRO DO ALUNO	302.318	1.099.009
			0101P17012006I	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 6	MANUAL DO PROFESSOR	7.169	
			0101P17012007I	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 7	LIVRO DO ALUNO	279.456	
			0101P17012007I	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 7	MANUAL DO PROFESSOR	6.965	
			0101P17012008I	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 8	LIVRO DO ALUNO	256.070	
			0101P17012008I	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 8	MANUAL DO PROFESSOR	6.615	
			0101P17012009I	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 9	LIVRO DO ALUNO	234.039	
			0101P17012009I	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 9	MANUAL DO PROFESSOR	6.377	
4º	0034P17012	PROJETO TELÁRIS PORTUGUÊS	0034P17012006I	PROJETO TELÁRIS PORTUGUÊS - 6º ANO	LIVRO DO ALUNO	279.078	1.023.306
			0034P17012006I	PROJETO TELÁRIS PORTUGUÊS - 6º ANO	MANUAL DO PROFESSOR	6.616	
			0034P17012007I	PROJETO TELÁRIS PORTUGUÊS - 7º ANO	LIVRO DO ALUNO	258.185	
			0034P17012007I	PROJETO TELÁRIS PORTUGUÊS - 7º ANO	MANUAL DO PROFESSOR	6.374	
			0034P17012008I	PROJETO TELÁRIS PORTUGUÊS - 8º ANO	LIVRO DO ALUNO	240.196	
			0034P17012008I	PROJETO TELÁRIS PORTUGUÊS - 8º ANO	MANUAL DO PROFESSOR	6.156	
			0034P17012009I	PROJETO TELÁRIS PORTUGUÊS - 9º ANO	LIVRO DO ALUNO	220.755	
			0034P17012009I	PROJETO TELÁRIS PORTUGUÊS - 9º ANO	MANUAL DO PROFESSOR	5.946	
5º	0139P17012	TECENDO LINGUAGENS	0139P17012006I	LÍNGUA PORTUGUESA - 6º ANO	LIVRO DO ALUNO	276.925	1.017.914
			0139P17012006I	LÍNGUA PORTUGUESA - 6º ANO	MANUAL DO PROFESSOR	5.712	
			0139P17012007I	LÍNGUA PORTUGUESA - 7º ANO	LIVRO DO ALUNO	258.359	
			0139P17012007I	LÍNGUA PORTUGUESA - 7º ANO	MANUAL DO PROFESSOR	5.510	
			0139P17012008I	LÍNGUA PORTUGUESA - 8º ANO	LIVRO DO ALUNO	240.238	
			0139P17012008I	LÍNGUA PORTUGUESA - 8º ANO	MANUAL DO PROFESSOR	5.311	
			0139P17012009I	LÍNGUA PORTUGUESA - 9º ANO	LIVRO DO ALUNO	220.722	
			0139P17012009I	LÍNGUA PORTUGUESA - 9º ANO	MANUAL DO PROFESSOR	5.137	
6º	0073P17012	UNIVERSOS LÍNGUA PORTUGUESA	0073P17012006I	UNIVERSOS LÍNGUA PORTUGUESA 6	LIVRO DO ALUNO	209.112	745.592
			0073P17012006I	UNIVERSOS LÍNGUA PORTUGUESA 6	MANUAL DO PROFESSOR	5.276	
			0073P17012007I	UNIVERSOS LÍNGUA PORTUGUESA 7	LIVRO DO ALUNO	188.011	
			0073P17012007I	UNIVERSOS LÍNGUA PORTUGUESA 7	MANUAL DO PROFESSOR	5.039	
			0073P17012008I	UNIVERSOS LÍNGUA PORTUGUESA 8	LIVRO DO ALUNO	171.830	
			0073P17012008I	UNIVERSOS LÍNGUA PORTUGUESA 8	MANUAL DO PROFESSOR	4.844	
			0073P17012009I	UNIVERSOS LÍNGUA PORTUGUESA 9	LIVRO DO ALUNO	156.808	
			0073P17012009I	UNIVERSOS LÍNGUA PORTUGUESA 9	MANUAL DO PROFESSOR	4.678	

Fonte: FNDE (Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>>. Acesso em 03 jan. 2018).

Feita a escolha das coleções, buscaram-se também, nos LDP e nos seus respectivos Manuais do professor, declarações e abordagens dos autores que dialogam com o tema dessa pesquisa, especialmente sobre gêneros discursivos (principalmente os digitais) no ensino de Língua Portuguesa. Essas informações

presentes em cada Manual serão expostas a seguir.

5.4.1 A Coleção Projeto Teláris: Português

No Manual do Professor impresso, anexado ao fim do livro da coleção “Projeto Teláris: Português”, as autoras destacam que:

Na escola, o estudo dos gêneros textuais passa necessariamente por um processo de didatização, considerando-se que, ao ser apresentado em um livro didático, determinado texto deixou de ser veiculado em seu suporte de origem e teve sua esfera de circulação social alterada. Mesmo assim, permite que as práticas de leitura, de produção e de análises linguísticas ocorram em um contexto mais real de linguagem. (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2016, p.334).

No que se refere ao conteúdo digital presente na obra, as autoras declaram:

Há nessa coleção a preocupação de favorecer o exercício do diálogo intercódigos (intersemiótico) característica dos objetos de linguagem na comunicação moderna incentivando a observação das relações entre diversas linguagens. Ler para compreender as intenções e os múltiplos sentidos produzidos nas circunstâncias e contextos em que os textos se apresentam supõe o exercício de habilidades relacionais as quais envolvem escolhas de recursos variáveis das linguagens verbais, não verbais ou mistas; por exemplo a diagramação do texto no suporte, a tipologia de letras em um texto publicitário, o jogo de cores em um folder, as cores em uma legenda de mapa, de um infográfico, as linhas e as cores nas obras de artes visuais. (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2016, p.336-337).

No manual multimídia, as autoras contemplam o que é estabelecido no edital do PNLD 2017:

O Manual do Professor Multimídia poderá permitir:

1. superar limitações intrínsecas ao material impresso;
2. propiciar oportunidades formativas do docente para trabalho interdisciplinar;
3. possibilitar a compreensão de procedimentos metodológicos alternativos;
4. auxiliar na visualização de situações educacionais variadas por meio do uso de linguagens e recursos que o impresso não comporta.

Requisitos técnicos do Manual Multimídia:

1. Adequação da página aos diferentes formatos da tela;
2. A navegação direta entre manual impresso para o multimídia;

3. A ampliação ou redução das páginas de forma a se adequar à necessidade visual e computacional do professor;
 4. A marcação de páginas como favoritas para retorno rápido posterior;
 5. A busca por palavras no texto do Manual do Professor impresso;
 6. O acesso aos recursos digitais por meio de um índice de referência com indicação da página em que é referido no manual impresso e o link de acesso direto;
 7. Legendas no caso de arquivos em vídeos;
 8. Orientações de navegação do manual multimídia e acesso por multiplataformas e pelos sistemas operacionais: Android 4.0 ou posteriores, IOS, Linux (Ubuntu) e Windows 7 ou posteriores, para dispositivos como laptop, desporto e tablet.
- (...)

No Manual do Professor Multimídia não serão admitidos:

1. Audiovisuais em que o professor não possa controlar a sua execução;
2. Objetos educacionais que solicitam respostas de problemas ou atividades por meio da interação;
3. Atividades pedagógicas a serem desenvolvidas diretamente com os estudantes. (BRASIL, 2015, p. 22-23).

Dessa forma, seguindo as orientações do edital do PNLD 2017, o Manual do Professor multimídia traz o que as autoras chamam de "conteúdo digital", que aparece marcado com um ícone no manual impresso do professor (como foi destacado na figura 02), indicando que as propostas da coleção impressa podem ser ampliadas com as sugestões multissemióticas do manual multimídia. Esse conteúdo digital é uma parte importante dos *corpora* desse trabalho e as orientações das autoras podem ser acompanhadas a seguir.

Figura 31 – Orientações para o uso do Manual do Professor multimídia da coleção Projeto Teláris: Português.

Orientações para o uso didático do Manual do Professor multimídia

Os conteúdos digitais deste Manual do Professor multimídia foram concebidos de acordo com a proposta da coleção impressa.

Apontamos a seguir algumas características específicas dos recursos multimídia desta obra:

a. O *design* de cada conteúdo multimídia destaca potencialidades desse recurso, como interatividade e interface útil, simples e amigável.

b. Os recursos didáticos digitais são interoperáveis, ou seja, podem ser utilizados em várias plataformas, vários sistemas operacionais, vários navegadores, etc. Os conteúdos digitais da coleção são compatíveis com os principais sistemas operacionais disponíveis no mercado.

c. Os conteúdos digitais desta coleção possibilitam ao professor conhecer melhor e refletir sobre assuntos que ele abordará em classe ou que fazem parte de seu dia a dia na escola. Com esses recursos propicia-se ao professor mais autonomia para planejar melhor suas aulas, observar possibilidades de desenvolvimento dos assuntos tratados em sua disciplina e refletir a respeito de suas práticas pedagógicas.

Nesta coleção, os recursos digitais propriamente ditos trazem material audiovisual, imagens e infografia. Em alguns capítulos, há objetos que visam auxiliar o professor a ampliar conceitos e aprofundar conteúdos do livro, como o estudo dos gêneros, a variação linguística, o trabalho com contextos culturais de produção de textos, situações autênticas de oralidade, etc. Além disso, estes objetos apresentam temas que podem ser trabalhados em conjunto com diferentes áreas do conhecimento, facilitando o desenvolvimento da interdisciplinaridade.

No Manual do Professor, encontram-se *slides* com sequências de aula que ajudam o professor na preparação de aulas e vídeos em que especialistas da área da Educação compartilham experiências e exploram assuntos que contribuem para a formação continuada do educador. Os educadores abordam questões de grande relevância para a prática pedagógica contemporânea, como a Educomunicação, o papel do professor diante de situações de violência e *bullying* na escola, a competência leitora em tempos de comunicação digital, a importância da contextualização, entre outras.

Além do Índice de Conteúdos Digitais há, logo na abertura deste Manual, uma tela explicativa de todos esses recursos, que pode ser acessada assim que se fizer necessário, por meio de um ícone de acionamento.

Esperamos que este Manual possa lhe ser útil. Foi elaborado respeitando sua autonomia, com a intenção de propiciar recursos que o auxiliem a observar possibilidades de desenvolvimento dos assuntos tratados em sua disciplina e refletir a respeito de suas práticas pedagógicas.

Fonte: Manual do Professor multimídia da coleção **Projeto Teláris: Português**.

Como é possível observar na figura 31, as “Orientações para o uso do Manual do Professor multimídia” indicam que as exigências do edital do PNLD 2017 foram contempladas. Como *corpora* dessa pesquisa foram selecionados apenas os conteúdos digitais indicados nas páginas correspondentes ao livro do aluno. Desse modo, não foram analisados os *slides* com sequências de aula e os vídeos de

especialistas da Educação sobre temas pedagógicos. Isso se justifica pelo motivo já sinalizado: o MEC adotou e repassou às escolas públicas apenas as versões impressas do título, como demonstra o quadro 4.

No início dessa pesquisa, mais precisamente em 2015, o Manual do Professor multimídia estava disponível para acesso *online* no *site* do PNLD (<<http://pnld.atcascipione.com.br/>>), pois era através dele que os professores poderiam conhecer o material digital e, se fosse o caso, solicitar que a escola adotasse a coleção **Projeto Teláris: Português**.

Com o lançamento do PNLD 2018, referente a livros didáticos de Artes, a versão digital dos livros do Projeto Teláris foi retirada da internet e a análise do material foi interrompida. Como já tinha sido feito, com base no Manual do Professor multimídia, um levantamento dos OEDs correspondentes às páginas do livro do aluno e foi verificado que os mesmos coincidiam com aqueles disponíveis na versão comercializada do livro digital do aluno, optou-se por manter o *corpus* de objetos educacionais digitais. Cada livro apresenta cinco OEDs, que serão analisados e, ao final, problematizada a sua ausência nas escolas públicas.

5.4.2 A Coleção Português: Linguagens

A outra coleção analisada, **Português: Linguagens**, por ser do Tipo 2, vem acompanhada do "Manual do Professor: orientações didáticas" impresso, anexado às páginas finais do livro didático dos professores. No Manual do professor, os autores Cereja e Cochar (2015A, 2015B, 2015C, 2015D) escrevem uma seção intitulada "O gênero a serviço da construção do sujeito e da cidadania", na qual abordam os gêneros textuais como fenômenos situados histórica e socialmente, e ressaltam a possibilidade de transformação e de surgimento de outros gêneros mediante as necessidades de interação que surgem.

Os autores da coleção afirmam prezar, no plano do ensino-aprendizagem, pelo domínio de diferentes tipos de gêneros textuais por parte dos alunos, com o objetivo de, além de prepará-los para práticas linguísticas, ampliar sua compreensão da realidade, apontando-lhes formas concretas de participação social como cidadão. Eles também declaram:

Independentemente das opções didáticas da escola, os gêneros fazem parte de nossa realidade linguística, cultural e social. Retirá-los de sua realidade concreta, transpô-los para o universo escolar e transformá-los em objetos de estudo exige observar o desenvolvimento global dos alunos em relação às suas capacidades de linguagem. E, além disso, exige proceder a uma seleção dos gêneros que mais interessam aos objetivos do projeto da escola e pensar numa progressão curricular e em sequências didáticas que viabilizem aos alunos o contato, o estudo e a apropriação dos gêneros. (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 280).

Assim, os autores afirmam ter um olhar sensível no momento de selecionar os gêneros e os textos que serão trabalhados em cada volume da coleção. E acrescentam que os critérios de escolha de tais gêneros e textos que serão trabalhados vão além das múltiplas abordagens do tema da unidade, levando em conta “[...] a diversidade quanto à linguagem e ao gênero, a adequação à faixa etária e o grau de dificuldade que o texto oferece, tendo em vista o processo de desenvolvimento de competências e habilidades de leitura do aluno” (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 298).

Também nesse manual, nos quatro volumes, há uma seção teórica dedicada ao "Livro digital, gêneros e multiletramento", na qual é apontada a necessidade de novos tipos de letramento para atender às novas práticas discursivas realizadas na esfera digital. Assim, o letramento digital é pontuado na obra, considerando a internet como amplo território de interações e práticas discursivas, onde circulam diferentes gêneros do discurso, apontados, no manual, como um dos objetos educacionais mais importantes no ensino de Língua Portuguesa.

Também há uma explanação teórica sobre a relação entre escrita verbal, gêneros e letramento digital, defendendo que não basta o cidadão, o professor e o aluno dominarem um conjunto de símbolos, regras e habilidades ligadas ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), mas que é necessário praticar as TIC socialmente, dominando os chamados “gêneros digitais”. Conforme se observa:

[...] se no processo de construção do letramento escolar os gêneros assumem um papel decisivo, no letramento digital não é diferente, pois os gêneros digitais atuam como réplica ao que os estudantes veem, leem e ouvem na internet. Seja trocando e-mails, seja postando um comentário no site de um jornal, seja criando um blog para reunir e divulgar textos de comunidade, seja para interagir em salas de bate-papo, seja para produzir ou refutar opiniões em fóruns de debates, seja ainda para produzir e editar um verbete na

Wikipédia, as interações na internet ocorrem de forma ativa, dialógica. (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 318-319).

Nessa perspectiva, os autores Cereja e Cochar defendem o multiletramento e a inclusão digital, inclusive com a utilização de Objetos Educacionais Digitais (OED), disponibilizados nos Livros Interativos Digitais (LiDi) também como forma de promover o acesso a esse novo contexto: "Além da contribuição pedagógica, a inclusão de OEDs no processo de ensino cumpre outro papel fundamental, que é o de possibilitar aos estudantes das escolas públicas o contato com o mundo digital" (CEREJA; COCHAR, 2015, p.319). No entanto, ressalta-se que, apesar dessas informações, apenas a versão comercializável do livro **Português: Linguagens** dispõe de LiDi e OEDs. Como não houve um Manual do Professor Multimídia aprovado pelo PNLD 2017, os livros distribuídos às escolas públicas e analisados nessa tese são classificados como obra Tipo 2 e, como já foi mencionado, contam com exemplares impressos.

Os autores declaram que a inclusão digital não pode ser tomada apenas como domínio de máquinas e programas, e enfocam a interação pelas linguagens para se letrar e incluir digitalmente o discente. "A inclusão social dos menos favorecidos, com menor acesso aos recursos tecnológicos, é também uma forma de combater as diferenças sociais" (CEREJA; COCHAR, 2015, p.319). A coleção também destaca a necessidade de se considerar os saberes trazidos pelos alunos, especialmente no que diz respeito ao domínio das tecnologias, como navegar na internet, por meio de celulares e tablets e participar de redes sociais, e aponta a necessidade da escola de se libertar dos limites do livro impresso. Por fim, no manual, são dadas sugestões bibliográficas para os docentes aprofundarem os seus conhecimentos em letramento digital e o uso de tecnologias em sala de aula.

5.4.3 Coleção Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem

A coleção "**Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem**" também é classificada como Tipo 2 e dispõe de um Manual do Professor impresso, intitulado "Suplemento", com orientações para o professor, anexado ao final de cada livro do docente. Nesse "Suplemento" há, inicialmente, a explicitação dos

pressupostos teórico-metodológicos nos quais se baseou a obra, a explicação da estrutura da coleção, sugestões de como usá-la, e, por fim, as orientações sobre as atividades e respostas das atividades propostas ao longo da obra.

Na discussão teórica, as autoras trazem uma abordagem sobre gêneros do discurso e a articulação entre as atividades de leitura e produção textual. Apesar de não aparecer, diretamente, a descrição do trabalho com gêneros discursivos digitais, destacam-se, no manual, declarações sobre a importância da noção de gêneros advindas das teorias bakhtinianas, como forma de contribuir para a formação de leitores críticos e reflexivos:

Gêneros são formas relativamente estáveis de textos que circulam socialmente; por isso, quando entram em contato com determinados textos, reconhecemos seu gênero. [...]

De acordo com Bakhtin, os gêneros nascem de certas necessidades de interlocução – geradas nas diferentes práticas sociais –, as quais acabam por determinar os três elementos que os constituem: a forma composicional, o estilo e o tema. Assim, tomar os gêneros como objeto de ensino e aprendizagem implica considerar tanto o contexto em que foram produzidos e circulam quanto esses três elementos. Isso faz com que, ao trabalharmos a partir da noção de gêneros na escola, o olhar dos alunos seja chamado não só para o que existe no texto, mas também para ‘fora’ dele, para a situação de interlocução, que para Bakhtin também é parte constitutiva dos sentidos do texto.

O tema, por exemplo, mais do que mero conteúdo, comporta o acento valorativo ou a entonação dados ao enunciado. Desse modo, trabalhar com os gêneros é também investigar quais são os valores por eles veiculados e de que forma isso é feito, o que propicia o desvelamento do caráter ideológico dos enunciados, possibilita uma visão mais ampla dos sentidos dos textos e, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma postura crítica do aluno diante do que lê.

Além disso, o trabalho com gêneros na escola contribui para uma postura mais reflexiva em relação à língua e ao seu uso, pois, ao analisar as formas composicionais e os estilos constituintes dos gêneros, os alunos acabam refletindo sobre a adequação dos elementos da língua à situação de produção e enunciação que determinou a utilização ou o surgimento do gênero analisado. (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015A, p.321).

Por esse excerto textual, percebe-se que Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015) compreendem a interação por uma perspectiva bakhtiniana. Isto se torna ainda mais evidente quando elas abordam a compreensão responsiva ativa do enunciado, em outra passagem do “Suplemento” com orientações para o professor:

Segundo Bakhtin (1929), todo texto suscita uma resposta, gera novos discursos, novos textos. Se, conforme sugerem os PCNs,

nosso objetivo é formar cidadãos críticos e participativos, além de decodificar e compreender textos é necessário que cada leitor responda e tome uma posição em relação ao que lê. (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015B, p.363).

É a partir dessa abordagem teórica que as autoras afirmam oferecer, nos seus livros didáticos de Português, uma diversidade de gêneros discursivos, objetivando possibilitar um trabalho consistente e contextualizado de leitura e de produção textual.

5.5 ESTRUTURA DAS OBRAS

5.5.1 Estrutura da Coleção Projeto Teláris: Português

A coleção **Projeto Teláris: Português** dos anos finais do Ensino Fundamental apresenta, em todos os volumes, uma introdução, com questões sobre a língua, e quatro unidades temáticas. As autoras, na introdução dos LDP, trazem textos e um conteúdo digital (exceto no livro do 9º ano) que contextualizam os assuntos/conceitos que serão trabalhados. No Volume 6 (6º ano), o tema é "Língua: diversidade e unidade"; no Volume 7 (7º ano), abordam "Língua: origem e influências"; no volume 8, enfocam "A língua e as transformações no tempo"; e, no volume 9 (9º ano), a temática é "A língua na era da informação".

Cada uma das quatro unidades é composta por dois capítulos. No início de cada unidade aparece um texto imagético e questões sugeridas numa seção denominada "Ponto de partida". Cada capítulo enfoca o estudo de um gênero discursivo, tendo como base o(s) texto(s) apresentado(s) na seção Leitura. Observa-se que há o predomínio de gêneros discursivos de ampla circulação social – debate, biografia, relato de experiência, notícia, cartum, história em quadrinhos, resumo, infográfico, texto publicitário, anúncio, artigo de opinião, propaganda, e gêneros da esfera literária, como poema, conto, crônica, romance. Os gêneros discursivos digitais, foco maior dessa pesquisa, não são, diretamente, contemplados nas seções que enfatizam os gêneros discursivos.

Os capítulos possuem também seções de Interpretação de Texto, que são

subdivididas em "Compreensão", "Linguagem do texto" e "Construção do texto". Também há a subseção "Conversa em jogo", na qual há uma proposta de argumentação oral relacionada ao texto apresentado. A proposta de se contemplar língua falada no LDP da coleção também aparece na seção "Prática de oralidade". Nela, as autoras objetivam exercitar a habilidade do discente de organizar a fala de acordo com a situação comunicativa proposta e os gêneros discursivos orais sugeridos em cada capítulo.

Logo depois, aparece a subseção "Conexões", que traz textos verbais e não verbais, estabelecendo a intertextualidade e, por vezes, abordagens interdisciplinares. Na seção "Língua: usos e reflexão", aparecem conteúdos ligados a elementos de textualidade (coerência e coesão) e gramática normativa (morfologia e sintaxe), embora as autoras, na apresentação do livro, declarem que a seção tem como objetivo estudar as estruturas linguísticas fundamentais do gênero discursivo trabalhado no capítulo.

Há também a seção "No dia a dia", que contempla a variação linguística e objetiva chamar a atenção para usos da língua que não seguem a gramática normativa. Ao final de cada unidade, a seção Produção de Texto traz propostas de produções textuais escritas e orais, e é acompanhada pelas subseções "Outro texto do mesmo gênero", que oportuniza a leitura de um texto do gênero que está sendo trabalhado, e "Autoavaliação", que sugere a autoavaliação dos discentes acerca do que foi estudado.

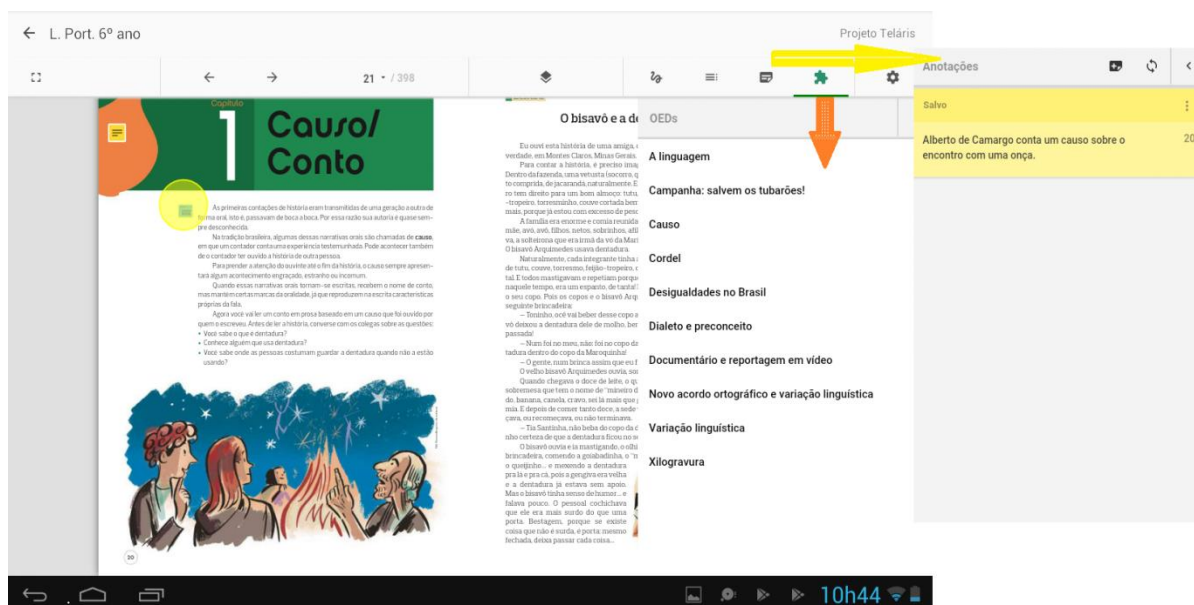
A coleção apresenta, ainda, duas seções de conclusão, intituladas "Fechamento das unidades", depois do segundo capítulo de cada unidade com outra autoavaliação, sugestões e a subseção "ponto de chegada", na qual são retomados os conceitos trabalhados na unidade e propõe-se uma produção textual; e a seção "Fechamento do livro", com a subseção "Unidade Suplementar", na qual são trabalhados conteúdos de ortografia, acentuação e outros conteúdos de estruturas da norma padrão; e a subseção "Projeto de leitura", com textos variados, selecionados para ajudar o aluno a desenvolver com fruição a prática da leitura e, conseqüentemente, a ampliação de vocabulário, a formação leitora e o exercício da interpretação textual.

5.5.1.1 O livro digital

Como já foi exposto, o Manual do Professor multimídia não chegou às escolas públicas e não está mais disponível no site do PNLD. Assim sendo, a alternativa para a continuação da análise dos objetos educacionais digitais, foi a aquisição dos livros digitais do **Projeto Teláris: Português**, do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental. Cada livro digital do Projeto Teláris foi acessado através de um aplicativo de entrega de livros digitais das editoras Ática e Scipione – o Livrera. O aplicativo possibilita o *download* do livro e o armazena numa biblioteca virtual; o acesso não exige conexão com a internet.

Em sua constituição formal, o livro digital apresenta, além da reprodução das páginas do livro impresso, um menu digital, na parte superior, onde podem ser consultados o sumário e os OEDs. Além disso, há ferramentas de edição, para inserir marcações e comentários nas páginas, e possibilidades de configuração de leitura (disponibilizando página única e página dupla). Na figura 32, pode-se acompanhar alguns desses recursos.

Figura 32 – Livro digital do sexto ano – Coleção Projeto Teláris: Português (adaptado).



Fonte: Livro Digital – 6º ano, Projeto Teláris: Português, 2015A.

Como se pode observar, o livro digital está nas páginas 21 e 22 e o modo de

visualização é o de página dupla. Elas representam, nesse primeiro contato com o livro digital, a reprodução do livro impresso. As particularidades do livro digital começam a aparecer quando se aciona o menu: a seta vermelha indica a janela que se abre ao clicar no *link* dos OEDs e a seta amarela demonstra o espaço de anotações, que pode ser utilizado pelo leitor, como foi feito no exemplo. No canto esquerdo da figura, percebe-se que o ícone indicativo de conteúdo digital está destacado em amarelo, o que foi possível graças à ferramenta “inserir marcações”.

O OED disponível na página 21 pode ser acessado com um clique sobre o ícone, que dará origem a outra página. Nela aparece o vídeo de um violeiro narrando um caso. Esse recurso multimídia, segundo as autoras, facilita o trabalho com a oralidade e a expressão corporal. Ele será melhor explanado no capítulo sete, assim como os outros objetos educacionais digitais selecionados como parte dos *corpora*.

5.5.2 Estrutura da coleção Português: Linguagens

A coleção **Português: Linguagens**, em quatro volumes (de 6º ao 9º ano), apresenta quatro unidades temáticas, cada uma subdividida em quatro capítulos, sendo o último deles intitulado "Intervalo". Observa-se que, no texto de abertura de cada capítulo, há sempre um texto multissemiótico (fotografia, pintura, quadrinho, ilustração, painel de imagens), acompanhado de um texto verbal escrito e a seção "Fique ligado! Pesquise!", com a sugestão de livros, filmes (que aparecem marcados no livro do professor como recurso digital), museus, músicas e *sites* para pesquisa, conforme o tema que será desenvolvido na unidade.

Cada capítulo dispõe das seções "Estudo do texto", com textos de diversos gêneros discursivos e atividades nas subseções "Compreensão e interpretação", acompanhada de uma sucinta biografia do autor, "A linguagem do texto", que explora o uso da língua e a variedade linguística, de acordo com o gênero discursivo, o suporte e os interlocutores envolvidos na situação comunicativa.

A seção "Produção de texto" é a parte que, segundo os autores, define os critérios para a organização da obra quanto aos temas e à estrutura. Nela objetiva-se o trabalho com vários gêneros discursivos de ampla circulação social.

Complementando essa seção aparece outra: "Para escrever com adequação/coerência/coesão/expressividade", que enfoca os fatores de textualidade.

Os gêneros discursivos que predominam na coleção, principalmente nas seções "Estudo do texto" e "Produção de texto" são os de ampla circulação social, como a poesia, o texto ficcional, a autobiografia, a publicidade, a entrevista, o debate, o texto de divulgação científica, o cartum, a charge, as histórias em quadrinhos, dentre outros. Mas é no volume destinado ao sexto ano do ensino fundamental, na seção "Produção de Texto", que se encontra uma discussão mais ampla sobre gêneros discursivos digitais (e-mail, blog, *Twitter* e comentário digital) e que representa parte dos *corpora* desse trabalho.

Logo após, aparece a seção "A língua em foco", que, conforme os autores, busca alterar o enfoque tradicional dado à gramática. Segundo eles:

Não se trata de eliminar esse tipo de conteúdo, mas de redimensioná-lo e incluir no curso de língua portuguesa uma série de outras atividades que levam à aquisição de noções da maior importância, tais como enunciado, texto e discurso, intencionalidade discursiva, o papel da situação de produção na construção do sentido dos enunciados, preconceito linguístico, variedades linguísticas, a semântica, as variações de registro (graus de formalidade e pessoalidade), avaliação apreciativa, etc. (CEREJA; COCHAR, 2015A, p.302).

Com essa abordagem, os autores explicitam também a concepção de língua presente em sua obra, que é vista como um processo dinâmico de interação. Isto é, como um meio de realizar ações, de agir e atuar sobre o outro, e a necessidade de se trabalhar, em lugar da palavra e da frase, com o domínio do texto e, mais do que isso, com o do discurso (CEREJA; COCHAR, 2015A). Dessa forma, entende-se que será trabalhada a língua de modo que referencie múltiplos contextos reais de uso.

Por fim, aparece em cada capítulo da coleção **Português: Linguagens**, a seção "Divirta-se", com textos de diversos gêneros (charadas, adivinhas, tiras, textos de humor) e/ou atividades lúdicas. Ao final de cada unidade há, ainda, o capítulo "Intervalo", no qual se apresenta um projeto, que envolve toda a classe, retoma e aprofunda o tema trabalhado na unidade. É em um dos capítulos "Intervalo" que os autores propõem que seja criado um blog da turma, atividade que também será analisada nesse trabalho.

5.5.3 Estrutura da coleção Singular & Plural

A coleção **Singular & Plural** apresenta-se dividida em "cadernos" por área, sendo três unidades pertencentes ao "Caderno de leitura e produção", dois capítulos reservados ao "Caderno de práticas de Literatura", e três unidades referentes ao Caderno de Estudo de Língua e Linguagem.

No primeiro caderno, Caderno de leitura e produção, destaca-se o trabalho com a leitura e a produção de textos, orais e escritos, de diversos gêneros discursivos, presentes no cotidiano e na esfera escolar. Segundo as autoras, na apresentação da obra, esse caderno é: "O lugar de lidar com diferentes linguagens e tecnologias, diferentes conhecimentos e pontos de vista sobre as coisas do mundo" (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015A, p.3). Nele aparecem, no livro do sétimo ano, os gêneros discursivos digitais que farão parte dos *corpora* desse trabalho: as mensagens de fórum de discussão e o miniconto multimodal.

Ao final de cada unidade, há uma ficha de avaliação, com o propósito de ajudar o discente no momento de produção e de revisão dos textos, e, logo depois, a seção "Roda de leitura", com o predomínio de um gênero discursivo de grande circulação social (conto, crônica, letras de canção, poema, lenda, mito, causos, literatura de cordel, dentre outros). No caderno de Práticas de Literatura, aparecem textos literários e o diálogo com outras linguagens, como a do cinema, da pintura, da escultura, dentre outros, além da proposta de uma oficina literária. Por fim, no Caderno de Estudo de Linguagens, discutem-se os aspectos mais formais da língua. Mesmo com a segmentação em três cadernos, nos LDP dessa coleção aparecem lembretes sugerindo a visitação de unidades de outros cadernos, para facilitar o processo de aprendizagem.

Os textos e atividades apresentados nos LDP dessa coleção sugerem um ensino e aprendizagem de língua materna pautados no trabalho com leitura e produção de diversos gêneros discursivos. No tangente à leitura, é questionável a colocação das autoras, na introdução, que o aluno "[...] vai poder descobrir a delícia que pode ser 'ler textos que não servem para nada'" (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015A, p.3), referindo-se ao Caderno de Literatura. Também na página de apresentação do caderno, as autoras usam o subtítulo "Um caderno de textos

que não serve para nada" (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015A, p.144). Considera-se a expressão "não servem para nada", mesmo usada entre aspas, perigosa, afinal, se a leitura não for bem conduzida, poderá não se atingir o sentido pretendido pelas autoras: a leitura como fonte de entretenimento e prazer.

No que se refere ao trabalho com gêneros discursivos digitais, esses só aparecem diretamente tratados como gêneros para leitura e produção no volume 7 (7º ano). A abordagem com tais gêneros se dá quando é proposto o trabalho com mensagens de fóruns de discussão na internet e ao se trabalhar minicontos multimodais que circulam na rede mundial de computadores.

Em linhas gerais, tanto a coleção **Singular & Plural** quanto as outras duas coleções selecionadas defendem um ensino de língua pautado na concepção de língua como interação e trazem em seus volumes propostas de leitura, produção de texto e estudo da linguagem com gêneros discursivos variados.

5.6 CAMINHOS PARA A ANÁLISE DOS *CORPORA*

Os doze livros didáticos de Português impressos das coleções selecionadas foram cuidadosamente analisados, página a página, bem como os quatro livros digitais, a fim de identificar qualquer texto ou atividade que propusesse o trabalho com os gêneros discursivos digitais ou objetos educacionais digitais (OEDs). Assim, os eixos leitura e escrita foram contemplados, e as abordagens e atividades selecionadas como *corpora* foram organizadas em dois grupos, a depender do suporte: enfoque de gêneros discursivos digitais, no caso dos livros didáticos impressos; e conteúdo digital – objetos educacionais digitais, vinculados ao livro didático digital do aluno e disponíveis no Manual do Professor multimídia.

O número de atividades selecionadas em cada livro didático variou bastante, conforme a coleção e a série à qual se destinava, ratificando que só dois livros impressos analisados apresentaram uma abordagem específica com de gêneros discursivos digitais. Já os livros digitais da coleção **Projeto Teláris: Português** apresentaram uma regularidade: cinco conteúdos digitais em cada exemplar. Após a etapa de seleção das atividades dos livros didáticos, procedeu-se à análise dos dados. Nessa etapa, observou-se, a partir dos livros selecionados, a forma de

apresentação dos gêneros discursivos digitais, considerando:

- a) Se há correspondência entre a explanação teórico-metodológica apresentada no Manual do Professor e a abordagem dos gêneros discursivos digitais e OEDs no livro didático;
- b) Se existe alguma preparação prévia, mobilizando o conhecimento de mundo dos alunos, especialmente o que se refere ao gênero discursivo digital abordado;
- c) Se e de que maneira são suscitadas reflexões considerando as particularidades dos gêneros discursivos digitais, sua forma composicional, conteúdo temático e estilo;
- d) Se é feita alguma referência ao gênero discursivo abordado no livro didático em contextos reais de uso, bem como propostas didáticas que incentivem o discente a interagir, efetivamente, através dos gêneros discursivos digitais abordados, em situações comunicativas reais;
- e) Como os textos e as atividades selecionadas nos livros didáticos analisados podem contribuir para o letramento digital do educando e, conseqüentemente, auxiliam a ampliar a sua competência comunicativa, especialmente o eixo da competência digital.

A partir desses caminhos, foi realizada a análise dos dados, considerando os gêneros discursivos digitais que compõem os *corpora* dessa pesquisa, os desafios de sua didatização, as abordagens realizadas pelos autores de cada coleção e as particularidades dos livros didáticos de Português impressos e digitais. A análise dos livros digitais, no entanto, demandou algumas adaptações, pois, como os objetos educacionais digitais são apresentados, na plataforma hipertextual, após um pequeno texto introdutório, o conteúdo é exibido de forma mais objetiva, sem realizar uma consulta ao conhecimento de mundo dos alunos e sem estimular, diretamente, a interação em situações reais de uso. Assim sendo, os critérios de análise estabelecidos nas letras “b” e “d” não se aplicam à análise do conteúdo digital. Contudo, ao se levar em conta algumas particularidades do *corpus* extraído do livro digital, outros dois pontos foram analisados: se há correlação entre o que é exposto no livro impresso e a abordagem desenvolvida nos OEDs; e se o conteúdo digital ultrapassa os limites de um recurso metodológico para dinamizar as aulas.

6 GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS E A SUA DIDATIZAÇÃO EM LIVROS DE PORTUGUÊS: COLEÇÕES IMPRESSAS

O presente capítulo está organizado em duas seções, de acordo com as coleções impressas de livros didáticos de onde foram selecionados textos e atividades que integram os *corpora* da pesquisa. Como já foi mencionado, dos doze exemplares impressos analisados, que integram as três coleções, apenas no livro do 6º ano da coleção **Português Linguagens**, da editora Saraiva, e no livro do 7º ano da coleção **Singular & Plural**, da editora Moderna, ocorrem abordagens que contemplam alguns gêneros discursivos digitais.

A coleção **Projeto Teláris: Português**, da editora Ática, embora não tenha apresentado, no livro impresso, uma abordagem direta a gêneros discursivos digitais, possui uma versão digital aprovada pelo PNLD – o Manual do Professor Multimídia – que seria disponibilizada às escolas públicas, mas que não foi adquirida pelo Ministério da Educação. Mesmo assim, os objetos educacionais digitais (OEDs) presentes nos LDP do sexto ao nono ano são analisados no capítulo 7.

Antes da realização das análises dos dados, foi considerado o conceito de texto trazido pelos autores de cada uma das coleções de livros didáticos de Português (LDP) selecionadas. Os conceitos serão apresentados a seguir, na mesma ordem em que será realizada a análise: inicialmente os referentes aos livros das coleções impressas **Português: Linguagens** e **Singular & Plural**, seguidos da abordagem presente nos livros didáticos digitais da coleção **Projeto Teláris**.

Na coleção **Português: Linguagens**, de William Cereja e Thereza Cochar, tem-se, a princípio, a impressão de que texto se refere exclusivamente à materialidade da linguagem enquanto código linguístico, como na seguinte citação, extraída do Manual do Professor:

As aberturas de unidade contêm normalmente uma imagem artística (fotografia, pintura, quadrinho, ilustração, painel de imagens) e um pequeno texto, que inclui perguntas ou referências breves relacionadas à imagem de abertura e ao tema da unidade. Esse texto serve de aquecimento para o tema da unidade e como elemento organizador dos capítulos subsequentes. (CEREJA; COCHAR, 2015A, p. 280-281 – grifos dos autores).

Mais a diante, entretanto, ao descreverem o estudo do texto a partir da forma

como estruturaram o livro, Cereja e Cochar (2015A) se colocam mais claramente quanto ao conceito de texto, como é possível observar nesta citação, também transcrita do Manual do Professor: “Um dos princípios norteadores do trabalho de leitura é a *diversidade textual*, compreendendo-se texto como *unidade significativa*, faça ele uso da linguagem verbal, de linguagem não verbal ou transverbal” (CEREJA; COCHAR, 2015A, p. 281 – grifos dos autores). Os autores também enfatizam que os textos trabalhados são aqueles que circulam em diferentes esferas sociais e, ao descreverem a seção “Cruzando linguagens”, Cereja e Cochar (2015A) igualmente deixam claro que linguagens diferentes se realizam através de textos, não se restringindo, portanto, ao código verbal apenas, como se observa na citação a seguir:

É um tópico que aparece uma vez por unidade. Tem por objetivo proporcionar o estudo comparado entre o texto estudado e outro texto, que apresenta um tipo de linguagem diferente. O cruzamento de linguagens pode se dar tanto no âmbito da linguagem verbal – por exemplo, um poema com uma crônica ou um artigo de jornal – quanto no âmbito das linguagens verbal e não verbal – por exemplo, um texto literário com uma foto – e ainda no âmbito da linguagem mista – por exemplo, uma narrativa literária com uma tira de quadrinhos ou um cartum. (CEREJA; COCHAR, 2015A, p. 283).

Ainda, no volume do 6º ano da coleção **Português: linguagens**, na seção “A língua em foco”, são abordados o conceito de enunciado, texto, discurso e gêneros do discurso. Nessa abordagem, o conceito trazido pelo LDP é: “Texto é um enunciado ou um conjunto de enunciados, verbais ou não verbais, que apresenta unidade de sentido” (CEREJA; COCHAR, 2015A, p. 60). Embora tenha se refutado a hipótese de que os autores consideravam texto apenas o código verbal escrito, o conceito de texto evidenciado no livro didático em questão enfatiza, por diversas vezes, uma dicotomização entre o verbal e o não verbal.

Já na coleção **Singular & Plural**, de Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart (2015), a concepção de texto adotada não aparece explicitada pelas autoras. No Manual do Professor, elas afirmam adotar teorias de aprendizagem socioconstrutivistas (baseadas nos estudos de Vygotsky) e concepções enunciativo-discursivas sobre língua e linguagem, que têm em Bakhtin o seu precursor. Nesse sentido, destacam que o homem é visto como “[...] ser social e histórico que se constitui nas e pelas relações com os outros, que se dão em certo tempo e espaço, por meio da linguagem” (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015B, p. 357).

Nos LDP dessa coleção, também no Manual do Professor, aparece:

A perspectiva da qual deve partir o professor de língua materna para ensinar os conhecimentos discursivos textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem leva-nos a falar um pouco mais sobre a concepção de linguagem como produto e forma de interação verbal. (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015B, p. 358).

Por fim, a coleção de LDP do **Projeto Teláris**, de Ana Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, traz, segundo o que as autoras explicitam no Manual do Professor, "[...] uma proposta de ensino/estudo da língua portuguesa que contribua para o aluno dominar as condições de linguagem que possam torná-lo um leitor/produtor de textos autônomo, proficiente e crítico" (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2016, p. 331).

As autoras reconhecem que, no âmbito de ensino e aprendizagem, houve alterações da noção de texto que durante muito tempo orientou o ensino de língua materna. Desse modo, trazem, no Manual do Professor, a definição de texto que adotaram em sua obra:

Texto (do latim *textus*, tecido) é toda construção cultural que adquire um significado devido a um sistema de códigos e convenções: um romance, uma carta, uma palestra, um quadro, uma foto, uma tabela, são atualizações desses sistemas de significados, podendo ser interpretados como textos. (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 62 apud BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2016A, p. 332).

Ainda sobre a concepção adotada de texto, também no Manual do Professor, as autoras ponderam:

De objetos essencialmente linguísticos, os textos passaram a ser vistos como objetos de comunicação que podem comportar também linguagens não verbais.

Acatar a concepção de texto como construção cultural implica agregar à prática da leitura ações para que o aluno estabeleça relações entre linguagens, textos e contextos, de tal forma que o texto não seja visto/lido como produto isolado e, portanto, artificial. É por tais motivos que, nesta obra, agrega-se à concepção de gênero textual, que traz incorporada a dimensão cultural e política da linguagem. (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2016A, p. 332).

Nas declarações do Manual do Professor das três coleções, fica claro que

seus autores concebem texto de maneira ampla, envolvendo linguagens diferentes. Contudo, alguns deles, quando se referem a linguagens verbal e não verbal, processam, muitas vezes, uma dicotomização, considerando texto apenas o que é realizado pela materialidade linguística, dando a errônea ideia de que a linguagem não verbal não é constitutiva do texto, uma vez que é vista simplesmente como elementos que se agregam ao texto.

É importante destacar que as análises realizadas a seguir, baseiam-se na concepção de texto adotada nesse trabalho: o texto é concebido como evento dialógico e semiótico, constituído pela camada linguístico-formal, imbricada mutuamente com a camada histórico-ideológica, conforme Heine (2012; 2014). Assim como a autora, refuta-se a dicotomia entre o verbal e o não verbal, refletindo sobre o sujeito, a possibilidade de a coesão e a coerência ocorrerem também através dos signos icônicos, revestidos de uma multiplicidade de sentidos, marcados ideologicamente.

Considerando, pois, que a escola é uma das agências mais importantes de letramentos, o trabalho com o texto deve ser o eixo norteador de todo o processo de ensino e aprendizagem. Assim, a leitura de diversos gêneros discursivos deve ser estimulada e o leitor deve ser visto, conforme afirma Bakhtin ([1953] 2011, p. 271), como alguém que adota uma postura de compreensão responsiva ativa: concorda ou discorda, completa, adapta, apronta-se para executar.

Como já foi exposto no segundo capítulo, os gêneros discursivos, e, conseqüentemente, os enunciados, surgem nas esferas da atividade humana. Bakhtin ([1952] 2003) chama a atenção para o fato de que três elementos genéricos se fundem na realização dos gêneros discursivos: a estrutura composicional, o estilo e o conteúdo. Esses elementos são muito importantes para o estudo dos gêneros discursivos digitais e serão contemplados na análise dos *corpora*.

"As práticas de letramento, tais como as conhecemos na escola, não são mais suficientes para possibilitar aos alunos participar das várias práticas sociais em que a leitura e a escrita são demandadas hoje" (ROJO, 2009, p. 107). As novas tecnologias e o uso do computador e dispositivos móveis como facilitadores de interação, de leitura, de escrita e de pesquisa são cada vez acessíveis aos alunos e, em sala de aula, tudo isso pode e deve ser aproveitado para promover letramentos, principalmente o letramento digital. Contar com a presença de gêneros discursivos

digitais em LDP já é um avanço. Como pondera Neiva (2015, p. 103) sobre o livro didático de Português:

[...] esse tem sido, se não o único, pelo menos o grande norteador na tarefa diária, por inúmeras questões e condições de uso. Sendo assim, todo avanço merece consideração, mas não despida de críticas e discussões voltadas para um material que deve ser produzido para sujeitos ativos.

O momento é propício para discussões e críticas. A primeira crítica é que, das três coleções de LDP analisadas, em um total de doze livros impressos, em apenas dois exemplares há uma abordagem direcionada aos gêneros discursivos digitais. Nos demais volumes, o que pode ser associado ao uso tecnologias, mas também de maneira escassa, é a indicação de *links* (de filmes, vídeos, textos na internet etc.); sugestão de divulgação de textos produzidos pelos discentes em suportes digitais, como blogs; e tecnologias digitais da informação e comunicação como assunto de textos.

Os exemplares que contêm gêneros discursivos digitais são: livro do 6º ano, da coleção **Português Linguagens**, que traz como gêneros discursivos digitais o e-mail, o blog, o *Twitter* e o comentário na internet; e livro do 7º ano, da coleção **Singular & Plural**, com os gêneros discursivos digitais mensagens de fóruns de discussão na internet e minicontos multimodais.

Os gêneros discursivos selecionados como *corpora* dessa pesquisa foram analisados considerando: a correspondência ou não entre a explanação teórico-metodológica apresentada no Manual do Professor e a abordagem dos gêneros discursivos digitais e objetos educacionais digitais (OEDs) no livro didático; a existência ou não de preparação prévia, que mobilize o conhecimento de mundo dos alunos sobre o gênero discursivo digital abordado; as reflexões considerando as particularidades dos gêneros discursivos digitais e a tríade bakhtiniana (forma composicional, conteúdo temático e estilo); a possível referência ao gênero discursivo abordado no livro didático em contextos reais de uso e propostas didáticas que incentivem o discente a interagir através dos gêneros discursivos digitais abordados; e como os textos e as atividades selecionadas nos livros didáticos analisados podem contribuir para o letramento digital do educando e no aprimoramento da sua competência comunicativa, especialmente o eixo da

competência digital.

Portanto, nesse capítulo, são expostas as análises das atividades que envolvem os gêneros discursivos digitais nos LDP impressos, tendo como base as obras de Bakhtin e demais autores do Círculo, nas quais se baseiam a Fase Bakhtiniana da Linguística Textual, enfatizando os estudos sobre gêneros discursivos e a concepção dialógica da língua. Também são realizadas, sempre que necessário, incursões em outras áreas e utilizadas considerações de diversos autores, em relação aos multiletramentos.

6.1 GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS NO LIVRO PORTUGUÊS: LINGUAGENS

6.1.1 O E-mail

Na coleção **Português Linguagens**, no livro do 6ºano, os gêneros discursivos digitais trabalhados pelos autores aparecem agrupados na seção “Produção de texto” da Unidade 3, com o título: “Os gêneros digitais: e-mail, blog, Twitter, comentário”, elencando os gêneros discursivos que serão abordados.

Os autores Cereja e Cochar (2015A, p. 278) afirmam, no Manual do Professor dos quatro volumes, que: “A concepção e a organização desta obra leva em conta a proposta de ensino de produção de texto a partir dos gêneros do discurso ou gêneros textuais”. Também declaram propor, nos LDP, o trabalho com vários gêneros de ampla circulação social, o que se confirma ao se analisar os exemplares do sexto ao nono ano, sendo os gêneros discursivos digitais contemplados apenas no livro do sexto ano.

No Manual do Professor anexado ao livro do sexto ano, os autores expõem o objetivo específico ao trabalhar com os gêneros discursivos, inclusive os digitais, elencados na Unidade 3: “Conhecer as características de gêneros como relato pessoal, a carta pessoal, o diário, o e-mail, o *blog*, o *twitter* e o comentário” (CEREJA; COCHAR, 2015A, p. 309). No que tange aos gêneros discursivos digitais (e-mail, blog, *twitter* e comentário da internet), pode-se afirmar que esse objetivo é alcançado. As características apresentadas sobre o e-mail, enquanto gênero discursivo digital, e mais alguns pontos da abordagem dos autores, serão analisadas a seguir.

O primeiro gênero discursivo digital apresentado no LDP do 6º ano, na página 179, foi o e-mail. Os autores optaram pela terminologia “gêneros digitais” para designar o e-mail, o blog, o *Twitter* e o comentário, mas, como já foi pontuado, concorda-se com Araújo (2016)²⁹ que o “digital” não constitui um discurso digital ou uma esfera de atuação humana no sentido bakhtiniano, e, por isso, o e-mail é considerado um gênero discursivo digital.

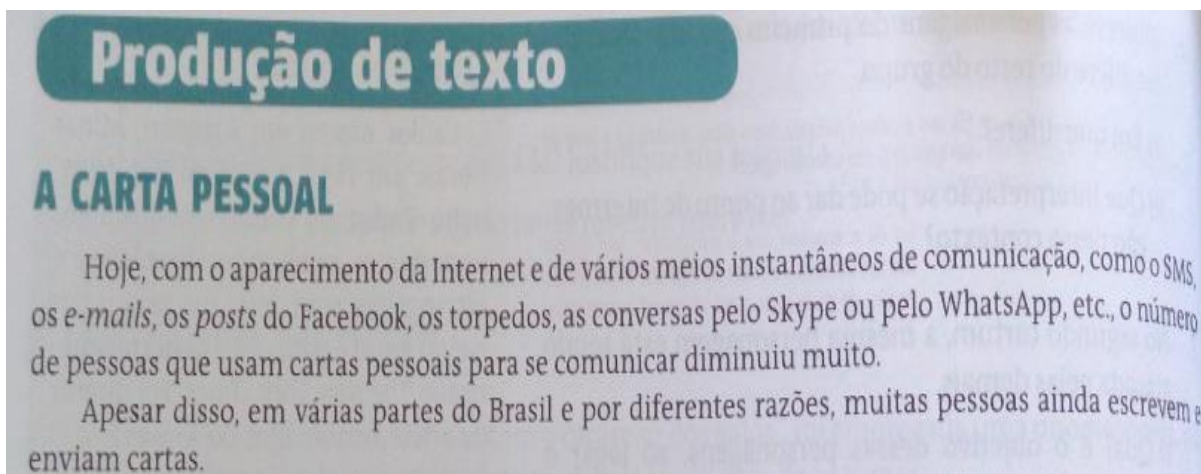
Trabalhar esse gênero discursivo na escola é relevante, visto que as mensagens eletrônicas, conforme Garrison (2012), tornaram-se uma das mais importantes ferramentas da internet, levando em consideração fatores como sua rapidez, baixo custo, conveniência, flexibilidade e segurança. E mesmo com a grande popularidade das mensagens instantâneas (como as do *WhatsApp*), o e-mail continua exercendo um papel importante na interação, sobretudo em situações mais formais e que necessitam um registro, “[...] a exemplo da universidade, como uma extensão de sala de aula [...] o e-mail pode funcionar como canal de comunicação entre professor e aluno” (REIS, 2009, p. 106).

Paiva (2004) considera o e-mail uma transmutação (ou reelaboração) da carta pessoal, pois esse gênero discursivo digital geralmente apresenta características semelhantes ao gênero “do papel”, como “remetente”, “destinatário”, data, abertura/vocativo, “corpo do texto”, fechamento e assinatura. Ou seja, alguns traços do gênero discursivo antecessor são conservados, pois, como afirma Bakhtin ([1929] 2015, p. 121): “O gênero vive do presente, mas sempre recorda o seu passado, o seu começo”.

É interessante reiterar que, na Unidade 3, a carta pessoal foi um dos gêneros discursivos trabalhados na seção de texto, um pouco antes do e-mail, mas os autores não exploraram o fenômeno de reelaboração de gêneros discursivos. A única correlação entre carta pessoal e e-mail explicitada é a declaração que se pode acompanhar na figura 33:

²⁹ Esse posicionamento pode ser acompanhado na seção “Os gêneros discursivos digitais”, nas páginas 41 e 42.

Figura 33 – Correlação entre carta e e-mail.

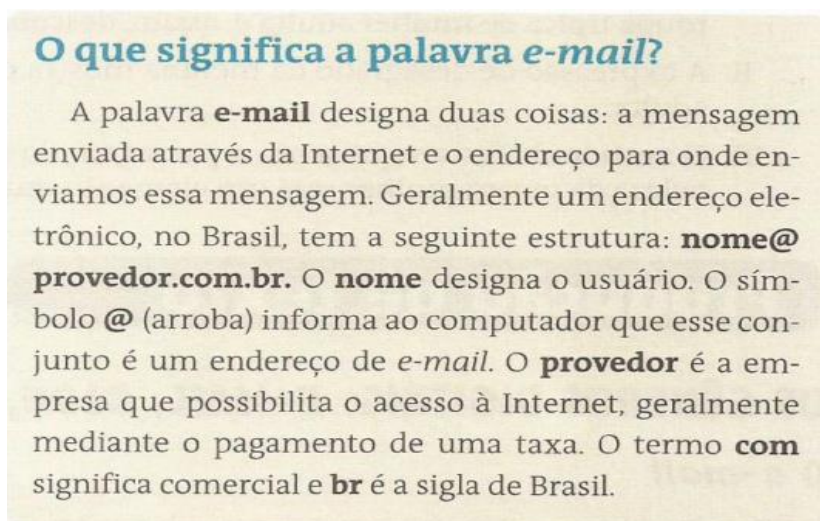


Fonte: Português Linguagens (6º ano, 2015, p. 160).

Como se pode acompanhar, os autores atribuem a diminuição do uso de cartas pessoais para se comunicar à Internet e aos gêneros discursivos digitais e-mail, torpedo SMS, posts da rede social Facebook e conversas pelo Skype e WhatsApp. Mas não há uma associação, no LDP, entre a semelhança de características da carta pessoal e do e-mail (pessoal), que justificam a ideia de concebê-lo como uma reelaboração da carta pessoal ocorrida em ambiente digital.

Após enfocarem a carta pessoal e o diário como gêneros discursivos, chega a vez do e-mail. Os autores, logo após de exemplificar a troca de e-mails, apresentam o conceito do gênero em um quadro, como mostra a figura a seguir:

Figura 34 – Significado de e-mail.



Fonte: Português Linguagens (6º ano, 2015, p. 180).

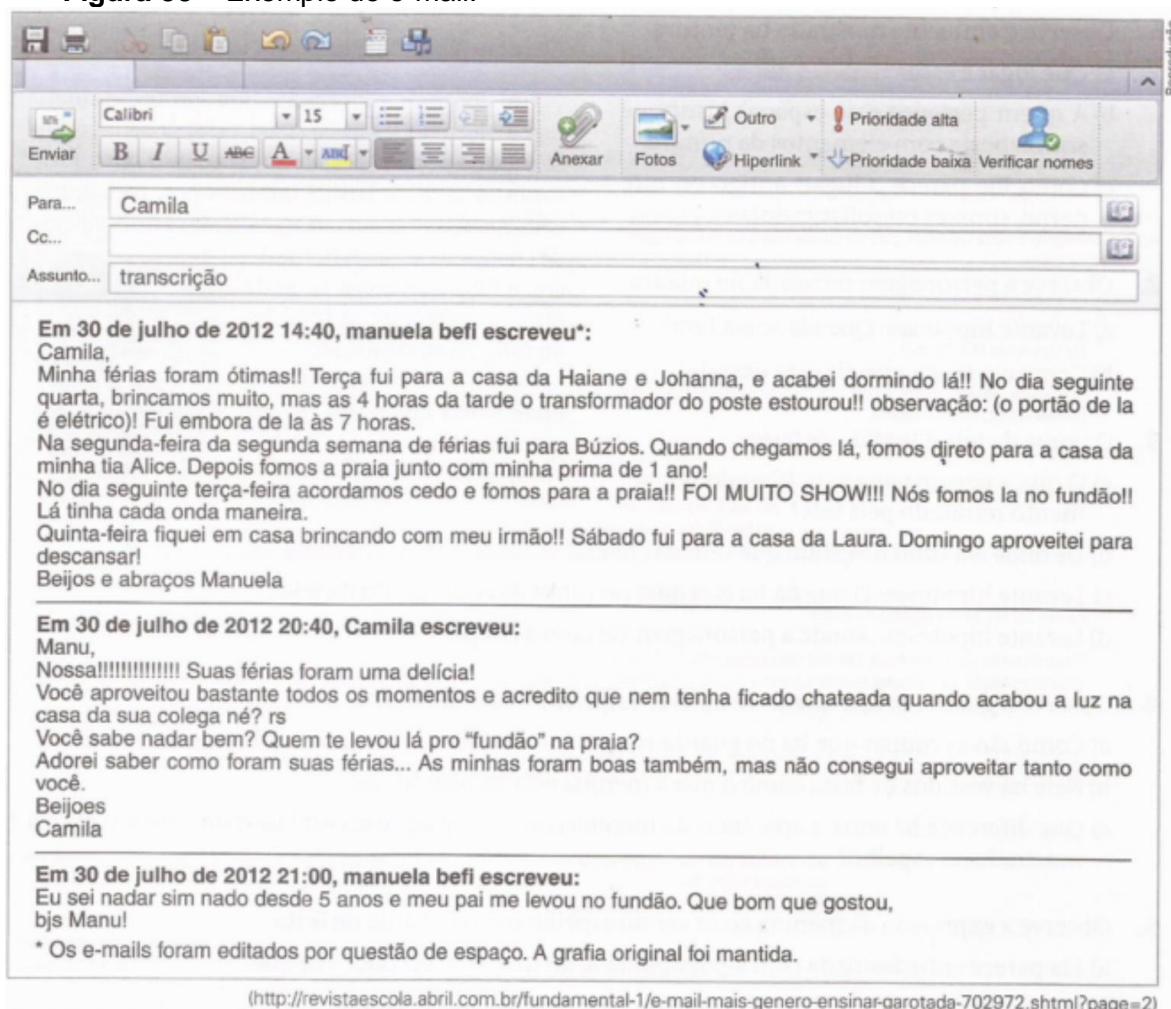
Na figura 34, observa-se que foi considerada a forma homônima de “e-mail” para designar o gênero discursivo digital e o endereço eletrônico. O gênero é definido como “mensagem enviada através da internet”, o que é muito amplo e genérico, pois há outras formas de se enviar mensagens pela internet, ainda mais após o surgimento das redes sociais digitais.

Apesar de ser interessante a explicação que os autores apresentam sobre a estrutura do endereço eletrônico, há um outro sentido do termo “e-mail” que não foi considerado: o de suporte textual. Marcuschi (2003B, p. 30), além de considerar o e-mail como gênero textual, principalmente os correlatos a cartas pessoais, o vê também como suporte. Nas palavras do próprio autor, ele trata a palavra “e-mail” como se fosse uma homonímia para gênero e suporte, a qual, quando empregada “[...] na função de correio eletrônico é nitidamente um serviço que transporta os mais variados gêneros, tais como propagandas, ofícios, bilhetes, e-mails, cartas comerciais, relatórios, artigos científicos, e assim por diante”.

Ao se considerar, hodiernamente, a interação por redes sociais e mensagens instantâneas por aplicativos como o *WhatsApp*, percebe-se que o uso do e-mail pessoal também diminuiu e sua função mais corriqueira é o de correio eletrônico, ou seja, de suporte textual para o envio de outros gêneros discursivos. Assim, em sala de aula, abordar o e-mail como gênero discursivo digital e também como um suporte é pertinente e qualifica o discente para este uso em outros âmbitos, tais como, futuramente, o acadêmico e o profissional.

No que se refere à exemplificação do gênero discursivo e-mail, foi feita uma edição (por questão de espaço, segundo os autores) em três e-mails (já demonstrados nessa tese, mas com outro enfoque na figura 10), trocados entre duas interlocutoras, conservando-se a grafia original. Na referência do texto encontra-se como fonte a Revista Escola, como pode ser observado na figura 35, o que confere certa artificialidade ao exemplo utilizado para se trabalhar o gênero discursivo digital e-mail.

Figura 35 – Exemplo de e-mail.



Fonte: Português Linguagens (6º ano, 2015A, p. 180).

O exemplo é exposto na seção “Produção de texto” do livro didático do sexto ano sem nenhuma preparação prévia que mobilize o conhecimento de mundo dos alunos sobre o gênero e-mail. O texto que antecede o exemplo trazido pela figura 35 limita-se a “Você vai ler, a seguir, três e-mails trocados entre duas amigas, Manuela e Camila” (CEREJA; COCHAR, 2015A, p. 179).

Os três e-mails foram trocados no mesmo dia e revelam traços da estrutura composicional, do conteúdo temático e do estilo desse gênero discursivo digital. Conforme Bakhtin ([1953] 2011), os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo por seu conteúdo temático, pelo estilo e pela seleção dos recursos da linguagem, mas, sobretudo, por sua construção composicional.

A estrutura composicional do gênero discursivo e-mail é trabalhada na

questão 03, apresentada na figura 36, quando os autores chamam a atenção para a necessidade de se utilizar, no texto, vocativo, expressão de despedida e assinatura:

Figura 36 – Exercício sobre e-mail I.

3. Normalmente, há nos *e-mails* vocativo, expressão de despedida e assinatura.
- a) Localize esses três elementos no primeiro *e-mail*.
- 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.

Fonte: Português Linguagens (6º ano, 2015A, p. 181).

Em relação ao conteúdo temático, os autores, na questão 04, mencionam a existência de e-mails pessoais e profissionais. Mas a discussão sobre os tipos de e-mail não avança e aparece apenas o conteúdo temático do e-mail pessoal: situações cotidianas e familiares, como pode ser acompanhado na figura 37, apresentada a seguir:

Figura 37 – Exercício sobre e-mail II.

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.

Fonte: Português Linguagens (6º ano, 2015A, p. 181).

A resposta sugerida à alternativa (a) da questão 4 revela que o assunto (“Como as amigas passaram as férias.”) encaixa-se, perfeitamente, em um conteúdo temático pessoal, familiar, o que permite classificar os e-mails como pessoais. Esta também permite enxergar a proximidade do seu conteúdo com as cartas pessoais, ou, como lembra Paiva (2014), com o conteúdo temático de uma conversa face a face ou telefônica. Daí a importância do suporte (digital) para identificar os textos

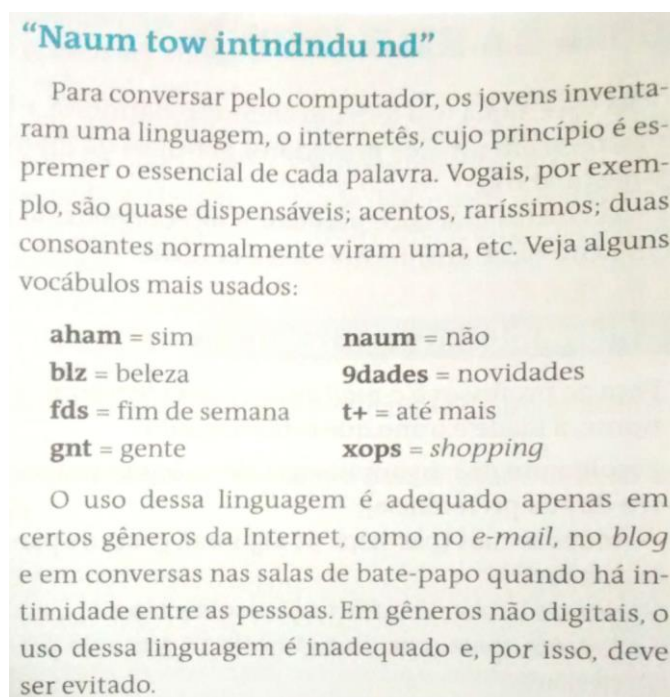
como e-mails e não cartas ou conversas.

A escrita dos e-mails pessoais apresentados como exemplo também tem algumas particularidades, que são admitidas tanto pela estrutura composicional do gênero discursivo, quanto pelo estilo adotado pelas enunciantoras. A questão 2, já apresentada na figura 24 (página 116), na seção que versa sobre Letramento em SMS, traz ponderações sobre a linguagem utilizada no corpo do e-mail e sua relação com a norma padrão da língua, mas, como foi mencionado, as respostas sugeridas aos professores não fazem menção ao internetês presente em duas passagens dos e-mails (“rs” e “bjs”).

Essas formas da escrita só são exploradas na questão 5, que aborda o uso de abreviaturas em e-mails. A abordagem é adequada ao levar em consideração a informalidade dos textos trazidos como exemplos e o grau de intimidade entre as interlocutoras, o que justifica o uso das abreviaturas “rs” (risos) e “bjs” (beijos). Todavia, não é mencionado que as abreviaturas do internetês, “mais comuns em redes sociais”, como dizem os autores, são diferentes das abreviaturas convencionais da língua escrita – a exemplo das que aparecem em dicionários.

Também em relação à linguagem e ao uso do internetês, aparece um quadro, intitulado “Naum tow intndndu nd”, como se pode acompanhar na figura 38.

Figura 38 – Quadro sobre o internetês.



Fonte: Português Linguagens (6º ano, 2015A, p. 181).

Há uma generalização questionável quando os autores, no LDP do sexto ano, afirmam que: “O uso dessa linguagem é adequado apenas em certos gêneros da internet, como no e-mail e em conversas de bate-papo quando há intimidade entre as pessoas” (CEREJA; COCHAR, 2015A, p. 181). Embora os autores tenham mencionado a “intimidade” entre os enunciadores, não fica claro se estão se referindo apenas ao gênero bate-papo, ou ao também ao e-mail e ao blog.

Como foi destacado pelos próprios autores do LDP, existem e-mails pessoais e profissionais, sendo que um e-mail profissional, provavelmente, não admitirá o uso de internetês, visto o seu grau de formalidade. Apesar da abordagem no LDP ter caracterizado bem o e-mail pessoal, considera-se uma lacuna não abordar o conteúdo e o estilo de outros tipos de e-mail, como o e-mail profissional, o e-mail comercial, o e-mail de divulgação, o e-mail publicitário, dentre outros.

A última afirmação que aparece no quadro também é passível de questionamentos: “Em gêneros não digitais, o uso dessa linguagem é inadequado e, por isso, deve ser evitado” (CEREJA; COCHAR, 2015A, p. 181). Em sua pesquisa de mestrado, Abreu (2011) observou que o internetês não é mais algo exclusivo dos suportes digitais: quando proposta aos discentes a escrita de bilhetes para os colegas, mesmo usando o papel como suporte, muitos deles utilizaram, vez por outra, palavras e abreviaturas em internetês. Uma grafia semelhante à escrita da internet também ocorre em outros gêneros discursivos informais que não têm a tela como suporte textual, como mensagens em muros/paredes, e recados para amigos/familiares (afixados na porta da geladeira, por exemplo). Sendo assim, não se trata de atribuir o internetês aos gêneros discursivos digitais, até porque alguns deles são formais (como o currículo lattes e formulários *online*) e não admitem o uso dessa variação da escrita. É um fator muito mais ligado à formalidade do gênero discursivo e à situação comunicativa.

No livro, há mais uma questão que envolve a linguagem utilizada no texto dos e-mails, explorando a pontuação e o tipo de letra, que também agregam sentido, na construção “FOI MUITO SHOW!!!” e na quantidade de exclamações utilizadas nos dois primeiros e-mails. A questão já foi explorada, no segundo capítulo, salientando o efeito retórico que essas escolhas das enunciantoras trazem ao texto. É importante destacar que essas escolhas das interlocutoras Manuela e Camila, ao escreverem os e-mails utilizados como exemplo, revelam mais um elemento da tríade

bakhtiniana: o estilo – a seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva do enunciado (BAKHTIN, [1953] 2011).

Conforme Brait (2007), o estilo de linguagem pode ser entendido como o produto da interação entre locutor, interlocutor e tema do enunciado, que se materializa em escolhas linguísticas feitas pelo enunciador. Nesse sentido, os e-mails trocados entre as meninas apresentam:

[...] um estilo familiar, em que se vê o interlocutor fora do âmbito das hierarquias e das convenções sociais, como nas brincadeiras com os amigos, marcadas por uma atitude pessoal e uma informalidade com relação à linguagem [...] (FIORIN, 2008, p. 62).

As questões e os quadros apresentados no LDP do sexto ano, embora abordem aspectos da linguagem nos e-mails de Manuela e Camila, como o uso de uma escrita semiótica típica da internet – com letras maiúsculas indicando grito, repetição de sinais de pontuação e emoticons, poderiam explorar mais os seus efeitos de sentido no texto. Enfatizar, no livro didático, o estilo de linguagem escolhido pelos enunciadores em e-mails pessoais e as suas implicações retóricas possibilitaria um trabalho mais efetivo em relação ao multiletramento dos discentes.

Por fim, na questão 7, é proposta uma atividade em grupo, para que se conclua: "Para que serve o e-mail e quais são as suas características principais?". Esse questionamento pode envolver, então, conteúdo temático, construção composicional e estilo. Como sugestão de resposta, no livro do professor, há:

"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." (CEREJA; COCHAR, 2015A, p.181).

Ainda em relação à questão 7, por se tratar de uma atividade em grupo, os autores sugerem: "Professor, com as conclusões dos grupos, sugerimos montar na lousa um quadro com as características do e-mail". Levando em consideração a resposta sugerida no Manual do Professor e a abordagem do livro didático, muito

provavelmente só aparecerão nesse quadro as características de um tipo de e-mail: o e-mail pessoal.

Em relação a contextos reais de uso na explanação do gênero discursivo digital e-mail, como os exemplos apresentados foram, segundo os autores, extraídos da Revista Nova Escola, não fica claro se, na revista, foram reproduzidos enunciados que existiram ou se consistem em e-mails fictícios. Mas, ao final da abordagem no LDP, quando é feita a proposta de produção textual na seção "Agora é sua vez", os alunos são estimulados a interagirem por e-mail, o que pode ser observado na figura 39.

Figura 39 – Atividade sobre e-mail.

AGORA É A SUA VEZ ▶


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.

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, sugiermos 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 participam da atividade. Há vários provedores grátis nos quais os alunos poderão se cadastrar.

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?

Fonte: Português Linguagens (6º ano, 2015A, p. 182).

O primeiro passo da atividade sugerida é a criação de um endereço eletrônico, em um provedor gratuito da internet, para aqueles alunos que não possuem conta de e-mail. A partir daí, é recomendado que os discentes escrevam um ou mais e-mails e os enviem a um destinatário. O que causa estranhamento nas instruções do LDP do aluno em relação à produção de texto é:

“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.” (CEREJA; COCHAR, 2015A, p. 182).

Assim, a proposta parece violar a função comunicativa que, inicialmente, apresentava-se, pois são textos pessoais e a sua divulgação pode comprometer a escolha do assunto e a privacidade do e-mail, uma das características do gênero. Além disso, o tema do projeto apresentado ao final da unidade é "Eu também faço história" e o objetivo é a divulgação de textos produzidos pelos alunos a respeito deles mesmos em um livro ou em um blog, o que também parece destoante da sugestão de tornar os e-mails escritos parte dessa produção.

A proposta didática que incentiva o discente a interagir, efetivamente, através do gênero discursivo digital abordado, em situações comunicativas reais, pode ser acompanhada apenas na instrução/sugestão aos docentes no livro do professor:

"Professor: 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." (CEREJA; COCHAR, 2015A, p. 182).

Na subseção "Planejamento do texto", que também pode ser acompanhada na figura 39, há uma série de instruções que contradizem a última orientação: "Escreva com espontaneidade". Orientações como "Peça ao professor o e-mail do seu correspondente"; "Não mostre muita formalidade nem informalidade exagerada"; e "Se quiser, empregue algumas abreviações, mas sem exageros", interferem num processo comunicativo que deveria ser natural e espontâneo, dada a indicação de e-mail pessoal.

Por outro lado, nessa sugestão de produção de texto, percebe-se alguns

direcionamentos que atendem à proposta de letramento. Já que, de acordo com Soares (1998, p. 72), “Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”, estimular o envio de e-mails para enunciadores reais contempla habilidades de leitura e escrita relacionadas à interação em práticas sociais.

No Manual do Professor, os autores afirmam que associar tecnologias e ensino deve ir além de recursos pedagógicos, mas sim contribuir com o letramento promovido pela escola.

Discutir o papel da escola em relação ao uso das tecnologias na educação – seja para inserir o aluno no mundo digital, seja para dar continuidade ao processo de inserção digital iniciado fora da escola – vai além do objetivo de renovar ferramentas ou recursos pedagógicos. Essa discussão alinha-se ao debate em torno do processo de letramento escolar. Não é por outro motivo que já se fala em letramento digital ou em multiletramentos. (CEREJA; COCHAR, 2015A, p. 318).

Cereja e Cochar (2015A) afirmam que, no âmbito do ensino de língua portuguesa, os gêneros discursivos constituem um dos objetos de ensino mais importantes, como já foi mencionado, e destacam as relações dialógicas que estão presentes nos enunciados. Eles ainda declaram que, em vez de tratar os termos letramento e letramento digital como distintos entre si, pode-se utilizar uma nomenclatura mais ampla, como multiletramento, que engloba todas as formas.

Ainda na figura 39, pode-se observar, também na subseção “Planejamento do texto”, as instruções disponibilizadas por Cereja e Cochar (2015A) na página 182: “Preencha os campos **Para** e **Assunto**”; “Lembre-se de que em um e-mail deve haver vocativo, assunto principal, expressão de despedida e assinatura”; e “Procure adequar a linguagem ao interlocutor e ao gênero”. Tais instruções, bem como os tópicos indicados na subseção “Revisão e reescrita”, apontam para habilidades (individuais e sociais) de escrita e conhecimentos sobre a estrutura do gênero discursivo necessários para a escrita de um e-mail. Além disso, como as necessidades sociais do e-mail (pessoal) também foram apontadas no LDP do sexto ano, é possível dizer que a abordagem contribui para o letramento digital dos educandos, mas apresenta limitações a partir do momento que negligencia as outras

práticas sociais que dão origem a outros tipos de e-mails (profissionais, comerciais, publicitário etc.).

Considerando que a interação no âmbito dos canais de comunicação digital também é estimulada, mesmo com os questionamentos apontados, os exemplos de e-mail e atividades propostas colaboram para o desenvolvimento da competência digital dos alunos do sexto ano. Isso porque aliam conhecimento técnico e reflexões sobre as escolhas dos enunciadores no contexto de uso de um e-mail pessoal para interagirem em ambientes discursivos digitais.

Se a abordagem trazida sobre e-mail (pessoal) possibilita o desenvolvimento da competência digital dos discentes, conseqüentemente, revela um caminho para o letramento digital em sala de aula. No Manual do Professor, Cereja e Cochar trazem o conceito de Freitas sobre letramento digital:

[...] compreendo letramento digital como o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vindas de variadas fontes e apresentadas por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente. (FREITAS, 2010 apud CEREJA; COCHAR, 2015A, p. 318).

Acreditamos, entretanto, que o letramento digital vai muito além de se entender e usar a informação, em formatos múltiplos, vindas de variadas fontes e apresentadas por meio do computador-internet. Esse conceito não contempla a função social dos gêneros discursivos digitais. Parece se referir mais ao que Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) chamam de letramento em informação, ou seja, habilidade de avaliar a informação disponível na internet de forma crítica, avaliando a credibilidade e as fontes. Não se nega que é pertinente refletir sobre a informação que está cada vez mais acessível, até mesmo na ponta dos dedos – com os dispositivos móveis; é necessário, além de acessar a informação, avaliá-la e administrá-la. Mesmo assim, apesar do letramento em informação integrar a competência digital, há outros aspectos que também precisam ser evidenciados.

Na didatização do e-mail em livros de Português, por exemplo, podem ser promovidas/acionadas várias habilidades que compreendem o letramento digital. Considerando os tipos de letramento digital expostos por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), no livro de sexto ano da Coleção Português Linguagens, são percebidos

caminhos que podem chegar ao letramento em SMS e ao letramento móvel do educando. Cereja e Cochar (2015A) oferecem algumas possibilidades de reflexão sobre o uso do internetês nos e-mails trazidos como exemplos e em dois quadros (“Emojis virtuais” – figura 12 – e “Naum tow intndndu nd” – figura 38), que, apesar dos problemas apontados, podem ser um ponto de partida para se promover o letramento em SMS em sala de aula.

Também pode se promover o letramento em mobilidade se os discentes utilizarem celulares, em vez de computadores – como foi sugerido pelos autores, para enviar os e-mails produzidos para atender à seção “Agora é a sua vez”. Assim é possível trabalhar o novo senso de espaço e incitar reflexões de que, com dispositivos móveis conectados à internet, pode-se enviar, receber e responder e-mails em qualquer lugar, a qualquer momento. As habilidades que envolvem esse letramento podem ser contempladas também ao se trabalhar com os outros gêneros discursivos digitais/ suportes que aparecem no livro do sexto ano: o blog, o Twitter e os comentários da internet. Em algumas escolas no Brasil, é proibido o uso do celular em sala de aula, o que é lamentável, pois ele pode ser utilizado em sala de aula com fins pedagógicos.

Após discorrerem sobre o e-mail enquanto gênero discursivo digital, os autores do livro **Português: Linguagens** do sexto ano apresentam o gênero blog. A didatização desse gênero discursivo/suporte digital será analisada a seguir.

6.1.2 O Blog

O segundo gênero discursivo/ suporte digital que também aparece na seção “Produção de texto” do LDP do sexto ano da Coleção **Português Linguagens** é o blog. Segundo Pinheiro (2013), o vocábulo “blog” surge da abreviação de *weblog*: *web* (tecido, teia, internet) e *log* (diário de bordo). Trata-se de uma página interativa, que permite publicações – de textos, fotos, áudios e vídeos – em forma sequencial, e admite a interação, através de comentários, de internautas/leitores.

Cereja e Cochar (2015) iniciam a subseção “O blog”, no LDP do discente, trazendo a origem desse gênero discursivo:

"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.

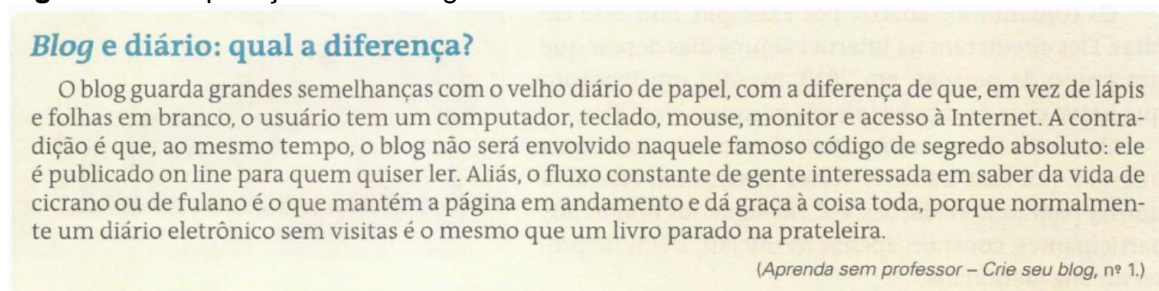
Com o tempo o blog foi se transformando e se tornou um espaço virtual mais complexo e diversificado, no qual podem ser encontrados desde relatos e fotos pessoais até notícias, opiniões, artigos, letras de música, curiosidades enciclopédicas, etc. Alguns profissionais de renome, inclusive, passaram a 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." (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 183).

É interessante destacar que esse texto introdutório sobre blog acompanha os estudos atuais no campo da Linguística Textual, nos quais o blog aparece mais como suporte do que como gênero discursivo digital em sua forma prototípica (diários digitais). Nesse sentido, é tratado como um espaço para se divulgar vários gêneros discursivos: relatos, fotos, notícias, opiniões, artigos, curiosidades enciclopédicas, agenda de espetáculos, textos colaborativos, dentre outros. O enfoque trazido pelos autores é interessante e corrobora o que é defendido por pesquisadores da área de Linguagem e Tecnologia.

As redes sociais, os blogs e os microblogs assumem papel fundamental no desenho das (inter)relações e no modo de interação na sociedade contemporânea. Junto aos grandes meios utilizados pelos usuários, pela imprensa, pela escola, criaram-se também os blogs, que se colocaram inicialmente como um tipo de suporte que estaria muito mais ligado a uma espécie de diário. [...] Um espaço onde fatos, acontecimentos, desejos, críticas, comentários e notícias entre outros tópicos são disponibilizados aos usuários. (PINHEIRO, 2013, p. 207-208)

No mesmo LDP do 6º ano, todavia, apesar da introdução pertinente e atual, é apresentado, na sequência, um quadro com uma explanação que revela uma visão limitada da função social do blog, pois contradiz a sua heterogeneidade. No texto, os autores contemplam apenas a forma prototípica do blog e o comparam ao “velho diário de papel”, como se pode perceber na figura a seguir.

Figura 40 – Explicação sobre blog.



Fonte: Português Linguagens (6º ano, 2015A, p. 183).

As informações trazidas no texto "Blog e diário: qual a diferença?" (CEREJA; COCHAR, 2015A, p. 183) não contemplam a diversidade de gêneros discursivos trazidas hodiernamente em um blog. "Afastando-se da ideia de diário, os blogs são reconhecidos como sistemas de publicação na web, construídos a partir de interfaces facilmente acessadas através da World Wide Web (www/web)" (PINHEIRO, 2013, p. 208).

Os blogs reelaboraram-se e, segundo Primo (2008), apesar da grande variedade de gêneros de blogs, circulam por aí posts alarmistas/sensacionalistas anunciando que os blogs morreram. Para o autor, o que morreu foi a visão essencialista sobre blogs, pois eles são meios de comunicação que não se vinculam necessariamente a um gênero discursivo (PRIMO, 2008). De acordo com o autor:

Da confusão entre blog/programa e blog/texto decorre boa parte dos estereótipos sobre esse fenômeno da cibercultura. É preciso que fique claro que um blog/programa não determina que o blog/texto deverá seguir um gênero específico. Deve ficar claro que blogs são muito mais que uma simples interface facilitada para a publicação individual, como são frequentemente definidos. Faço tal alerta não apenas para criticar uma definição que se resume à descrição do meio, mas também para lembrar que blogs são espaços coletivos de interação. Ou seja, blogs/espaco podem converter-se em um ponto de encontro. (PRIMO, 2008, p. 123).

Assim, embora os blogs tenham sido definidos inicialmente como diários íntimos online, exatamente por terem essa função social a princípio, o ensino voltado à perspectiva dos multiletramentos deve considerar a atualização do blog, enquanto gênero discursivo digital ou suporte para outros gêneros discursivos, em situações

comunicativas reais. Nessa tese considera-se que, assim como Marcuschi (2003B) concebe “e-mail” como se fosse uma homonímia para gênero e suporte, “blog”, a depender do seu uso e função social, também designa um gênero discursivo digital e um suporte textual.

Como suporte nos blogs ganharam destaque, além de gêneros discursivos citados no texto introdutório do LDP (notícias, opiniões, artigos, letras de músicas, curiosidades, biografia e agenda de trabalho de profissionais renomados), dicas sobre tendências de moda, viagens, decoração, culinária, saúde, tecnologia, entre outros assuntos que despertam o interesse na internet. Esse uso dos blogs gerou até uma profissão, denominada por um neologismo derivado do termo: blogueiros(as); e também um adjetivo de uso informal, uma gíria: blogueirinha(o), usado para se referir às pessoas que postam os seus *looks* (roupas) do dia na internet ou quando a pessoa está com um visual de acordo com as tendências da moda.

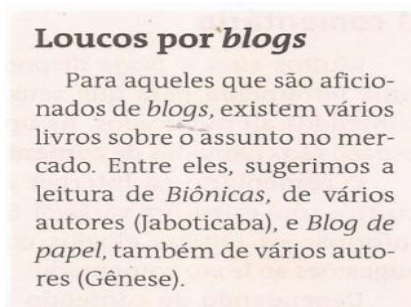
Trazer uma abordagem sobre o uso de blogs em um livro de sexto ano do ensino fundamental é interessante e pertinente. Muito provavelmente, os educandos já se depararam com os termos “blog”, “blogueiro(a)” e “blogueirinha(o)”, e ampliar o seu conhecimento sobre eles têm relevância no cenário atual. O LDP analisado da coleção **Português: Linguagens**, mais uma vez, contempla, mesmo com limitações, o que propõe no Manual do Professor: a necessidade de novos tipos de letramento para atender às práticas discursivas na esfera digital.

Já que é colocado no Manual que “[...] os gêneros digitais atuam como réplicas do que os estudantes veem, leem e ouvem na internet. Seja trocando e-mails, **seja criando um blog para reunir e divulgar textos de comunidade [...]**” (CEREJA, COCHAR, 2015A, p. 318 – grifo nosso), a abordagem trazida pelos autores no LDP do aluno é insuficiente. Faltam exemplos, pouco se revela sobre a estrutura composicional, o conteúdo e o estilo do blog enquanto gênero discursivo digital e não é dada uma ênfase ao blog como suporte textual, sua maior função social contemporânea, que pode, como sugeriram os autores, “reunir e divulgar textos de comunidade”. O uso dos sujeitos na internet legitimou essa função social, que dá ao blog outra acepção além de diários online.

Apesar de no Manual do Professor também constar que serão considerados os saberes trazidos pelos alunos em relação ao domínio das tecnologias, mais uma vez, não há menção ao conhecimento de mundo dos discentes sobre o gênero discursivo

digital/suporte abordado. Além disso, os autores não trazem exemplos de blogs, nem sugerem o acesso de situações comunicativas reais: o blog na internet. É curioso que Cereja e Cochar (2015A, p. 183) trazem um quadro intitulado “Loucos por blogs”, mas nele, como demonstra a figura 41, aparece indicações de livros sobre blogs.

Figura 41 – Quadro sobre blogs.



Fonte: Português Linguagens (6º ano, 2015, p. 183).

Figura 42 – Descrição do livro *Blog de papel* em livraria virtual.

Saraiva O que você procura?

Entre ou cadastre-se

CATEGORIAS ORGULHO NERD PROMOÇÕES LISTAS SARAIVA Atendimento • Meus pedidos • Saraiva Plus • Cartão Saraiva

Início • Livros • Literatura Brasileira • Contos e Crônicas

Blog de Papel (Cód: 194673)

Vários
GENESE

(Seja o 1º a compartilhar)

(Avalie agora)

Mais detalhes Lista de Desejos

R\$ 25,00
em até 1x de R\$ 25,00 sem juros

Ops! Este produto está temporariamente indisponível. Mas não se preocupe, nós avisamos quando ele chegar.

Cartão Saraiva: 1x de R\$ 23,75 (-5%)

Nome

Descrição

Para você que se interessa por literatura e não tem a menor idéia do que é um blog, ou ainda crê que blog é coisa de adolescente relatando festinhas na internet, este é o livro perfeito. Para você que já tomou contato com alguns dos melhores entre as dezenas de milhares de blogs brasileiros, ele é indispensável. "Blog de Papel" reúne exercícios de escrita que aproximam o conto do poema em prosa (Ane Aguirre), do monólogo interior (Maira Parula) ou do diário (Fal Vitiello de Azevedo); cenas de despedida marcadas por um desejo aristocrático idealizado (Fábio Danesi Rossi) ou por uma voz feminina de lucidez proporcional à cegueira masculina (Ticcia Antoniete); amores realizados na deliciosa confusão das referências sexuais (Alê Félix) ou frustrados nos eternos mal-entendidos da confissão (Alexandre Inagaki); estruturas familiares reconstruindo-se genealógicamente (Edson Marques), dissolvendo-se ao interior de um sujeito (Milton Ribeiro), antecipando o absolutamente inédito (Marco Aurélio Brasil) ou confirmando uma tragédia anunciada (Arquimino Novaes); representações da morte lúgubres e cômicas (Nelson Natalino) ou prosaicas e proféticas (Marco Aurélio dos Santos); ou ainda diálogos que se aproximam do teatro do absurdo, por aquele que talvez seja o piadista mais admirado da blogosfera brasileira (Nelson Moraes).

Fonte: Loja virtual da Livraria Saraiva.

Através de um *site* de buscas, foi possível encontrar a descrição do livro *Blog de Papel* na loja virtual da Livraria Saraiva, entretanto não há exemplar disponível, conforme mostra a Figura 42. Na internet, só os sebos virtuais possuem volumes à venda, o que indica que a aquisição deles por alunos de sexto ano não seria tão fácil. Conforme a descrição, o referido livro traz exercícios de escrita de textos literários, baseados na experiência de blogueiros brasileiros. Apesar da proposta ser

interessante, e de se reconhecer que a leitura na tela não tem a pretensão de substituir os livros impressos, causa estranhamento a indicação da leitura de um blog “de papel” por partes dos autores do LDP sem a contrapartida de sugestão de acesso a um blog online. Sobre o livro *Biônicas*, nada foi encontrado na internet, o que deixa uma lacuna na sugestão dada pelo LDP.

Mesmo sem trazer exemplos de situações reais de uso do blog na abordagem do livro didático, os autores informam que, ao desenvolver o projeto do capítulo Intervalo da unidade 3, os alunos terão a possibilidade de criar um blog pessoal ou de participar de um blog comunitário. Antes dessa informação, há uma declaração importante:

“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.” (CEREJA; COCHAR, 2018, p. 183).

Cientes de que criar um blog é “simples, rápido e quase sempre gratuito”, os discentes se depararão, ao final da Unidade 3, com a incumbência de fazê-lo. Levando em consideração que muitas escolas não possuem recursos (como computadores disponíveis para alunos e acesso à internet), os autores oferecem instruções para duas possibilidades de divulgação dos trabalhos feitos na unidade: produção e divulgação de livros; e criação de um blog da classe. A figura 45 demonstra as diretrizes fornecidas no LDP para a criação do blog.

Figura 43 – Instruções para criação de blog.


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.



Ilustrações: Jótah

Fonte: Português Linguagens (6º ano, 2015, p. 199).

Como se pode depreender, Cereja e Cochar (2015A) sugerem dois *sites* que orientam a montagem do blog passo a passo. Nas instruções ao professor, os autores dão a ideia de, se possível, realizar essa atividade de forma interdisciplinar com Informática e dar início a um projeto de criação de blogs de grupos ou de um blog coletivo, de toda a classe.

No LDP do aluno, como se pode acompanhar na figura 43, os autores oferecem algumas orientações para a montagem e divulgação do blog: decidir sobre sua organização interna, ordem e critérios de publicação, uso de imagens; publicar os textos feitos na unidade e os relatos feitos por familiares e amigos; enriquecer visualmente o blog com fotografias ou ilustrações; fornecer o endereço do blog ao maior número possível de amigos e familiares. Mais uma vez, percebe-se a dicotomização entre o verbal e o não verbal no livro didático do 6º ano – o uso de imagens, fotos e ilustrações, da maneira que é colocado pelos autores, dão a entender, erroneamente, que esses elementos semióticos não são constituintes do texto.

É interessante destacar que, em dois momentos, os autores enfatizam a importância de visualização/leitura do blog, como se pode acompanhar: no excerto “[...] o fluxo constante de gente interessada em saber da vida de cicrano [...] 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”, retirado da página 183 e exposto na figura 40; e na instrução “Depois deem o endereço do blog ao maior número possível de amigos e familiares” (CEREJA; COCHAR, 2015A, p. 199), explicitada na figura 43. Isso demonstra que não basta produzir textos no blog, é necessário, nas palavras bakhtinianas, dar lugar à compreensão responsiva do outro.

Bakhtin ([1953] 2011, p. 333 – grifo do autor) também declara: “Para a palavra (e conseqüentemente para o homem) não existe nada mais terrível do que a *irresponsividade*”, o que fica bem claro quando se analisa o blog, seja como um diário virtual, seja como um suporte para diversos textos na *Web*. Parafraseando os autores do LDP do sexto ano, é o fluxo constante de gente interessada que mantém a página em andamento. Então, é necessário, além de divulgá-la, assumir e esperar uma posição responsiva.

Se, em sala de aula, for seguida a sugestão para se criar um blog da turma do sexto ano, será uma ótima oportunidade de se promover o letramento digital na escola.

As figuras a seguir revelam um pouco do que os educandos encontrariam ao acessar o “www.blog.com.br” e o “blogger.com” (plataforma gratuita de blogs do Google), conforme se observa na reprodução das imagens disponíveis na Figura 44 e na Figura 45, apresentadas a seguir:

Figura 44 – Homepage do site “Blog”.

The image shows the homepage of Blog.com.br. At the top, there is a navigation bar with links for 'Blog', 'Cnpj', 'PG', 'Mei', 'Webmail', 'Livro Caixa', 'Siscaf', 'Domínios Brasil', and 'iSign'. Below this, there are four promotional boxes: 'Página Grátis' (Site grátis com editor on-line), 'WebMail' (Seu email grátis com o nome que voce quiser), 'Livro Caixa' (Gerenciador financeiro 100% on-line, grátis), and 'Domínios Brasil' (Quer um nome de sucesso? Compre aqui um domínio TOP). The main content area includes a 'REGISTRE Grátis' button, a login form with 'Usuário' and 'Senha' fields, and a 'Usuário Premium' section with benefits like 'Sem propagandas' and 'Mais espaço'. A list of 'Blogs mais comentados por visitantes' is shown, including 'bullying.blog.com.br', 'macetes.blog.com.br', 'mec.blog.com.br', 'pealvicentesousa.blog.com.br', 'caiolandia.blog.com.br', 'adenes.blog.com.br', 'guilhermetelipeagapto.blog.com.br', 'comboloko.blog.com.br', 'inss.blog.com.br', 'adolescencia.blog.com.br', 'ibge.blog.com.br', and 'adenesos.blog.com.br'. The footer mentions '18.479 usuários cadastrados' and 'Nome Fantasia no CNPJ MEI'.

Fonte: Plataforma de criação de blogs (Blog.com.br).

Figura 45 – Homepage da plataforma “Blogger”.

The image shows the Blogger homepage with several key sections:

- Top Header:** "Publique sobre o que você adora, do seu jeito" (Publish about what you love, your way) and "Crie um blog lindo e exclusivo. É fácil e grátis." (Create a beautiful and exclusive blog. It's easy and free.). A "CRIAR SEU BLOG" button is present.
- Featured Blog:** A preview of a food blog titled "Meu blog de sobremesas" (My dessert blog) featuring a chocolate cake.
- Design Section:** "Escolha o design perfeito" (Choose the perfect design). It offers various templates and layouts, with a "CRIAR SEU BLOG" button.
- Domain Section:** "Tenha um domínio gratuito" (Get a free domain). It promotes free Blogger domains and personalized domains for a small fee.
- Monetization Section:** "Ganhe dinheiro" (Earn money). It highlights the AdSense integration for earning through ads.
- Analytics Section:** "Conheça seu público" (Get to know your audience). It mentions the integration with Google Analytics for audience insights.
- Storage Section:** "Guarde suas lembranças" (Save your memories). It promotes the integration with Google Photos for storing content.
- Community Section:** "Junte-se a milhões de pessoas" (Join millions of people). It encourages sharing content and connecting with others.

Fonte: Plataforma de criação de blogs (Blogger).

Se a proposta de criação de um blog for realmente seguida, com a mediação do professor de Português (e, talvez, de Informática), será uma ótima oportunidade de se ampliar a competência digital dos discentes, contemplando conhecimento técnico (mesmo com o “passo a passo” nos sites de criação de blogs) e escolhas dos textos (eventos dialógicos semióticos) que serão divulgados nesse suporte digital. Assim, diversas possibilidades de letramento digital podem ser alcançadas. Como exemplo, serão utilizados os próprios textos que aparecem na plataformablogger.com, expostos na figura 45.

Na primeira instrução oferecida pela página - “Publique o que você adora, do seu jeito: Crie um blog lindo e exclusivo. É fácil e grátis” – deverão ser levadas em consideração, além da subjetividade do criador do blog, as práticas sociais e culturais da internet. No caso da proposta do LDP, o conteúdo a ser disponibilizado no blog é pré-determinado pelos autores: toda a produção textual da unidade (o relato pessoal, a página de diário, o e-mail, o comentário da internet, os relatos feitos por familiares e amigos dos discentes).

Mesmo assim, montar um blog da classe gera uma série de demandas, como a organização dos textos, que têm como constituintes, além do código verbal escrito, as imagens, o design, dentre outros. Sobre isso, no *site* Blogger aparecem as instruções: “Escolha o design perfeito: Crie um blog lindo, que combine com seu estilo. Escolha entre diversos modelos fáceis de usar, com layouts flexíveis e centenas de imagens de plano de fundo, ou crie algo novo”. Essas atitudes envolvem claramente o letramento digital, mais precisamente, dois tipos sugeridos por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) – o letramento em hipertexto e o letramento multimídia.

Ainda que seja a partir de uma plataforma que fornece os comandos, os alunos precisarão adquirir/utilizar a habilidade de escolher *links* apropriadamente para incrementar com eficiência o blog da classe, ou seja, a atividade propicia o letramento em hipertexto. E isso levará em direção ao letramento multimídia, pois, além dos *links*, os discentes, para deixarem o blog mais atrativo, ou “com o design perfeito”, “lindo” e “combinando com o estilo” deles – como sugere a mensagem do Blogger – vão precisar criar textos em múltiplas mídias, especialmente usando a linguagem verbal escrita, imagens (fotos pessoais e de familiares, ilustrações) e, quem sabe, até vídeos.

Mais uma instrução da plataforma Blogger que pode servir para direcionar

habilidades do letramento digital na criação de um blog por alunos de sexto ano é: “Conheça seu público: Descubra quais são as postagens que fizeram mais sucesso com a análise integrada do Blogger. Você verá como o público chegará ao seu blog e no que ele está interessado”. Novamente, aparecem indícios que a interação em um blog está ligada à compreensão responsiva do outro. Como declara Bakhtin ([1953] 2011, p. 302):

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta suas percepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele.

Assim sendo, produzir blog vai muito além do domínio do processo instrumental. Trata-se de constituir enunciados nesse suporte digital, e, para isso, é necessária uma competência digital do enunciador, que envolve, além do domínio do aparato tecnológico digital, escolhas com foco na situação real de interação – o que implica na percepção do discurso pelo destinatário e na busca em atender os seus interesses, as “suas simpatias”.

Uma outra instrução no Blogger chama a atenção: “Guarde suas lembranças: não perca seus momentos importantes. Com o Blogger, você armazena de forma segura milhares de postagens, fotos e muito mais usando o Google gratuitamente”. Nessa perspectiva é interessante a função atribuída ao blog, que servirá como uma espécie de repositório digital, onde o sujeito poderá armazenar postagens, fotos e outras mídias com segurança. Quando se menciona a segurança na internet, outra habilidade do letramento digital é requerida: o Letramento pessoal, que consiste tanto em projetar uma identidade digital, como protegê-la. Paraphrasing Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 45), quanto mais cedo o discente refletir sobre seu *éthos* na internet e sobre a necessidade de proteger seu “eu” digital, melhor.

O Letramento pessoal também é imprescindível se o enunciador decidir aceitar o convite que aparece no Blogger: “Junte-se a milhões de pessoas: Seja para compartilhar conhecimentos, as últimas notícias ou suas ideias, no Blogger você está em boa companhia. Faça login para descobrir por que milhões de pessoas publicam aqui os assuntos que adoram”. Por certo, compartilhar conhecimentos,

notícias, ideias e assuntos preferidos, acabam por projetar uma identidade digital. Para que o “eu” online seja o desejado é necessário letramento pessoal e o professor, em sala de aula, pode contribuir com esse letramento através de “orientações de segurança, privacidade e de gestão de reputação” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 45).

Como já foi mencionado, na internet, tudo o que se diz e a maneira como se diz repercutem, positiva ou negativamente. Ao orientar estudantes de sexto ano sobre a privacidade na atividade proposta (blog da classe), o docente deve suscitar reflexões sobre exposição *online* e a necessidade de limitarem a quantidade de informação pessoal e dos tipos de fotos e enunciados que partilharão na internet. O professor também pode incentivar os alunos a aumentarem os níveis de privacidade e, conseqüentemente, de segurança, não só na montagem do blog, mas também nas redes sociais digitais, trazendo para a sala de aula discussões sobre *ciberbullying*, perfis *fakes*, *fakenews*, roubo de identidade na internet e outros assuntos relacionados.

Por fim, por ser um blog que tem como proposta, pelo menos inicial, a apresentação de textos resultados das atividades de produção textual em sala de aula, desvios à norma padrão da língua não seriam adequados, pois a presença deles poderia comprometer a imagem da turma do sexto ano e até mesmo do docente e da escola. A proposta da criação de um blog é extremamente válida, pois além de colaborar com os tipos de letramento supracitados, rompe com uma prática tradicional na escola: só o professor como “destinatário” da produção textual. Mesmo assim, se os textos produzidos, dos mais variados gêneros discursivos (relatos, página de diário, e-mails, comentários da internet) serão divulgados na rede mundial de computadores, é necessária uma revisão textual – a competência gramatical deve ser associada à competência digital. Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 23) afirmam que as habilidades do letramento “tradicional” podem ser treinadas também *online*, e exemplificam:

Os escritores planejam cuidadosamente e compõem entradas para blogs, constroem argumentos persuasivos e contra-argumentos em grupos de discussão, reestruturam e revisam o seu próprio trabalho e o dos demais em Wikis e se expressam sucintamente em tuítes.

Portanto, a criação de um blog, ou de vários, por alunos de uma turma do

sexto ano, poderá contribuir significativamente para o letramento digital dos discentes, mobilizando habilidades de letramento impresso, letramento em hipertexto, letramento em multimídia e letramento pessoal, dentre outras. É uma boa alternativa para explorar as telas como ambientes digitais de enunciação, com *links*, textos verbais escritos, imagens, som, movimento e outras semioses, que permitem autoria, colaboração e responsividade.

6.1.3 O *Twitter*

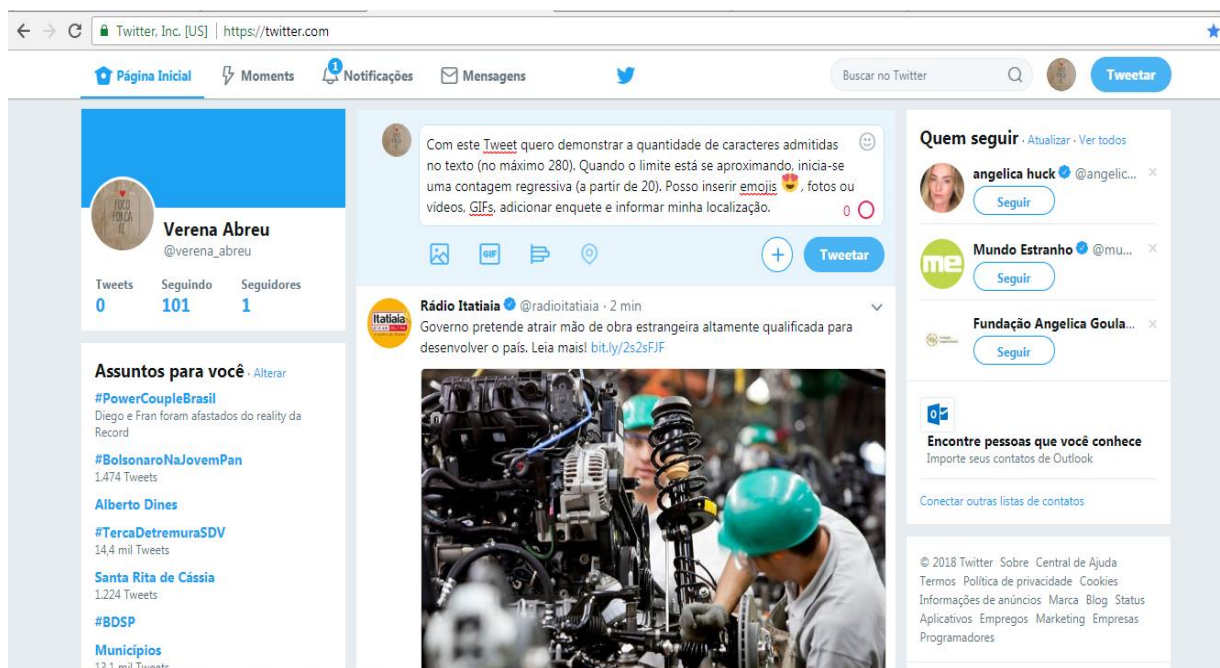
O *Twitter* (www.twitter.com) é uma plataforma de rede social digital criada em março de 2006. As redes sociais digitais são espaços híbridos que, conforme Primo (2006), suportam as interações típicas dos grupos sociais e também as modificam e amplificam, tendo em vista a influência do suporte digital.

De acordo com Braga (2013, p. 112), o nome *Twitter* significa trinado e, juntamente com o seu símbolo, um pássaro azul, representam uma associação à comunicação de pássaros e ao objetivo inicial da rede social: viabilizar comunicações rápidas e triviais, como as mensagens de texto que eram enviadas por celular (torpedos SMS). Para estudiosos como Santos (2014, p. 17), o *Twitter* deve ser visto como um:

[...] *software* social de "microblog", pois permite cobertura online da itinerância do praticante como espécie de diário síncrono (permitindo também acesso assíncrono às mensagens, *twitters*). A expressão *micro* vem da sua especificidade de comunicação rápida com mensagens de até 140 caracteres. (SANTOS, 2014, p.17).

Em novembro de 2017, o limite de caracteres foi modificado de 140 para 280. Mudanças significativas referentes às possibilidades de interação já vinham ocorrendo na rede desde meados de 2015, quando surgiu a possibilidade de se inserir vídeos e GIFs na linha do tempo de cada enunciador. A figura 46 permite a visualização de algumas dessas modificações.

Figura 46 – Página do *Twitter*.



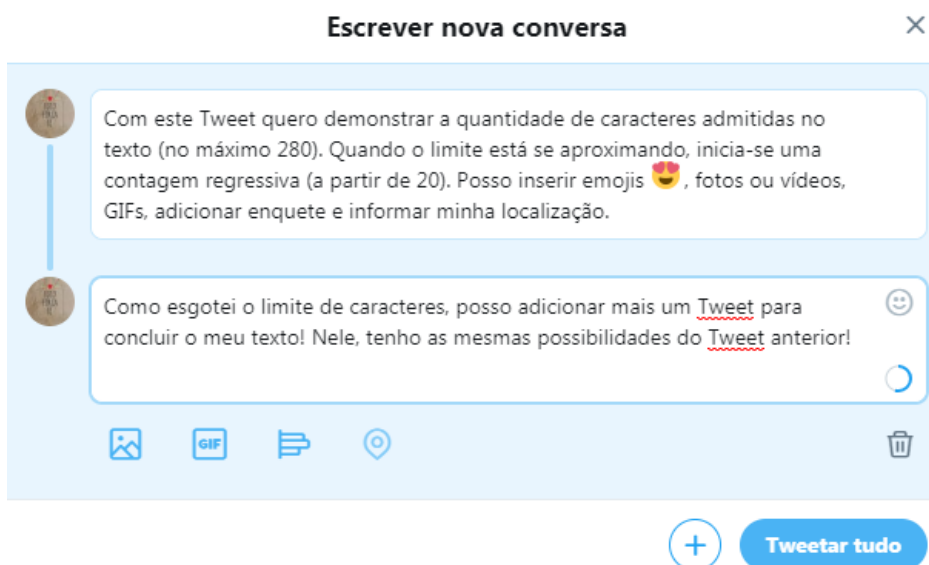
Fonte: Rede social *Twitter*.

Na figura 46, é possível observar a atual configuração para se escrever no *Twitter*. Uma simulação no espaço reservado para escrita do *tweet* ou tuíte³⁰ – gênero discursivo digital – demonstra o uso de 280 caracteres no texto. Para auxiliar o enunciador na organização do seu enunciado, é disponibilizada uma contagem regressiva dos últimos 20 caracteres. Os ícones azuis abaixo da área destinada ao tuíte é que possibilitam a inserção de emojis, de até quatro fotos ou de um vídeo e um GIF para, junto à mensagem escrita, constituírem o texto. Também é possível inserir uma enquete, gênero discursivo que repercute bastante entre os sujeitos que enunciam na plataforma *Twitter*.

Mais um traço que merece destaque nessa rede social é a possibilidade de continuar o texto em um outro tuíte, caso os 280 caracteres não sejam suficientes para concluir a mensagem pretendida. A ferramenta é indicada pelo símbolo “+” e permite adicionar o tuíte que dará continuidade ao texto. A figura 47, apresentada a seguir, reproduz a janela que se abre quando o ícone “+” é acionado.

³⁰ “Tuíte” é a tradução do termo “*tweet*” para o português, que foi dicionarizada no Brasil em 2010. Na tese em tela se fará a opção pela grafia em português, utilizando-se, então, “tuíte”, “retuíte” e seus derivados.

Figura 47 – Janela para adicionar novo tuíte.



Fonte: Rede social *Twitter*.

Caso o enunciador opte por adicionar mais um tuíte, isso é possível também através de uma nova área de texto que se abrirá quando ele clicar no "+". Mas se o texto já estiver concluído, ele poderá clicar em "Tweetar tudo". Ao fazer isso, os tuítes aparecem acoplados na linha do tempo do enunciador e dos seus seguidores da seguinte forma:

Figura 48 – Tuítes adicionados na linha do tempo.



Fonte: Rede social *Twitter*.

Como é possível observar na figura 48, os tuítes aparecem com uma linha azul na vertical, indicando que eles são complementares. No primeiro tuíte, encontra-se o ícone indicativo (balão de fala e número 1) de que há uma mensagem, mas trata-se justamente do segundo tuíte. Para enviar um comentário, o enunciador, ao clicar sobre o balão de fala, uma janela se sobrepõe à tela, com um espaço para a resposta e o comando “Tweet sua resposta”, como demonstra a figura 49. Para essa resposta estão disponíveis os mesmos recursos de um tuíte “original” (emojis, foto ou vídeo, enquete, localização e até 280 caracteres).

Figura 49 – “Tweet sua resposta”.



Fonte: Rede social *Twitter*.

É interessante o comando “Tweet sua resposta”, em vez de “Escreva uma resposta”, como ocorre no *Facebook* e em outras redes sociais. “Tweet” é o imperativo do verbo “tweetar” (*vide* figura 46), que aparece com o sentido de “publicar”, “avançar” ou “compartilhar”, verbos utilizados em outras redes sociais. Esse neologismo se enquadra nas observações de Mendes e Seabra (2006): vários verbos foram criados com o advento da informática, tais como logar, printar, resetar, escanear, becapear etc., e todos eles são pertencentes à primeira conjugação – a mais produtiva em língua portuguesa.

O *Twitter* e algumas de suas particularidades são abordados no LDP do 6º ano, também na subseção “Gêneros digitais”, que integra a seção “Produção de texto”. A figura 50 reproduz o que foi exposto sobre esse tema.

Figura 50 – Texto sobre o *Twitter*.

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.



Fonte: Português Linguagens (6º ano, 2015, p. 183).

Como a proposta inicial era a de apresentar gêneros (discursivos) digitais, a abordagem dos autores do LDP acaba sendo insuficiente, uma vez que enfoca o microblog *Twitter* e não contempla diretamente o gênero discursivo digital realizado nele: o tuíte, esse texto que era de até 140 caracteres e que passou a comportar 280.

Sobre a dinâmica do microblog e a relação com gêneros discursivos existentes, Araújo (2016, p.57) declara:

Valores como afinidade e potencial de propagação atuam na constituição das postagens, fazendo com que os atores inovem, sem, contudo, ultrapassarem o limite do familiar, construindo tuítes que remetem a gêneros estandardizados sem sê-los.

Assim sendo, Araújo (2016) não só considera os tuítes como gêneros discursivos digitais, como também afirma que eles “[...] apontam para um movimento abrangente de reelaboração criadora que transita num *continuum* entre a estandardização e a emergência [...]” (ARAÚJO, 2016, p. 57-58). O autor também destaca que, no Twitter e no Facebook o protagonismo do sujeito, na realização de gêneros emergentes, pode ser compreendido entre graus de maior ou menor

intervenção. Nesse sentido:

A ocorrência de reelaborações criadoras tanto emergentes quanto estandardizadas observadas no Twitter revela-nos que, apesar da aparente limitação imposta pelos 140 [agora 280] caracteres suportados pelas postagens, os usuários seguem encontrando formas de se destacarem dentro dessa rede social, mobilizando, para tanto, diferentes padrões genéricos, que culminam em níveis distintos de intervenção nos padrões de gêneros. (ARAÚJO, 2016, p. 60).

Apesar das várias possibilidades de discussão, especialmente sobre o potencial comunicativo das postagens no *Twitter*, os autores do LDP **Português: Linguagens** não se utilizam de uma preparação prévia, mobilizando o conhecimento de mundo dos alunos sobre o microblog em discussão. Quanto às particularidades dessa rede social, é abordada, mesmo sem mencionar o gênero discursivo digital tuíte, a sua forma composicional (tamanho: no máximo 140 caracteres, contando com a barra de espaços) e o alcance do seu conteúdo: simultaneamente todos os seus seguidores, ou seja, os textos produzidos são ubíquos.

Como os gêneros discursivos e redes sociais da internet estão em constante mudança, o risco de uma informação registrada em um livro didático impresso ficar desatualizada é grande. Cabe lembrar que o LDP do sexto ano da Coleção **Português: Linguagens** foi editado em 2015 e estará nas salas de aula até dezembro de 2019. Em maio de 2018, já é possível registrar três informações defasadas: o número máximo de caracteres não é mais 140; não há a necessidade de abrir uma conta em inglês – a rede social já possui uma versão em português; nem é necessário escolher uma das quatro mensagens apontadas para confirmar uma abertura de conta no Twitter – basta se inscrever, cadastrando o nome, o e-mail ou número de telefone, registrar uma senha e selecionar as áreas de interesse (notícias, entretenimento, esportes, diversão, música, política e governo, diversão e memes). Ao analisar as mudanças no Twitter, Braga (2013, p. 112) conclui: “Como ocorreu com vários ambientes da internet, seus usos e funções foram ampliados e adaptados às necessidades de diferentes usuários”.

A informação “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.”, presente no

livro didático também não contempla mais as inúmeras possibilidades de enunciação que existem hoje no Twitter. Há alguns anos, era mais comum pessoas famosas tuitarem ações corriqueiras como as relacionadas a tomar banho ou estar com fome. As figuras 51, 52 e 53 mostram tuítes desse tipo, postados em 2011 pelo jogador de futebol Neymar Júnior e, em 2012, pela cantora Ivete Sangalo.

Figura 51 – Tuíte de Neymar Jr. em janeiro de 2011.



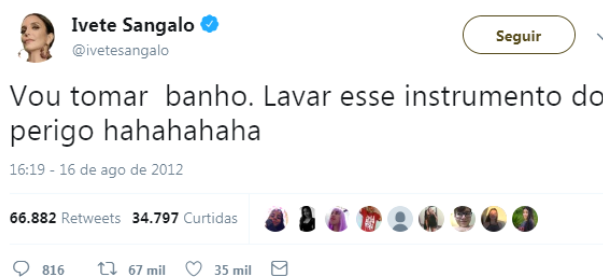
Fonte: Rede social *Twitter* (Perfil de Neymar Jr.).

Figura 52 – Tuíte de Neymar Jr. em julho de 2011.



Fonte: Rede social *Twitter* (Perfil de Neymar Jr.).

Figura 53 – Tuíte de Ivete Sangalo em agosto de 2012.



Fonte: Rede social *Twitter* (Perfil de Ivete Sangalo).

As figuras demonstram que, apesar de existirem críticas a postagens com esses assuntos, esses tuítes receberam muitas “curtidas” e também foram bastante

“retuitados”³¹, talvez pelo carisma das celebridades e por certo humor que eles conferem aos seus textos. Atualmente, o jogador e a cantora escrevem mais tuítes relacionados às suas carreiras e aos seus patrocinadores, ou seja, transitam entre a esfera cotidiana e a artística.

Voltando à afirmação que aparece no LDP sobre seguidores e seguidos, pode ser transmitida a ideia errônea que as contas do *Twitter* são reservadas apenas para pessoas físicas – o “amigo”, e se resumem à esfera cotidiana. Como Santos (2012, p. 31-32) aponta,

[...] rapidamente, descobriu-se que o potencial do Twitter não era apenas divulgar informações pessoais com o objetivo de interagir, criar uma compreensão de si mesmo ou até manipular opiniões. Nele, também informações sobre fatos que estão ocorrendo ao redor do mundo eram bem-vindas. E tais notícias poderiam ser divulgadas tanto por jornalistas quanto por pessoas comuns. [...] Os usuários começaram a ver nessa ferramenta a possibilidade de postar, em tempo real, qualquer informação que julgassem relevante. E, assim, o Twitter passou de rede social a rede de informação.

Como observa Lé (2012, p. 91), em sua tese de doutorado, os principais jornais brasileiros passaram a utilizar o espaço dessa rede social/de informação para interagir com o seu leitor digital:

As páginas jornalísticas do twitter podem ser associadas ao twitter oficial do jornal – que geralmente lista as principais notícias com links de acesso (tal como um plantão de notícias) – ou ao twitter dos colunistas, que, além de promover a comunicação mais direta com o leitor, divulga os *posts* publicados em seus blogs temáticos (de política, economia, cultura, informática etc.)

A figura 49 mostra justamente um tuíte publicado pela página do Jornal Hoje, e, assim como aponta a pesquisa de Lé (2012), aparece uma das principais notícias do telejornal com o *link* que dá acesso a ela. Além dos jornais, partidos políticos, bandas de música, times de futebol e outras modalidades esportivas, lojas, programas de televisão, séries, novelas, personagens fictícios e outros, também gerenciam uma conta nessa rede social, e constituem diversas esferas de atividade, como a esfera cotidiana, a esfera artística, a esfera literária, a esfera jornalística, a esfera religiosa, dentre outras. A própria mensagem de boas-vindas ao novo usuário

³¹ “Retweeter” ou retuitar (neologismo) é a ação de reproduzir o tuíte de algum usuário do Twitter. Essa ação e suas implicações no processo interativo serão mais exploradas em momento oportuno.

já deixa claro que ele poderá seguir pessoas e assuntos: “Bem-vindo ao Twitter! Este é o melhor lugar para ver o que está acontecendo no seu mundo. Encontre algumas pessoas e assuntos para seguir agora”.

Mesmo enfatizando, no Manual do Professor, que a abordagem do LDP consideraria os saberes trazidos pelos alunos em relação ao domínio das tecnologias, os autores não trazem nenhuma pergunta que investigue os saberes dos discentes em relação ao *Twitter*. Também não são trazidos, no livro didático, exemplos de uso dessa rede social em situações comunicativas reais; aparecem apenas instruções de como se cadastrar no *Twitter*, como mostra a figura 50.

Apesar de, no LDP do sexto ano, não ser sugerido, de forma direta, o acesso a essa rede social, serão destacadas algumas de suas características que mostram como o uso do *Twitter* pode contribuir com os letramentos na escola, principalmente o letramento digital. Para Braga (2013, p. 112),

Hoje, o Twitter permite a realização de uma gama bastante ampla de práticas de letramento entre as quais estão: acompanhar usuários (famosos ou não), seguir a discussão de assuntos específicos, ou até mesmo indicações de *links* com objetivos específicos como, por exemplo, acesso a *sites* que divulgam determinados perfis de emprego. A agilidade da comunicação propiciada por esse ambiente vai ao encontro do ritmo acelerado de trocas que caracteriza a época atual e dinâmica das comunidades virtuais.

Dessa forma, as práticas comunicativas no *Twitter*, conferem a essa rede social traços enunciativos que vão muito além da extensão do texto. Lé (2012) elenca seis aspectos hipertextuais que compõem esses traços: limite de caracteres; uso de RT's (retweets); mensagem aos interlocutores por meio de *link* no formato @___; criação de etiquetas (hashtags) por meio de *link* no formato #___; atualização da página home (tweets); envio de *direct messages*, que têm acesso limitado ao usuário da conta. Todos esses e muitos outros aspectos podem contribuir para se incorporar práticas letradas digitais que já circulam em diversas esferas sociais ao ensino, aumentando, conseqüentemente, a competência digital do educando.

Considerando, novamente, os tipos de letramento digital propostos por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), através do *Twitter*, poderiam ser trabalhadas várias habilidades. É o caso das habilidades do letramento em SMS, pois o uso do internetês nessa rede social é bastante comum e o uso das suas abreviações (como

se pode observar na figura 51) e emojis pode ser uma estratégia para gastar menos espaço, já que um tuíte comporta, no máximo, 280 caracteres, sem prejudicar o conteúdo do texto.

Outras habilidades de letramento digital que podem ser contempladas com o uso do *Twitter* são as referentes ao letramento em hipertexto. Como já foi apontado, o uso de *hashtags* com uma função comunicativa nas redes sociais teve início no *Twitter*, que foi também a primeira rede social a permitir a transformação da *hashtag* em *hyperlink* e foi seguida por muitas redes sociais, como o *Instagram* e o *Facebook*. Nesse seguimento, enunciar no *Twitter* envolve também administrar *links*, seja para “marcar” interlocutores por meio de *link* no formato @____, para inserir um *link* que amplia o texto do tuíte (como poder ser visto nas figuras 48 e 49), e/ou para categorizar assuntos, através do uso das *hashtags*, o que envolve também habilidades de outro letramento: o letramento classificatório.

O *Twitter* foi o grande propulsor da ferramenta *hashtag*. É através do símbolo “#” que inúmeros temas, tópicos e/ou palavras-chave podem ser agrupados e etiquetados, auxiliando nas buscas dos temas que interessam o enunciador, propondo novos temas e divulgando-os, ou possibilitando contabilizar os conteúdos mais comentados nessa rede social – os “*Trending Topics*” (tópicos em moda). Para Braga (2013, p. 113):

[...] o tweeter permite filtrar e destacar os tópicos que estão sendo recorrentes nas discussões das diferentes listas. Identificados pelas iniciais da categoria (TT) a lista dos 'trending topics' é atualizada em tempo real e leva em consideração usuários do mundo todo.

A figura 54, apresentada a seguir, demonstra os “*Trending Topics*” do *Twitter* no Brasil, no dia 24 de maio de 2018, enquanto ocorria o quarto dia de greve de caminhoneiros nas rodovias estaduais e federais. As marcas azuis sinalizam a ferramenta que ajuda a localizar os TT e qual foi a # mais usada.

Figura 54 – “Trending Topics” do Twitter no Brasil: #EuApoioAGreveDosCaminhoneiros



Fonte: Rede social *Twitter*.

Como se pode observar na figura, a #EuApoioAGreveDosCaminhoneiros liderou a lista de expressões mais usadas no Twitter e, no momento em que foi feita a captura de tela, essa etiqueta já tinha sido utilizada em 114 mil tuítes. A maneira de organizar essas expressões faz parte das habilidades que compõem o letramento classificatório. Para evitar dificuldades na decodificação ou junção de letras que deem outro sentido à expressão, são utilizadas letras maiúsculas para marcar o início de outra palavra. Todavia, nem todos os usuários da internet utilizam as hashtags com esse discernimento, o que pode ocasionar um enfraquecimento daquilo que se quer destacar, ao, por exemplo, separar as palavras por hashtags (#eu #apoio #a #greve #dos #caminhoneiros) ou desencadear *tags* diferentes, mas com o mesmo sentido, como #EuSouAFavorDaGreveDosCaminhoneiros.

Além das habilidades enfatizadas, o Twitter pode auxiliar bastante na promoção do letramento em multimídia, principalmente depois que a plataforma passou a permitir acoplar fotos e vídeos aos tuítes. Nessa perspectiva, ratifica-se que o educando precisa aprender não apenas a entender, mas também a criar textos em múltiplas mídias. No caso do gênero tuíte, seria uma oportunidade de se trabalhar como podem ser integrados, no mesmo texto, imagens (fotos, memes, emojis etc.), textos verbais escritos, *links*, vídeos, *hashtags* e outros recursos multimídia, atendendo ao mesmo propósito comunicativo.

Por se tratar de uma rede social e, por isso, permitir uma série de conexões, interagir através do *Twitter* exige também letramento pessoal, letramento em rede e letramento participativo. Como já foi mencionado, projetar uma identidade online exige do enunciador um planejamento daquilo que divulga; no caso do *Twitter*, tudo aquilo que o seu usuário escreve em um tuíte, responde e retuíta pode repercutir positiva ou negativamente. Hodiernamente, algumas pessoas famosas chamam a atenção das pessoas e das mídias pelo uso que fazem do *Twitter*. É o caso do presidente dos Estados Unidos, Donald Trump, como se pode acompanhar nos dois exemplos trazidos pelas figuras a seguir.

Figura 55 – Repercussão dos tuítes de Donald Trump.



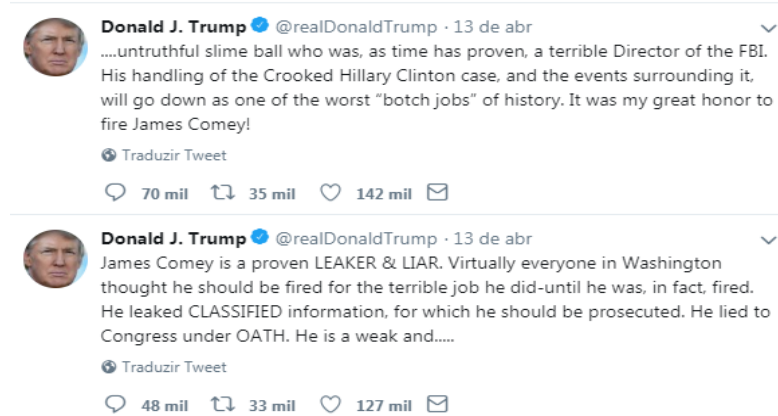
Fonte: Site do G1.

Figura 56 – Repercussão de tuíte de Donald Trump direcionado ao ex-chefe do FBI.



Fonte: Site do G1.

Figura 57 – Tuítes ofensivos de Donald Trump direcionados ao ex-chefe do FBI.



Fonte: Rede social *Twitter* (Perfil de Donald Trump).

Figura 58 – Perfil de Donald Trump no *Twitter*.

Fonte: Rede social *Twitter* (Perfil de Donald Trump).

A estratégia do presidente Trump de postar, em média, sete tuítes por dia, suscita um *éthos* online, que, conforme a reportagem ilustrada pela figura 55, agrada o eleitorado e é acompanhado por seus mais de 52 milhões de seguidores, como demonstra a figura 58. Sua maneira excêntrica de se comportar nessa rede social ajuda a compor a sua imagem de um líder político que geralmente foge ao convencional. Os comentários ofensivos deflagrados pelo presidente estadunidense no *Twitter* (como apontam as figuras 55, 56 e 57) repercutem (muitas vezes negativamente) dentro e fora do país e alimentam a identidade digital de Donald Trump. Não se quer dizer com isso que lhe falta um letramento pessoal, pois parece ser uma escolha (intencional e estratégica) dele para representar a si mesmo, mas exemplos como esse poderiam ser debatidos em sala de aula, para ajudar na reflexão sobre a identidade online que se deseja construir e a influência dos tuítes nessa construção.

Os exemplos dos tuítes de Donald Trump ilustram também o poder das redes sociais no que diz respeito a se alcançar um público-alvo, identificar colaboradores e apoiadores, e ampliar a influência do enunciador. Para Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), os professores podem ajudar o letramento em rede dos seus alunos, instruindo-os a intensificarem seus filtros informacionais na medida em que eles vão se articulando nas redes sociais, educacionais e profissionais digitais, e citam as listas

no *Twitter* como forma de fazer isso: o aluno deve ser estimulado a selecionar perfis relevantes para formar a sua rede, filtrando tanto as informações que quer receber quanto as pessoas com quem quer se comunicar, construir colaboração e apoio.

A interação no *Twitter* também pode proporcionar o letramento participativo, afinal “Quanto mais estudantes colaboram com redes online, mais o letramento em rede começa a transbordar como letramento participativo” (DUDENEY, HOCKLY, PEGRUM, 2016, p. 48). Nessa rede social digital eles podem compartilhar textos cujos valores vão do pessoal ao coletivo e, que algumas vezes, “viralizam” e dão força a causas públicas. As revoluções no mundo árabe em 2011, conhecida como Primavera Árabe, é um exemplo.

Os recursos *Twitter* e a interação nessa rede social tiveram um papel fundamental para a realização desse movimento e para a sua repercussão em todo mundo. Um relatório divulgado pela *Dubai School of Government* aponta a importância do *Twitter* e do Facebook na divulgação mundial e fortalecimentos das manifestações populares. Esse documento evidencia a força do *Twitter* na Tunísia – com recorde de acesso por tunisianos – na época em que a população foi às ruas para exigir a queda do presidente Zine Ben Ali, que se mantinha no poder há 23 anos. O relatório também registra que, durante os protestos no mundo árabe, muitas informações a respeito do que acontecia lá chegavam aos países ocidentais através do *Twitter*, uma forma de driblar a censura (muitas vezes impostas à população) e as restrições de acesso impostas à empresa internacional. O uso de *hashtags* em tuítes foi fundamental para fortalecer e divulgar os protestos.

Para Lange (2010 apud DUDENEY, HOCLY, PEGRUM, 2016, p. 49) é essencial promover o letramento participativo em sala de aula, encorajando os estudantes a focarem sua atenção na vertente mais pública e cívica. Isso porque, nesta, eles podem dar contribuições que ultrapassam o nível local (da documentação dos problemas do bairro) e contemplam o cenário internacional (através de ações como participar dos debates políticos globais).

Por certo, as práticas comunicativas em redes sociais como o *Twitter* podem contribuir para a aquisição de habilidades do letramento participativo e também para o letramento intercultural, uma vez que é oportunizado o contato com diferentes contextos culturais e, caso os enunciadores desejem, é possível uma interação efetiva e construtiva com membros de outras culturas. Nessa perspectiva, associar o

letramento participativo ao letramento intercultural, por meio da rede social *Twitter*, “pode ajudar nossos estudantes a assumirem papéis como cidadãos globais prontos a tomarem parte em diálogos e debates transculturais e a contribuírem com projetos e iniciativas transculturais” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 52).

Não se tem a pretensão, nesse trabalho, de abordar todas as características do *Twitter* e do gênero discursivo digital tuíte, o objetivo é de apresentar alguns traços que podem ser relevantes no desenvolvimento da competência digital do educando e ajudar a promover o letramento digital em sala de aula. Santos (2012), mesmo reconhecendo que os tuítes são muito textos heterogêneos, aponta algumas de suas funções prototípicas: informar (o que está fazendo/onde está ou o que está acontecendo); interagir (com conhecidos ou desconhecidos, seja por tuítes, respostas, retuítes e curtidas); e fazer refletir (reflexividade por parte dos sujeitos e fazer o outro refletir sobre determinado assunto). Essas funções aparecem com maior ou menor frequência, a depender do papel social assumido por cada enunciador e refletem as relações dialógicas que se estabelecem entre as vozes sociais presentes nos enunciados produzidos.

Outro recurso disponível no *Twitter* que também evidencia as relações dialógicas é o comando simbolizado por duas setas invertidas: o “retweet”/retuíte – que permite “retuitar” os textos, ou seja, replicar um tuíte de alguém para que todos os seus seguidores possam ler. O sujeito que tem o seu texto retuitado nessa rede social saberá quantas vezes os demais usuários replicaram seu texto e terá uma ideia do tamanho da sua repercussão. A figura 60 traz o exemplo de dois tuítes ofensivos escritos, em abril de 2018, pelo presidente Trump, chamando James Comey, o ex-diretor do FBI, de “*smileball*” (bola de meleca, em tradução literal, mas, no sentido conotativo indica pessoa desagradável); a publicação foi retuitada aproximadamente 32 mil vezes e a expressão “*smileball*”, na época, ficou entre as expressões mais procuradas no site do dicionário Merriam-Webster, que registrou um aumento de 60 mil por cento nas buscas.

Semelhantes a outras ações concretas presentes na rede, como taguear, seguir, curtir, remixar e hibridizar enunciados, como apontam por Rojo e Barbosa (2015), tuitar e/ou retuitar também explicitam o funcionamento do texto como evento dialógico. Não se trata apenas de emitir e/ou repassar uma mensagem, o sujeito assume uma coautoria e também se posiciona de forma responsiva, ou seja, toma

uma posição ativa no discurso, e não a de um simples receptor passivo. O tuíte, já que é um gênero discursivo, não pode ser considerado neutro, há nele uma multiplicidade de sentidos, marcados ideologicamente e situados nos aspectos sociais, históricos e culturais.

Então, replicá-lo, ou, usando a terminologia do *Twitter*, retuitá-lo é assumir responsabilidades tanto em relação à compreensão ativamente responsiva quanto à natureza dialógica do enunciado e ao que o tuíte divulgado representará em outros contextos, com outros leitores. Ter consciência dessas práticas e suas implicações requer competência digital e habilidades multiletradas por parte do enunciador. Isso também exige a compreensão ativa responsiva dos interlocutores/seguidores na sua linha do tempo, cuja réplica ativa pode se expressar em comentários, curtidas e até em mais um retuíte.

Assim como os tuítes (e retuítes), os comentários na internet também são gêneros discursivos digitais que evidenciam o texto como evento dialógico. Com eles, os autores Cereja e Cochar fecham a explanação, no livro didático **Português: Linguagens** do sexto ano, sobre os gêneros (discursivos) digitais.

6.1.4 Comentários na internet

Mais um gênero discursivo digital abordado no LDP do sexto ano da coleção **Português**, na mesma seção onde foi explanado sobre e-mail, blog e Twitter, é o comentário na internet. Segundo Melo (2003, p. 112), o gênero discursivo comentário surgiu na esfera jornalística e, no Brasil, começou a ser utilizado aproximadamente na década de 1960, para atender a uma demanda das mudanças que se processaram nessa esfera com o surgimento da televisão. Diante da maior rapidez na divulgação das notícias, o comentário emerge como gênero para desenvolver um pouco mais, caracterizando-se, de modo geral, como uma opinião, “[...] de base argumentativa, visto que se caracteriza, entre outras coisas, por apresentar um ponto de vista (adesão, refutação, apoio, crítica, ironia, questionamento etc.) sobre uma determinada notícia/fato publicada(o)” (ARAÚJO, 2017, p. 113).

Com o advento da internet, principalmente da Web 2.0 e a popularização das

redes sociais digitais, a possibilidade de tecer comentários sobre os mais vários assuntos e até mesmo de replicar outros comentários não se restringe mais à esfera jornalística, amplia-se a qualquer pessoa que deseje fazê-lo. Mas isso também requer competência/letramento digital.

É interessante destacar que os comentários na internet, enquanto gêneros discursivos digitais, evidenciam e ampliam a concepção de intergenericidade. Evidenciam porque o comentário é uma réplica de um outro gênero discursivo presente na *Web* e ampliam o conceito de intergenericidade (prototípica), pois extrapola o pensamento de que esse fenômeno ocorre quando um gênero assume a forma, função ou funde-se a outro.

Mesmo se reconhecendo a importância de Koch e Elias³² (2007) e Marcuschi³³ (2008) para se discutir o conceito de intergenericidade no Brasil e a sua importância enquanto fenômeno linguístico, é importante perceber que a intergenericidade, além de contemplar o fenômeno no qual um gênero discursivo assume a forma ou a função de um outro gênero, hodiernamente, compreende também as diversas maneiras pelas quais alguns gêneros discursivos (especialmente os digitais) mesclam-se e/ou tornam-se interdependentes de outros. Assim, corrobora-se o pensamento de Lima-Neto e Araújo (2012, p. 294):

[...] o que a literatura especializada chama de intergenericidade deve ser repensada por dois motivos: [...] não entram em jogo apenas dois traços genéricos, a saber, a forma e o propósito, mas, muitas vezes, o estilo, suporte, conteúdo etc; em segundo [...] não tem dado conta das variadas formas de mesclar gênero na sociedade, algo comum [...].

No caso do comentário na internet, ele está vinculado a outros gêneros discursivos – sua produção é interdependente, mais que isso, ao se rediscutir o conceito de intergenericidade, ela é intergenérica. Não existe um comentário a partir do nada. Um comentário na internet constitui-se a partir de um outro gênero discursivo, ou seja, são levados em consideração o suporte e os diversos tipos de relações que um gênero discursivo mantém com outros gêneros. O gênero

³²Para Koch e Elias (2007, p. 14): “A hibridização ou a intertextualidade intergêneros é o fenômeno segundo o qual um gênero pode assumir a forma de um outro gênero, tendo em vista o propósito de comunicação. Não raro, pode ser verificado em anúncios, tirinhas e até mesmo em artigos de opinião”.

³³Marcuschi (2008, p. 165), no caso de mistura de gêneros, adota a sugestão da linguista alemã Ulla Fix (1997:97), que usa a expressão “intertextualidade tipológica” para designar esse aspecto da hibridização ou mescla de gêneros em que um gênero assume a função do outro. “Pessoalmente estou usando a intergenericidade como a expressão que melhor traduz o fenômeno”.

comentado pode ser uma notícia, um *post*, uma foto, uma entrevista, uma enquete, um cartaz, um vídeo, uma tirinha, uma charge, um meme, enfim, qualquer outro gênero discursivo que circule na internet e que disponibilize o espaço/ferramentas para inserção e publicização de um comentário. Este pode trazer um ponto de vista do enunciador referente ao propósito comunicativo, ao conteúdo temático/assunto, à estrutura composicional, ao estilo, ao enunciador, ou a outro aspecto do gênero discursivo comentado.

Discutir essas particularidades como as mesclas e a interdependência no processo de produção de gêneros discursivos é bastante oportuno na escola, e a presença do comentário na internet, enquanto gênero discursivo digital, em um livro didático de Português pode propiciar boas reflexões. A figura 59 mostra como os autores iniciam a abordagem no LDP analisado.

Figura 59 – Texto sobre o gênero discursivo digital comentário.

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.



Fonte: Português Linguagens (6º ano, 2015, p. 184).

Como se pode depreender, são apontados os aspectos estruturais do gênero discursivo comentário na internet: “um texto geralmente curto e com estrutura variável”; além de informações relacionadas a conteúdo temático: “seu objetivo é adicionar informações, críticas, elogios, correções, ampliações ou sugestões ao texto comentado”; e o suporte textual: “muitos sites e blogs disponibilizam um espaço e uma ferramenta para que os leitores comentem os conteúdos ali publicados”. Os autores do LDP também destacam que os comentários podem ser mais ou menos polêmicos, ter menor ou maior profundidade, a depender do conteúdo do site ou blog e/ou a depender do tema abordado e das pessoas envolvidas. Nesse mesmo texto em que apresentam o gênero discursivo digital, os autores enfatizam que os comentários podem assumir um teor nitidamente argumentativo quando se trata de um tema polêmico, contemplando, assim, a tipologia textual.

Como também pode ser observado na figura 59, não é feita uma consulta ao aluno sobre o seu conhecimento prévio sobre o gênero abordado. Assim, os autores do LDP, apesar de apontarem, no Manual do Professor, que o papel fundamental da escola em relação ao uso das tecnologias na educação é inserir o aluno no mundo digital ou “[...] dar continuidade ao processo de inserção digital iniciado fora da escola” (CEREJA; COCHAR, 2015A, p. 318), não contemplam essa ideia de “continuidade”. Os comentários na internet, além de aparecerem em sites e blogs, como foi mencionado pelos autores, são muito comuns em redes sociais digitais como o *Facebook*, o *Twitter* e o *Instagram*. Sendo assim, muito provavelmente, discentes do sexto ano têm ou já tiveram contanto com esse gênero discursivo digital, seja através da leitura ou da escrita.

Os comentários utilizados como exemplos no LDP aparecem desvinculados do(s) texto(s) que os motivaram. É apenas informado que os comentários 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. Em um quadro intitulado “As redes sociais e os beagles” (*vide* figura 59), há mais detalhes sobre a invasão. Os comentários, transcritos, conforme os autores, tal qual circularam na internet, podem ser acompanhados na figura 60, apresentada a seguir:

Figura 60 – Exemplos de comentários na internet.

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

L. M. da S. [Santiago Do Boqueirão, Rio Grande Do Sul, Brazil](#)


Meu Deus, se todo este crescimento, esta infra-estrutura 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!!!!

[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>)

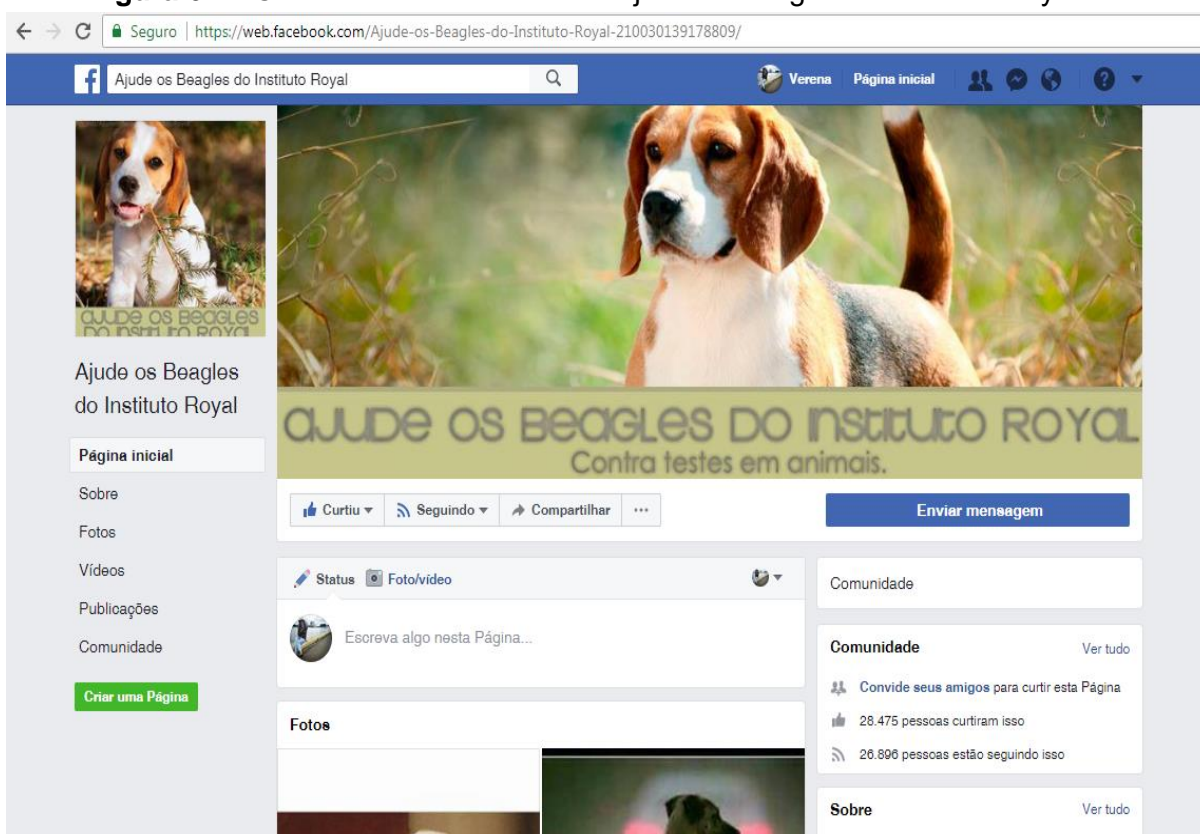


Fonte: Português Linguagens (6º ano, 2015, p. 183-184).

Apesar de transcreverem quatro comentários, os autores do LDP apenas citam (na questão 1), mas não exploram uma informação muito importante – o suporte textual onde esses comentários circularam e a relação do gênero discursivo digital com esse suporte. Os comentários foram escritos na página de uma

comunidade virtual³⁴ da rede social *Facebook*, na qual uma das características principais é a interação por meio de postagens, “curtidas” e comentários. Todavia, o impasse maior é que não há como identificar o gênero discursivo que motivou a escrita dos comentários pelo recorte feito pelos autores no livro didático. Isto é, não se sabe se foram publicados na página da comunidade como réplicas a um *post* (com texto verbal escrito), uma foto, um vídeo, o compartilhamento de uma notícia, uma charge, uma entrevista etc., ou se os comentários foram publicados, na rede social, motivados pelo próprio título da página: “Ajude os Beagles do Instituto Royal” e pela mensagem “Escreva algo nesta página” (como mostra a figura a seguir). Os autores do LDP também não enfatizaram o título da página do *Facebook*, outra informação importante, que só foi possível alcançar através do endereço eletrônico disponível como referência dos textos. Essa comunidade ainda está ativa no *Facebook* e, atualmente, encontra-se com esta configuração:

Figura 61 – Comunidade no Facebook “Ajude os Beagles do Instituto Royal”.



Fonte: Rede social *Facebook*.

³⁴ As comunidades virtuais são baseadas em temas e pessoas do universo real. É uma página que permite o usuário do Facebook se relacionar com amigos ou desconhecidos.

Na figura 61, pode-se observar que a comunidade da qual foram retirados os comentários didatizados no livro do sexto ano possui mais de vinte mil seguidores. Como é característico das comunidades virtuais do Facebook, nela os membros da comunidade podem publicar postagens, fotos, entrevistas, gráficos, vídeos, comentários e outros, com o propósito de interagir sobre ou tema e/ou divulgar conteúdos afins. Os assuntos mais recorrentes dos últimos *posts* não se restringem aos *beagles*; são sobre animais, geralmente cães e gatos: campanhas para adoção ou ajuda para abrigos, denúncias de maus tratos, lista de produtos que não são testados em animais, divulgação de furto ou desaparecimento, e notícias sobre resgate de animais.

Como as informações do LDP do sexto ano não permitem saber se o texto que motivou os comentários na internet foi uma postagem ou até mesmo um outro comentário, isso compromete a compreensão do texto, afinal, se, conforme Bakhtin ([1953] 2011, p. 271), “toda compreensão do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva”, a compreensão de um comentário na internet está ainda mais relacionada ao enunciado que o antecedeu. Trata-se de uma réplica, um ponto de vista, não apenas em relação àquilo que foi publicado no Facebook por um enunciador, mas também uma possível resposta a outros enunciados que circulam na sociedade. Publicizar apenas o que foi comentado na rede social e privar o discente da publicação que deu origem aos comentários é privá-lo também da compreensão do texto.

Mesmo assim, as questões propostas na atividade número 1, exigem do aluno uma compreensão do texto e conhecimento sobre o tipo textual argumentativo, como se pode acompanhar nas perguntas e respostas apresentadas pela figura 62, apresentada a seguir:

Figura 62 – Exercício sobre “Comentários”.

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? Não.

b) 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.

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 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.

Fonte: Português Linguagens (6º ano, 2015, p. 184).

Na questão 1, os autores do LDP expõem que os comentários feitos no *Facebook* foram a respeito dos experimentos científicos realizados com os *beagles*, mas, novamente, não é feita menção à intergenericidade nem revelado o texto que os motivaram. A primeira pergunta não é tão simples de se responder, pois o sentido dos comentários está diretamente atrelado ao texto “original” que motivou a enunciação. Nesse sentido, apesar de a resposta apontada pelos autores estabelecer que nenhum internauta se manifestou a favor do uso dos *beagles* em experiências científicas, os discentes, diante das lacunas que existem na apresentação dos comentários, não têm como chegar a essa conclusão.

No primeiro comentário (vide figura 60) o enunciador declara que não é só a ganância que justifica os testes, menciona o posicionamento de alguém em uma entrevista e afirma concordar com ele que a suspensão dos testes ameaçaria carreiras, empregos e cursos universitários, concluindo “Não é tão simples assim, não é culpa da ganancia”. Como a entrevista supracitada não aparece no LDP, nem se sabe o gênero discursivo que tenha motivado esse primeiro comentário, fica difícil para os estudantes do sexto ano afirmarem que esse é um posicionamento contrário aos testes com animais.

Já nos outros três comentários, apesar de não ficar claro para o leitor do LDP se são réplicas ao primeiro comentário ou ao texto “original”, fica explícito o posicionamento contrário dos enunciadores ao teste com os beagles. Isso é confirmado em passagens como “E nem por isso é correto que isso continue”; “Não é uma justificativa plausível continuar com algo por conta do emprego de alguém, ou curso, quando todo este esquema é corrupto”; “Graças a Deus a humanidade está se dando conta de tanta injustiça [...]” e “[...] atrocidades cometidas por estes cientistas”. Mesmo assim é uma questão complexa para se responder “sim” ou “não” com veemência, pelo menos diante do que foi apresentado, de forma fragmentada, nesse livro didático.

Já a pergunta da letra “b” e a questão 2 enfocam mais o conteúdo temático dos comentários (avaliar e emitir um ponto de vista sobre o que foi publicado) e o tipo textual predominante: a argumentação. Para Adam (2008, p. 233-234), o ato de argumentar comporta dois níveis: o justificativo, no qual “A estratégia argumentativa é dominada pelos conhecimentos colocados”; e o nível dialógico ou contra-argumentativo, no qual “[...] a argumentação é negociada com um contra-argumentador (auditório) real ou potencial”. No caso dos questionamentos levantados no LDP, tanto os argumentos dos internautas como os argumentos do jornalista refletem o nível dialógico da argumentação.

O tema é polêmico e a estratégia argumentativa visa à persuasão, assim sendo, “[...] entrar em uma polêmica não implica somente um desacordo [...], mas, sobretudo, ter contra-argumentos” (MOESCHLER, 1945, p. 47 apud ADAM, 2008, p. 233). Apesar de ser exequível, identificar os argumentos dos internautas nos seus comentários recai na mesma lacuna – seria mais pertinente se os estudantes tivessem acesso ao processo intergenérico que motivou a produção desses textos.

Após os questionamentos a respeito do gênero discursivo comentário na internet, aparece no LDP a seção “Agora é a sua vez”. Nela, os autores propõem a produção de comentários em situações reais de uso, em blogs ou sites que apresentem a possibilidade de se inserir comentários, como se pode acompanhar na figura 63.

Figura 63 – Produção de comentários na internet.

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.

Fonte: Português Linguagens (6º ano, 2015, p. 185).

Embora seja estimulada a produção do gênero comentário em contexto real de uso, a atividade não admite muita autonomia aos discentes, pois a instrução “Depois acessem o blog ou *site* e enviem o seu comentário” limita a interatividade em tempo real. Os comentários são produzidos na internet para que a interação entre os falantes se efetive em tempo real, suscitando marcas sociais, históricas e ideológicas. Como afirma Araújo (2017, p. 113), “[...] na cadeia de comentários podemos encontrar réplica a outros comentários, comentários [...] que replicam o portal, que replicam outros comentaristas, que replicam as circunstâncias etc”. Assim, escrever primeiro o comentário no papel para depois publicá-lo na internet não contempla a espontaneidade que existiria em uma situação real de comunicação, visto que, dentre outras coisas, os discentes poderão perder a dinamicidade e as possibilidades enunciativas que envolvem a sucessão de comentários na internet. Também não é estimulada a réplica a outros comentários da internet, o que também compromete a proposta do LDP.

Para a continuação dessa atividade, os autores disponibilizam instruções nas seções “Planejamento do texto” e “Revisão e escrita”, como mostra a figura 64.

Figura 64 – Instruções para o exercício sobre Comentários na internet.


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?



Thinkstock/Getty Images

Fonte: Português Linguagens (6º ano, 2015, p. 186).

No roteiro de planejamento do texto, os autores direcionam para uma discussão, em grupo, sobre o texto escolhido e ponto de vista que ele apresenta. É interessante que a segunda instrução se refere justamente à intergenericidade do gênero discursivo comentário: “Ao escrever procurem manter uma relação direta com o texto original”. Mas, como já foi mencionado, os autores não fazem essa relação direta com o “texto original” que motivou os exemplos extraídos do *Facebook*, o que compromete o sentido do texto e a compreensão responsiva ativa dos leitores. Pelo menos, com essa outra atividade, será oportunizada uma abordagem mais pertinente ao processo de ensino e aprendizagem do gênero comentário.

A terceira e a quarta instruções do roteiro, bem como a seção “Revisão e reescrita” abarcam características do gênero discursivo digital em estudo: o conteúdo temático do comentário na internet, enfatizando a necessidade de fundamentação da argumentação (dialógica), baseando-se em dados e referências consistentes; e a forma composicional do gênero – um texto curto, no qual o enunciador expressa “[...] o ponto de vista de maneira resumida, uma vez que nesse gênero a síntese é desejável” (CEREJA; COCHAR, 2015, p. 186).

Apesar dos problemas elencados, a presença do gênero discursivo digital comentário na internet no LDP de sexto ano da coleção **Português: Linguagens** é louvável e, a depender da mediação do professor, poderá contribuir bastante para o desenvolvimento da competência digital e para o letramento digital dos discentes.

Por exemplo, o letramento SMS pode ser trabalhado a partir da recomendação que aparece em vermelho no manual do docente (que pode ser acompanhada na figura 62): “Professor: Se quiser, poderá conversar com os alunos sobre o uso do internetês nesse ambiente digital e sobre os desvios relativos à norma-padrão”. Fica evidente também a preocupação com a norma-padrão da língua, que é importante para ajudar a ampliar a competência gramatical dos educandos, mas que não deve ser confundida com o internetês – variação na escrita muito aceita em contextos informais dos gêneros discursivos digitais.

Já o letramento em hipertexto e em multimídia é pouco explorado pelos autores do LDP em questão. Os *links* que surgem nos exemplos do Facebook não são citados, nem as suas possibilidades de interação, como “responder”, “curtir”, “seguir publicação”. O professor pode estimular os alunos, principalmente no momento de publicarem os comentários nos *sites* escolhidos, a se atentarem para a

importância dos *links* e da multimodalidade presente na internet, principalmente nas redes sociais digitais, e os seus efeitos de sentido.

O letramento pessoal também pode ser desenvolvido nessa atividade de produção de comentário e publicação na internet. É necessário que o aluno aprenda a atentar-se que, atrelado ao seu comentário, um *éthos* é (re)produzido. Não é porque o comentário não se restringe mais à esfera jornalística, nem é feito face a face, que o enunciador pode comentar qualquer coisa desconexa, ofensiva, ou cometer abusos; há regras enunciativas a serem seguidas e uma identidade a ser projetada/preservada.

A informação presente no quadro “As redes sociais e os beagles”, na página 184 do livro didático (disponível na figura 59), sobre a invasão ao Instituto Royal, organizada através do Facebook para resgatar 178 cachorros da raça beagle, pode oportunizar, em sala de aula, uma discussão frutífera sobre letramento participativo. No quadro também é explanado que os animais eram utilizados em experimentos científicos, de forma legal, com o objetivo de desenvolver medicamentos anticancerígenos, anestésicos e cosméticos, todavia, diante da informação postada nas redes sociais que doze cachorros tinham sofrido eutanásia, a movimentação ganhou força e um grupo invadiu o instituto no dia 18 de outubro de 2013, às duas horas da madrugada³⁵. Sobre a força das redes sociais e a importância do letramento participativo, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 52) declaram:

Apesar da possibilidade de as redes serem utilizadas para objetivos execráveis, apesar dos perigos de o ativismo derrapar para o ineficiente ativismo de sofá e apesar das limitações introduzidas pela censura e pela vigilância dos governos e das grandes empresas [...], as redes online ainda sustentam algumas das maiores promessas de desenvolvimento de soluções comuns para problemas planetários compartilhados.

Nesse sentido, os comentários no Facebook na comunidade “Ajude os Beagles do Instituto Royal” e a problemática que envolveu essa questão não devem ser utilizados apenas, como propõem as questões do LDP, para analisar o tipo

³⁵Após a invasão, foram instaurados dois inquéritos policiais: um por denúncias de maus-tratos de animais, contra o Instituto Royal (que foi fechado em novembro de 2013); e outro contra as pessoas identificadas como participantes da invasão e furto dos animais. Em momento nenhum, há um consentimento ou apoio, nessa tese, a esse tipo de atitude, pois houve descumprimento da Lei. Entretanto, há um consenso, já que o caso foi explicitado no livro didático, da necessidade de reflexões sobre o tema.

textual argumentativo. As conexões online na era digital e o seu poder para contribuir com as metas pessoais e/ou coletivas devem ser debatidas na escola. Habilidades desse tipo devem ser trabalhadas, acompanhadas de reflexões sobre o que, nas redes sociais digitais, seria execrável, ineficiente ou soluções para problemas de ordens diversas, individuais ou coletivos.

Rojo e Barbosa (2015, p. 17-18) afirmam que, na hipermodernidade, parece só “[...] haver iniciativas isoladas de reestabelecer vínculos e de valorizar o coletivo quando grandes desafios ou problemas específicos se colocam; daí a mobilização acontece”. As autoras citam como exemplo, as manifestações deflagradas, em 2013 em todo o Brasil, frente ao aumento das passagens de ônibus e a insatisfações de outras naturezas. Nas redes sociais, viralizou a *hashtag* #VemPraRua, e as habilidades do letramento participativo eram visíveis na organização dos protestos.

A greve de caminhoneiros que paralisou o Brasil no período de 20 a 31 de maio de 2018, também contou com inúmeras manifestações de apoio nas redes sociais digitais e, assim como no *Twitter*, foram inúmeros os comentários em outras redes acompanhados das *hashtags* #EuApoioAGreveDosCaminhoneiros e #SomosTodosCaminhoneiros. Portanto, trabalhar as habilidades do letramento participativo na escola é importante, tendo em vista que mobilizações por um ideal coletivo se tornam cada vez mais comuns na internet e mobilizam, nesse sentido, famosos e anônimos em prol de uma causa.

Um exemplo disso é o que ocorreu no Brasil, durante a Copa da Rússia, quando, simultaneamente à exibição do jogo entre França e Argentina, no dia 23 de junho de 2018, o *youtuber* brasileiro Júlio Cocielo escreveu no *Twitter* sobre o jogador Mbappé. O futebolista francês, que é negro, jovem e muito veloz em campo, “conseguiria fazer uns arrastão top na praia”, segundo o tuíte do influenciador digital. Diante desta postagem, frente ao contexto brasileiro, muitos seguidores acusaram o brasileiro de ter sido racista, dadas as implicações da sua postagem. Como resultado, Júlio Cocielo apagou mais de 50 mil tuítes da sua conta, de teor racista, e fez um pedido público de desculpas, alegando que quis fazer apenas uma brincadeira em relação à velocidade de Mbappé durante o jogo, mas que havia sido mal interpretado. Contudo, diante da pressão exercida nas redes sociais por anônimos e famosos, o *youtuber* foi afastado de grandes

campanhas midiáticas às quais estava vinculado, a exemplo das marcas Itaú e Coca-Cola, perdeu milhares de seguidores e teve sua fama abalada diante da situação de racismo que protagonizou. A força das redes, a partir dos comentários e retuitamentos que o texto teve, mesmo após ter sido deletado pelo autor, mostra que é possível atuar conjuntamente para combater questões como essa, num mundo em que o racismo não cabe mais.

Com a análise dos comentários na internet se encerra a avaliação sobre os gêneros discursivos digitais que Cereja e Cochar (2015) selecionaram para fazer parte do livro de **Português: Linguagens** do sexto ano do Ensino Fundamental. Mesmo com alguns problemas, como o pouco aproveitamento do potencial dos discentes, elencar esses gêneros discursivos para o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula, distancia-se do canônico e contempla os multiletramentos, sobretudo o letramento digital.

6.2 GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS NO LIVRO SINGULAR & PLURAL

6.2.1 Mensagens de fóruns de discussão na internet

O primeiro gênero discursivo analisado no livro didático de Português da coleção **Singular & Plural** encontra-se no livro do 7º ano, na seção intitulada Produção. Trata-se de uma proposta de produção textual envolvendo as mensagens de fóruns de discussão na internet.

Os 'fóruns' da internet têm hoje várias formas. O sentido que queremos dar ao 'fórum' não se resume à tradicional plataforma com este nome, mas sim a todos os tipos de locais onde, regra geral, se discute sobre um determinado tema e sobre ele se colocam questões [...] (MADALENA, 2013, p. 69).

Nesse sentido, as mensagens que circulam nos fóruns de discussão da internet representam um gênero discursivo bastante comum na *web*. Entretanto, a possível familiaridade dos alunos com o gênero discursivo digital escolhido pelas autoras não inviabiliza a necessidade de trabalhá-lo na escola, a fim de contribuir

com o multiletramento dos discentes nas aulas de língua materna. A figura a seguir ilustra a abordagem introdutória presente no LDP:

Figura 65 – Atividade sobre fóruns de discussão.

**Produção:
mensagens de fóruns de discussão**

Em meio a tantas emoções novas e a tantos novos hormônios, é mais do que normal termos dúvidas sobre o que sentimos ou sobre o que devemos fazer quando o assunto é amor. Muitos *blogs* de revistas ou jornais digitais destinados ao público jovem têm uma coluna especial para tratar desses assuntos e um canal aberto para que seus leitores e suas leitoras possam participar, opinando sobre o que leram.

Neste capítulo, você irá conhecer mais e produzir um gênero que provavelmente já é seu conhecido: as mensagens de fóruns.

Conhecendo o gênero: mensagens em ambientes de discussão na internet

**Atividade 1:
ambientes de discussão na internet – o que são?**

Você já participou de alguma discussão na internet? Sabe em que tipos de ambientes e com qual finalidade elas acontecem? É disso que trataremos agora.

Veja alguns exemplos de discussões retirados da internet:

Fonte: Singular & Plural (7º ano, 2015B, p. 49).

No excerto retirado do LDP, ilustrado pela figura 65, pode-se perceber que as autoras deixam claro que o gênero a ser trabalhado circula na internet. Elas apresentam dois suportes onde é comum a veiculação de mensagens de fóruns de

discussão: os blogs de revistas e os jornais digitais. Na abordagem, Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015B, p. 49) também realizam uma preparação prévia para o trabalho com esse gênero discursivo digital, a partir do levantamento do conhecimento de mundo que os discentes, possivelmente nativos digitais, possuem: “[...] você irá conhecer mais e produzir um gênero que provavelmente já é seu conhecido [...]”; “Você já participou de alguma discussão na internet? Sabe em que tipo de ambientes e com qual finalidade elas acontecem?”.

Os exemplos trazidos pelas autoras para ilustrar o gênero discursivo digital mensagens de fóruns foram retirados da internet. Contudo, as autoras deixam claro, no Manual do Professor, que não puderam reproduzir no LDP as mensagens originais, pois o *site* não detém os direitos autorais das pessoas que postam lá suas opiniões e nem é possível localizar essas pessoas. Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015B, p. 429) afirmam que “[...] os textos dos comentários apresentados nesta atividade são baseados nos originais, porém com alterações que descaracterizem a autoria”. E recomendam ao professor: “Caso você considere adequado, sugira aos alunos que, além de ler os trechos, entrem nos *sites* indicados nas referências”³⁶.

Assim, apesar do entrave dos direitos autorais, pode-se afirmar que, com essa recomendação, as autoras buscam contemplar contextos reais de uso linguístico. Igualmente, são condizentes à proposta do Manual do Professor, onde afirmam envolver as práticas sociais ao abordar os gêneros discursivos na escola, adotando uma postura mais reflexiva em relação à língua e ao seu uso.

Na “Atividade 1”, três textos exemplificam o gênero trabalhado e seis questionamentos norteiam a discussão. A figura a seguir ilustra o primeiro exemplo de texto disponibilizado:

³⁶ Ao acessar os *sites* indicados, verificou-se que os textos “Plano para rodízio prevê 5 milhões de pessoas sem água em São Paulo” e “Aprendizagem Baseada em Projetos” ainda encontram-se disponíveis na internet, bem como os comentários a partir deles. O mesmo não ocorre com o texto “Devo contar para ele que sou BV?”, que não exibe mais comentários, e o texto “Opinião deles: o que você acha de garotas que falam palavrão?”, cuja página foi desativada.

Figura 66 – Textos para a atividade sobre fóruns.

Plano para rodízio prevê 5 milhões de pessoas sem água em São Paulo

Ao menos 5 milhões de pessoas ficarão com as torneiras secas caso o governo paulista implemente um eventual rodízio de água apenas na área atendida exclusivamente pelo sistema Cantareira.[...]

E é esse grupo de moradores, principalmente da zona norte da capital, que pode ser afetado em eventual rodízio.

No bairro de Perus, por exemplo, a cabeleireira Rosemeire da Conceição, 42, afirma que, mesmo sem a definição de rodízio, a população já convive com torneira seca.

Segundo ela, o bairro enfrenta desde o final do ano passado intervalos de dois dias com água e um dia sem. [...]

Comentários

yy(430)
Vixe! E como esse povo vai fazer sem água?

Marcos 0134 (67) (12/02/2015 11h31) há 15 dias
O INPE já estudou a situação das estiagens na região Sudeste e concluiu que o desmatamento da Amazônia é a causa da falta de chuva. Com as mudanças do Código Florestal, isso só pode piorar muito.

horses (12/02/2015 10h14) há 15 dias
A Sabesp está cobrando multas abusivas para quem gasta + água, por que não multar a Sabesp se ela é que + desperdiça?

Remy (101) (12/02/2015 09h46) há 15 dias
Além do rodízio é preciso acabar com os assentamentos irregulares, com o desperdício e com a invasão das represas, tratar os esgotos, repor as matas ciliares, investir em poços, ou seja, pensar no futuro e não só em lucro e "votos".

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/02/1588784-plano-para-rodizio-preve-5-milhoes-de-pessoas-sem-agua-em-sao-paulo.shtml>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

Clipe

Colocando ordem na casa
Todo espaço destinado à participação do leitor inter-nauta tem um **administrador**, a pessoa que gerencia o espaço, com permissão para postar novos textos, abrir novos temas de discussão (no caso dos fóruns), editar ou deletar mensagens dos participantes, finalizar as participações etc. Esse administrador pode ser, também, um **moderador** nos fóruns de discussão, cuja função é mediar as discussões, acompanhando as participações e verificando se as interações estão de acordo com as regras de participação estabelecidas, de acordo com o objetivo do fórum.

Fonte: Singular & Plural (7º ano, 2015B, p. 50).

Ao seguir a recomendação das autoras e entrar no *site* indicado na referência, foi possível ter acesso à notícia “Plano para rodízio prevê 5 milhões de pessoas sem água em São Paulo” e ler as 28 mensagens escritas a partir dela no *site* do Jornal Folha de São Paulo. Também foi possível identificar as quatro mensagens selecionadas no fórum para fazer parte do exemplo do livro didático e

observar as alterações realizadas. A figura 67 expõe essas mensagens.

Figura 67 – Comentários na página da Folha de São Paulo a partir da notícia “Plano para rodízio prevê 5 milhões de pessoas sem água em São Paulo”.

xx 12/02/2015 15h34

Facebook Twitter Google Plus Responder Denuncie 0 0

Viche como esse povo vai fazer sem água?

O comentário não representa a opinião do jornal; a responsabilidade é do autor da mensagem

RUDI 12/02/2015 09h44

Facebook Twitter Google Plus Responder Denuncie 1 1

Concordo ... rodízio já.. tirar assen/tamentos irregulares , " gatos" , desperdício , tratamento de esgoto/ , repor as mat/as ciliares , acabar com a in/vasão das repr/esas , investimento em poços (águas profundas) , ou seja pensar no futuro e não em " Voltos".

O comentário não representa a opinião do jornal; a responsabilidade é do autor da mensagem

Carlos0705 12/02/2015 11h31

Facebook Twitter Google Plus Denuncie 0 0

É isso mesmo. O IMPE já estudou a situação das estiagens na região Sudeste e chegaram a conclusão obvia de que o desmatamento da Amazônia é a causa dessas estiagens. Com as mudanças do Código Florestal a coisa só tende a piorar aceleradamente.

O comentário não reopresenta a opinião do jornal; a reoponsabilidade é do autor da mensagem

towers 12/02/2015 10h14

Facebook Twitter Google Plus Responder Denuncie 1 0

A sabesp esta mandando multas abusivas, ja que não tem fornecimento de agua, a arrecadação diminui então precisa fazer as multas abusivas para que o dinheiro va para bolsa de Nova York que não esta nem ai para crise ela quer grana.

O comentário não representa a opinião do jornal; a responsabilidade é do autor da mensagem

Fonte: <https://comentarios1.folha.uol.com.br/comentarios/5975655?skin=folhaonline&device=>

Pelos exemplos expostos nas figuras 66 e 67, pelas características do gênero apresentado e pela abordagem no Manual do Professor, percebe-se que o gênero discursivo digital que as autoras do LDP **Singular & Plural** chamam de “mensagens de fóruns de discussão” é o mesmo que os autores do LDP **Português: Linguagens** denominam “comentários na internet”. Marcuschi (2008) traz uma reflexão sobre a dificuldade de nomear os gêneros, pois eles se imbricam e interpenetram para constituírem novos gêneros. Assim sendo, as duas terminologias são aceitáveis, contemplam a língua em uso e o seu caráter ideológico, e, em alguns casos podem ser até usadas como sinônimas, como fazem as autoras da coleção **Singular & Plural**, ao substituir “mensagens” por “comentários” nas questões 5 e 6 (ver figura 69, mais adiante), por exemplo.

Além de tudo, considera-se pertinente a abordagem trazida pelas autoras do LDP **Singular & Plural**, que extrapola a ideia de fórum de discussão como uma

plataforma tradicional e contempla outros espaços que exercem essa função social na internet, como os *sítes* e redes sociais que disponibilizam ferramentas e espaços para mensagens/comentários. É o caso do *website* do *Jornal Folha de São Paulo* (www.folha.uol.com.br), de onde foram extraídos os exemplos das figuras 66 e 67.

Como já foi mencionado, no livro didático do sétimo ano da coleção **Singular & Plural**, as autoras expõem o gênero discursivo que motivou os comentários: a notícia “Plano para rodízio prevê 5 milhões de pessoas sem água em São Paulo”. Com esse exemplo, pode-se reforçar a ideia de que as mensagens de fóruns trazidas no exemplo 1 (figura 66) refletem a intergenericidade. Isso não ocorre de forma prototípica, mas sim com a concepção proposta nessa tese, ou seja, representam uma das diversas formas pelas quais alguns gêneros discursivos (especialmente os digitais) tornam-se interdependentes de outros.

A escrita do gênero discursivo mensagens de fóruns, nesse contexto, é realizada a partir de um outro gênero discursivo – a notícia – isto é, a mensagem de fórum, nesse caso, depende de um gênero discursivo “original” para ser criado, e, conseqüentemente, estabelecer relações de sentido. Portanto, no caso do exemplo 1, só existe um fórum de mensagens, porque mensagens foram escritas por enunciadores que se posicionaram de forma responsiva em relação ao texto lido e utilizaram o espaço e a ferramenta para a publicação dos seus textos – eventos dialógicos. Caso a ferramenta de comentários não fosse utilizada, nessa página da internet, existiria apenas a notícia sobre o rodízio de abastecimento de água em São Paulo.

Ao se comparar as figuras 66 e 67, pode-se acompanhar que, no exemplo trazido pelas autoras, a adaptação feita nos textos não reproduz a relação entre duas mensagens específicas: a mensagem de Marcos (que se chama Carlos na postagem original) é uma resposta ao comentário de Remy (originalmente, Rudi). No processo de interação real, essa opção do enunciador em replicar uma mensagem específica e não a notícia do *site* tem uma intenção comunicativa e não deveria ser omitida no livro didático. Marcos (Carlos) recupera o que foi dito sobre a questão de preservação ambiental na elaboração do seu comentário e incorpora ao seu texto elementos já postos dialogicamente. Essa interação revela traços de outro gênero discursivo digital: os *chats*, uma vez que o texto é construído na interação, a quatro mãos (RODRIGUES, 1993), com outro(s) sujeito(s) que também escreve(m)

mensagens em relação à notícia veiculada no site da Folha de São Paulo.

A expressão “texto a quatro mãos” foi utilizada, inicialmente, para se referir à língua falada:

Na situação de diálogo, os interlocutores alternam os seus papéis de falante e ouvinte, e dessa atividade ‘a quatro mãos’ ou a ‘duas vozes’, resulta o texto conversacional, elaborado numa determinada situação de comunicação. (RODRIGUES, 1993, p.18).

O texto com a presença de “duas vozes” também ocorre em alguns gêneros discursivos digitais, sobretudo aqueles que geralmente envolvem uma interação síncrona. Isto é, produzidas temporalmente de forma simultânea, em tempo real, como pode ocorrer em fóruns digitais e é recorrente em *chats*. De acordo com Marcuschi (2002), os *chats*, apesar de serem eventos baseados na escrita, trazem características muito próximas da língua falada, dentre as quais, merecem destaque: a alta interatividade; o fato de serem conversações síncronas; a escrita no formato de diálogo, que ocorre em sequência encadeada, processando um texto no qual locutor e interlocutor assumem a coautoria do texto.

Além disso, os *chats* são caracterizados por uma linguagem que, muitas vezes, distancia-se da norma padrão. Trata-se de textos carregados de marcadores conversacionais que buscam traduzir, através da escrita, manifestações características da fala, destarte, são textos eminentemente híbridos na sua constituição. Essas manifestações podem ocorrer através de uma comunicação síncrona – como a que acontece nos *chats* e até mesmo em serviços de bate-papo em alguns servidores de *e-mail*, e em redes sociais como o *Facebook (messenger)* e o *Instagram (direct)* - , ou mesmo em mensagens assíncronas, como *e-mails*.

As mensagens em ambiente de discussão na internet, gênero discursivo digital em questão, apresentam alta interatividade e podem ou não ser síncronas. O intervalo de postagem (escrita e divulgação) das mensagens usadas como exemplo pelas autoras (figura 66) é bastante curto, percebe-se, então, uma sequência encadeada e a responsividade dos sujeitos envolvidos.

Mesmo que virtualmente, a interação mediada por computador, através de alguns gêneros discursivos digitais, como as mensagens em fóruns, precisa seguir regras, que correspondem a um código moral ou de ética, caso contrário, os moderadores poderão agir. Lévy (1999) chama as exigências e conjunto de regras

de comportamento e comunicação na internet de etiqueta digital. Ainda na figura 66, pode-se acompanhar a seção "Clipe", na qual as autoras esclarecem que há regras para a participação do leitor/autor na internet, e que o gênero discursivo em questão é monitorado por um administrador e/ou moderador, que gerencia o espaço virtual, podendo até deletar mensagens dos participantes e encerrar a interação.

Na página 55 do livro didático, também na seção "Clipe", as autoras abordam "A ética e as regras de participação em ambientes de discussão", destacando-se como etiqueta digital a seguinte passagem:

"Entre as regras mais comuns nessas situações, está a proibição de mensagens ofensivas, como provocações, xingamentos, ameaças, ou divulgação de produtos, correntes, conteúdos obscenos, etc." (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015B, p.55).

Outro exemplo, escolhido pelas autoras do LDP, para ilustrar o gênero mensagem em ambiente de discussão na internet foi exposto na figura 08 (página 74), para exemplificar o uso da competência gramatical. No fórum "Série Elementos–Aprendizagem Baseada em Projetos", cada interlocutor expõe, além da mensagem, nome e foto.

Levando em consideração que o LDP analisado é de sétimo ano, e que o público alvo é de discentes com a faixa etária média de doze anos, o exemplo trazido é inadequado, em relação ao conteúdo temático, e distante do universo dos alunos. Trata-se de um fórum de um curso *online*, voltado para professores, e, assim sendo, os textos produzidos pelos interlocutores contém informações técnicas, jargões profissionais e são voltados para a formação profissional do docente.

Já o terceiro exemplo de mensagens em ambientes de discussão na internet utilizado no LDP foi extraído da página digital de uma revista voltada para o público adolescente: <www.atrevida.uol.com.br>. É o que se pode acompanhar na figura 68, apresentada a seguir.

Figura 68 – Ambiente de discussão virtual.

Exemplo 3 Os comentários foram adaptados do original e a identidade dos autores foi apagada.

Opinião deles: o que você acha de garotas que falam palavrão?

postado às 10h00 por **Atrevida** | [Deixe um comentário](#)

Olha só o que os entrevistados da Atrê responderam

"Sou uma garota bem descontraída e às vezes solto uns palavrões no meio da conversa. Sempre fui assim. Mas agora, sempre que meu namorado está junto, ele me dá uma bronca e fala que isso não é bacana em uma garota. Só que esse é o meu jeito e não quero mudar. Todos os caras pensam dessa forma?" - **R.B., 15 anos, Campinas-SP**

Resposta deles:

"Acho que, se for excessivo, é ruim. Mas também não gosto de meninas patricinhas, muito frescas. Um pouco de palavrão não tem problema nenhum! Se ela falasse muito, pediria para manear, mas aceitaria o jeito dela." - **L.L., 14 anos**

"Eu particularmente não gosto muito, acho que não é uma atitude muito feminina nem charmosa. Prefiro as garotas que não falam palavrão. Se minha namorada falasse muito, ficaria um pouco incomodado. Tentaria dar um toque, falar de uma forma delicada para ela não dizer tantos palavrões." - **C.F., 16 anos**

Comentários

T. S.
Essa ideia de que é feio garota falar palavrão é muito machista. Do msm jeito que fica feio uma garota falar palavrão, tbm fica feio prum garoto. Pronto, falei!
[Responder](#) [Curtir](#) [20](#) [Seguir publicação](#) · 23 de maio de 2014 às 18:51

P. R. [Seguir](#) 116 seguidores
Eu detesto falar palavrões, prefiro ser mais feminina, mais recatada. Acho ridículo meninas (meninos também) flando um monte palavrões, me sinto até ofendida quando estou perto de alguém que fla. Horrível!
[Responder](#) [Curtir](#) [8](#) [Seguir publicação](#) · 12 de maio de 2014 às 13:53

I. B. PR eu tbm odeeeio falar palavrões e fico superchateada quando alguém fala na minha frente. Tem um menino na minha sala que só fala palavrão, às vezes até que é engraçado, mas sla tem vez que ele extrapola o limite e ninguém aguenta. Eu estudo no sétimo ano.
[Responder](#) [Curtir](#) [24](#) de maio de 2014 às 09:58

D. E.
Nada a ver o que o C. disse. Sou superfeminina, sensível, curto rosa e filmes românticos, mas falo palavrão. E não deixo de ser quem sou por causa disso. Só não acho legal perto de adultos e crianças.
[Responder](#) [Curtir](#) [5](#) [Seguir publicação](#) · 23 de maio de 2014 às 18:08

Disponível em: <<http://atrevida.uol.com.br/arrasa/ficadas-e-rolos/opiniao-deles-o-que-voce-acha-de-garotas-que-falam-palavrao/8318>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

Fonte: Singular & Plural (7º ano, 2015B, p. 52-53).

Esse exemplo de mensagens de fórum de discussão apresenta uma temática

interessante e adequada à idade do público-alvo do livro didático em questão. A interação entre os participantes do fórum é perceptível e marcante nesse gênero, destacando-se, mais uma vez, o texto elaborado a quatro mãos:

Ocorrências desse tipo exemplificam uma das facetas do fenômeno do envolvimento (CHAFE, 1985), característico da língua falada. Trata-se do envolvimento dos interlocutores com o assunto da conversa, o que explica o próprio acesso de elaboração do texto conversacional, que, já dissemos, é o resultado de um trabalho cooperativo, ou 'a duas vozes'. (RODRIGUES, 1993, p.23).

Chafe (1985 apud RODRIGUES, 1993) chama a atenção para dois tipos de envolvimento: o do falante consigo mesmo ou ego-envolvimento, e do falante com o ouvinte, relacionado à dinâmica da interação com outra pessoa. Na figura 68, há em todos os comentários, gênero discursivo em estudo, o uso da primeira pessoa, denotando ego-envolvimento. Já o envolvimento com o interlocutor, pode ser percebido mesmo na escrita, como é o caso, ainda na figura 68, o comentário da interlocutora identificada como "I.B.", ao responder ao que foi escrito por outra falante: ("PR eu tbm odeeeeio falar palavrões e fico superchateada quando alguém fala na minha frente."), demonstrando compreender de forma responsiva ativa o texto de PR, de tal forma que, na sua mensagem, explicita que concorda com ele.

Como foi apresentado, Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015B), para exemplificar o gênero discursivo abordado, utilizam três textos: comentários a partir de uma notícia, comentários em um fórum de um curso *online* e comentários em um fórum de uma revista voltada para adolescentes. A diversidade dos textos apresentados como exemplos é explorada nas seis questões propostas, explicitadas pela figura 69. Na primeira delas, é indagado o assunto de cada texto; na segunda, é questionada a fonte/suporte de cada texto; na terceira, pergunta-se se o perfil dos enunciadorees é o mesmo nos três fóruns de discussões; nas questões 4 e 5, o tema abordado é a linguagem utilizada pelos participantes nos fóruns na construção das suas mensagens; e na questão 6 o enfoque recai sobre o objetivo dos comentários. A todo momento, percebe-se que as autoras instigam a comparação entre os exemplos disponibilizados no LDP.

Figura 69 – Exercício sobre fóruns virtuais.

1. Qual é o assunto central de cada exemplo?
2. Os textos e as discussões apresentados foram retirados de um mesmo ambiente virtual? Explique.
3. O perfil das pessoas que se interessaram em participar dessas discussões é o mesmo? Explique a sua resposta.
4. Você acha que há diferença de linguagem usada pelos participantes? Por quê?
5. Você acha que a linguagem usada seria diferente se os participantes estivessem conversando apenas com os próprios amigos num aplicativo de troca de mensagens instantâneas em vez de estarem publicando comentário em um *site* aberto ao público?
6. Você acha que o objetivo dos comentários do exemplo 2 é o mesmo dos demais? Explique.

Fonte: Singular & Plural (7º ano, 2015B, p. 53).

As questões 4 e 5 instigam os alunos a observar a linguagem utilizada nos três exemplos de fóruns. Como a resposta sugerida à quinta questão já foi abordada ao se explicar sobre o Letramento em SMS, será utilizada a questão 4 para ilustrar como o estilo de linguagem do gênero discursivo mensagem de fóruns pode ser explorado nessa atividade. Ao lançar a pergunta “Você acha que há diferença de linguagem utilizada pelos participantes?”, Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015B, p. 430) sugerem como resposta:

Figura 70 – Resposta sobre diferentes linguagens.

4. Espera-se que os alunos percebam que o texto 2 e respectivos comentários apresentam uma linguagem mais formal em relação aos demais, com uso de termos mais específicos do universo da educação (conceito, rubrica de avaliação, aprendizagem colaborativa, etc.), enquanto o último apresenta linguagem bem mais informal, inclusive com uso maior de abreviações das palavras (msm, flando, tbm, sla), de emoticons (:/) e de escrita de palavras que tentam reproduzir o que acontece na fala (odeeeio). No meio-termo, estão os comentários ao primeiro texto, que trazem uma mistura de formalidade e informalidade, também com o uso de interjeições ou gírias (Vixe!) e símbolos (gasta +) como nos comentários ao texto 3, mas em menor quantidade. Provavelmente por se tratar de leitores mais adultos e pelo assunto tratado, a linguagem dos comentadores de jornal é informal, porém em um grau menor do que a linguagem das leitoras da revista para adolescentes.

Fonte: Singular & Plural (7º ano, 2015B, p. 430).

Tomando por base a resposta sugerida no Manual do Professor, percebe-se que o exemplo 2 (fórum de formação de professores) é destacado por apresentar diferenças acentuadas em relação ao estilo de linguagem utilizado nas mensagens/comentários: linguagem mais formal e uso de termos mais específicos do universo da educação. Desse modo, diferencia-se do exemplo 1 (fórum do jornal online *Folha de São Paulo*) e do exemplo 3 (fórum da *Revista Atrevida*), que apresentam um estilo de linguagem mais recorrente nesse gênero discursivo digital. Para Araújo (2017, p. 114):

O comentário on-line se caracteriza como um gênero que apresenta a liberdade de expressão, a espontaneidade da escrita e a subjetividade do locutor. Ele é marcado pela alteridade enunciativa, uma vez que aponta para muitas vozes que discursam sobre determinado assunto.

A mesma autora aponta algumas características do estilo de linguagem usual no gênero “comentário on-line”, que podem ser acompanhadas nos exemplos de fóruns expostos no LDP **Singular & Plural**:

- uso de frases interrogativas, como no comentário “E como esse povo vai fazer sem água?” e “[..] por que não multar a Sapesb se ela é que mais desperdiça?”, na página do *Jornal Folha de São Paulo*;
- uso de gírias e da linguagem coloquial, como foi destacado na resposta da questão 4 - “inclusive com uso maior de abreviações das palavras (msm, flando, também, sla)”, ao referir-se aos comentários na página da *Revista Atrevida*;
- demonstração de adesão e/ou contestação ao comentário de outro comentarista, como em “PR eu também odeeeeio falar palavrões [...]” e “Nada a ver o que C. disse [...]”, também nos comentários da revista;
- uso de recursos tipográficos e destaques (negrito, itálico, letra maiúscula, minúscula, emoticons), apesar de ser bem comum o uso de emoticons e emojis em mensagens de fóruns de discussão, o registro do emoticon “ :/ ” na resposta à quarta questão, é um equívoco, pois, nos textos que foram utilizados como exemplos de mensagens no LDP, o símbolo aparece apenas para compor os endereços eletrônicos (http://) indicados pelas enunciadoras Maria M. e Roberta P. no fórum do curso “Aprendizagem baseada em projetos”

e não possui o caráter enunciativo de um emoji. Nesse mesmo fórum, é possível também observar o uso do itálico como recurso tipográfico para destacar as palavras estrangeiras “*site*” e “*links*”, como determinam as normas da ABNT, mais um indicativo da formalidade no estilo de escrita dos seus interlocutores.

A partir dessas características, é possível verificar que os comentários/mensagens de fóruns de discussão trazem marcas do sujeito dialógico, que depende do relacionamento com os outros. Assim, considera tanto o suporte que veicula seus comentários/mensagens quanto o interlocutor a quem ele se dirige, o qual pode ser alguém em particular ou um auditório indefinido.

A questão 6 enfoca o objetivo dos comentários, e direciona a uma comparação entre o exemplo das mensagens postadas no fórum “Aprendizagem em projetos” e nos demais suportes: “6. Você acha que o objetivo dos comentários do exemplo 2 é o mesmo dos demais? Explique.” (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015B, p.53). No Manual do Professor, aparece a seguinte sugestão de resposta:

“6. Não. Nos exemplos 1 e 3, os participantes têm como objetivo apenas expressar suas opiniões. No exemplo 2, os participantes desejam trocar informações e aprender algo com essa troca.” (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015B, p.430).

Desse modo, o objetivo dos sujeitos e sua intenção comunicativa são levados em consideração na análise do gênero discursivo estudado. Mesmo assim, considera-se o exemplo exposto na figura 08 pouco interessante e distante da realidade dos discentes de sétimo ano. Alguns termos que aparecem no texto do fórum, como “uso de rubricas na avaliação”, “conceito novo para os educadores brasileiros”, “ferramentas para utilizarmos no dia a dia de sala de aula”, “projeto de aprendizagem colaborativa”, confirmam que a temática é voltada para profissionais da educação.

No livro didático do sétimo ano, em continuidade a essa abordagem sobre mensagens de fórum de discussão, é utilizado mais um exemplo extraído de uma revista eletrônica para adolescentes – a *Revista Capricho*. O texto, que tem como título “Devo contar pra ele que sou BV?”, estava disponível em um blog da revista online - “Papo de amiga”, de onde as autoras do LDP selecionaram (e adaptaram) sete comentários, como mostra a figura 71.

Figura 71 – Fórum da Revista Capricho.

Devo contar pra ele que sou BV?

Aposto que a dúvida da R. é a de muita garota por aí:

"Tenho 14 anos e sou a única da turma que ainda é BV, mas não queria contar pra ninguém que nunca beijei. O que seria melhor fazer: arriscar ficar com um garoto sem contar que é minha primeira vez ou abrir o jogo?"

A gente vive num tempo em que os mistérios e os segredos são cada vez mais raros. A regra agora é todo mundo saber tudo sobre todos, transparência total. E nessas a gente se perde, e fica na dúvida: será que eu tenho que abrir pro mundo TUDO o que eu penso e o que eu faço?

Minha resposta é: não! Privacidade é bom e devemos preservá-la. **Tem coisas que só dizem respeito a você e a mais ninguém**, e se existem assuntos sobre os quais você não é a fim de falar, simplesmente não fale. É um direito seu.

No caso de contar sobre ser BV, acho que não há mesmo a menor necessidade. Acho até engraçado todo mundo fazer isso, parece uma espécie de aviso: "atenção, eu sou BV, o meu beijo pode não ser lá essas coisas". Uma bobagem. **Beijo bom não tem nada a ver com quantidade ou com experiência, tem a ver com química e com o momento.** Não encane com isso! [...]

Garotas, vocês acham que a gente tem que anunciar que é BV ou dá pra manter em segredo essa informação?

Beijo,
Fê!

Comente!
50 comentários

L. C.
Acho q ñ deve falar pro garoto q é bv. Eu sou assim, ñ tenho q dar satisfação.
Responder · Curtir · Seguir publicação · 23 de fevereiro às 17:32

B. S.
Tenho 14 anos e ainda sou, será que tenho algo de errado?
Responder · Curtir · Seguir publicação · 15 de fevereiro às 18:30

Y. S.
É melhor que a menina nos avise.
Responder · Curtir · 2 · Seguir publicação · 16 de agosto de 2014 às 19:55

D. L.
Tem razão, garotas ficam doidas para dar o primeiro bj, mas os garotos não podem vacilar.
Responder · Curtir · 18 de agosto de 2014 às 13:15

R. S.
Galeraaaa! Tenho só 12 anos e sou BV e BVL, e já falei pro garoto que eu gosto que num sou mais BVL faz tempo e agora me arrependi completamente ! kkk e até hoje sou BVL kkk mas eu ainda tô esperando o garoto certo.
Responder · Curtir · Seguir publicação · 30 de julho de 2014 às 14h46

J. L.
Eu falaria na boa, até já assumi para o garoto que eu gosto que eu sou BV, é bobeira ter vergonha e você se sentirá mais segura sendo sincera com felizardo.
Responder · Curtir · 1 · Seguir publicação · 2 de junho de 2014 às 12:39

C. M.
Tô passando por isso nesse momento, mas prefiro naum conta.
Responder · Curtir · 2 · Seguir publicação · 13 de abril de 2014 às 18:58

Disponível em: <<http://capricho.abril.com.br/blogs/papodeamiga/devo-contar-pra-ele-que-sou-bv/>>.
Acesso em: 12 mar. 2015. (Fragmento adaptado).



Fonte: Singular & Plural (7º ano, 2015B, p. 54-55).

Como se pode observar, no texto da revista, “Fê”, a blogueira Fernanda Bastos, responde à dúvida de uma adolescente de 14 anos e, ao final, deixa uma pergunta às leitoras: “Garotas, vocês acham que a gente tem que anunciar que é BV ou dá pra manter em segredo essa informação?”. É justamente essa pergunta que impulsiona os comentários, reforçada pelo imperativo “Comente!”.

As autoras do livro didático propõem cinco questões a partir dos textos apresentados, que podem ser acompanhadas na figura 72.

Figura 72 – Exercício baseado na reportagem da Revista Capricho.

1. Todos os participantes opinaram sobre o texto? Explique.
2. Além da opinião, o que mais há no conteúdo das mensagens?
3. Os participantes “conversaram” entre si? Explique sua resposta.
4. Como você sabe quem comentou a mensagem de outro ou quem apenas postou sua opinião sem necessariamente interagir com outro?
5. O que você observa sobre a linguagem usada nas mensagens desse fórum:
 - a) É uma linguagem mais formal ou informal? Justifique a sua resposta com elementos das mensagens.
 - b) Todas as mensagens são parecidas em relação à linguagem empregada? Explique.
 - c) A linguagem usada na produção das mensagens é adequada para o contexto? Por quê?

Fonte: Singular & Plural (7º ano, 2015B, p. 55).

As duas primeiras questões estão mais voltadas ao conteúdo temático do gênero mensagens em fórum de discussão – emitir uma opinião ou um ponto de vista sobre o que foi publicado. Já as questões 3 e 4 contemplam a interação entre os sujeitos e o “texto a quatro mãos”, quando os papéis dos enunciadores se alternam, resultando em um texto conversacional. As autoras demonstram consciência desse processo e o torna acessível à aprendizagem dos alunos no momento em que perguntam se os participantes “conversaram entre si”.

Por fim, com a questão 5, as autoras enfocam novamente o estilo de linguagem utilizado pelos enunciadores, e há algumas semelhanças com os comentários analisados anteriormente, especialmente os do exemplo 3: a linguagem mais informal – com palavras abreviadas, gírias, expressões que representam o riso ou a fonética.

Também nessa última questão, principalmente na letra “c”, é dada uma ênfase ao internetês, quando as autoras questionam se a linguagem utilizada à produção de mensagens é adequada, e sugerem como resposta: “Sim, em espaços como estes, especialmente frequentados por jovens e adolescentes, é muito comum, inclusive o uso do ‘internetês’” (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015B, p. 430).

Após a análise de mensagens de fórum de discussão, os alunos se depararão com a seção “Praticando”, cuja atividade programada no LDP **Singular & Plural** do 7º ano é a produção de um comentário em um fórum imaginário. Após a elaboração, o texto será compartilhado com colegas, compartilhado no mural da classe e avaliado coletivamente, conforme orientação do professor.

Só depois é que os discentes são orientados para produzir uma mensagem em ambientes de discussão em situação real de uso. A proposta, que já foi exibida na figura 28, tem a seguinte questão de discussão: “Quando gostamos de alguém, devemos ou não nos declarar?” e, como já foi mencionado, a sugestão das autoras era publicar as mensagens produzidas pelos alunos no blog da turma, no blog da revista *Capricho*, ou no mural da sala. Como também já foi ressaltado, fica vedada a possibilidade de publicação no blog da revista – Blog *Papo de Amiga*, pois o endereço eletrônico aparece indisponível, o que indica que ele foi desativado (figura 30). Mesmo assim, é considerado válido o roteiro, dividido em seis momentos, com a finalidade de preparar os discentes para a produção do texto. A figura 73 traz esse primeiro passo do “Como fazer?”.

Figura 73 – Instruções para a participação em fóruns digitais.

Como fazer?

1. Conhecendo o tema da discussão

Uma leitora, que chamaremos de A., escreveu para o *blog* Papo de Amiga, da revista *Capricho*, dizendo que estava apaixonada por um garoto que conheceu recentemente e com quem nunca conversou, apesar de viverem se “encarando”. Recentemente, ela escreveu uma carta declarando seus sentimentos e estava em dúvida se deveria entregá-la ou não. Veja o texto que a blogueira Fernanda Bastos escreveu como resposta à dúvida da leitora.

Dúvida eterna: devo me declarar?

A decisão de se declarar [...] é SEMPRE muito difícil. Será que a gente consegue ajudar a A.?

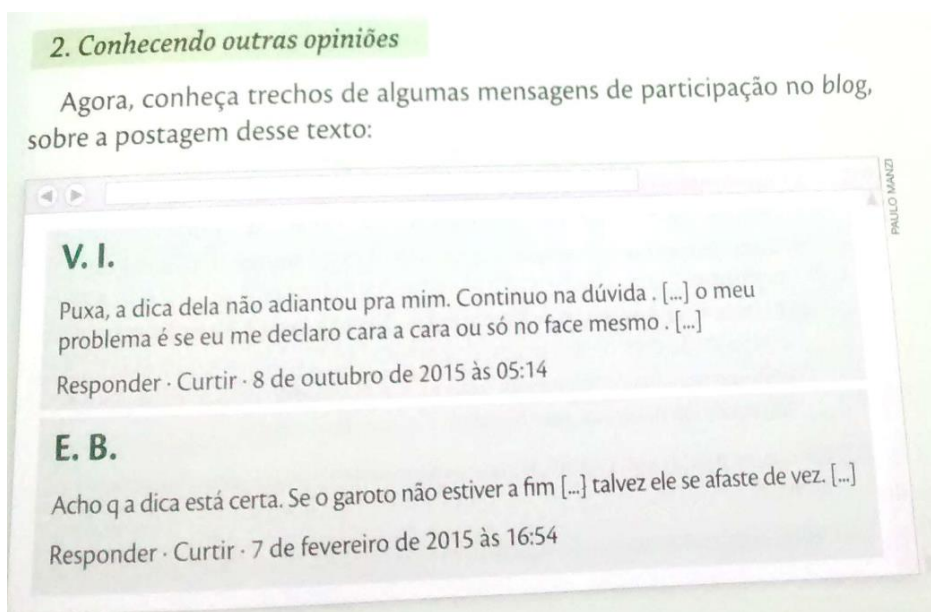
Fonte: Singular & Plural (7º ano, 2015B, p. 58).

O texto “Dúvida eterna: devo me declarar?” (em Anexo B) é uma resposta à carta de uma leitora do blog *Papo de Amiga*. Nele, a blogueira Fernanda Bastos interpela os demais leitores do blog, com perguntas como “Será que a gente consegue ajudar a A.?”, deflagrada logo no início do texto, e “E aí? Se declarar ou não?”, na conclusão do seu texto, depois de opinar que se declarar pode ser um perigo e recomendar um pouco mais de calma à leitora. Percebe-se que esses questionamentos incitam a produção dos comentários no blog.

No que tange à atividade, considera-se o texto selecionado uma boa escolha para motivar os comentários que serão escritos em sala de aula, tanto pela temática, quanto pelo gênero discursivo. Mais uma vez, as autoras proporcionam a intergenericidade, ao enfatizar a coexistência de um gênero discursivo “original” e as mensagens de fórum de discussão, sendo que a produção deste gênero discursivo digital, em um contexto real de uso, depende daquele.

No segundo momento da atividade, as autoras disponibilizam, no LDP da coleção **Singular & Plural**, trechos de mensagens no fórum do blog em questão. Isso é importante porque, como já foi discutido, os comentários escritos em um fórum podem ser uma réplica a mensagens postadas anteriormente nele.

Figura 74 – Instruções para a participação em fóruns digitais II.



Fonte: Singular & Plural (7º ano, 2015B, p. 59).

A figura 75 explicita o terceiro momento, intitulado pelas autoras de “Assumindo uma posição em relação à discussão e preparando o argumento”. Essa posição responsiva ativa que se espera dos discentes na produção dos comentários revela claramente o que declaram Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015B, p. 363), no Manual do Professor, baseadas na concepção bakhtiniana: “todo texto suscita uma resposta, gera novos discursos, novos textos”. A atividade também é condizente ao objetivo das autoras exposto no Manual: formar cidadãos críticos e participativos, que, além de decodificar e compreender textos, sejam capazes de responder e tomar uma posição em relação ao que lê.

Figura 75 – Instruções para a participação em fóruns digitais III.

3. Assumindo uma posição em relação à discussão e preparando o argumento

- a) Pense a respeito do que leu (o texto e as mensagens). Caso tenha possibilidade, visite a página do *post* e leia, na íntegra, as demais participações, antes de assumir uma posição.
- b) Considere, também, as suas experiências e as de pessoas conhecidas que já tenham vivido a dúvida da leitora.
- c) Escolha uma posição a assumir em relação à questão e prepare o seu argumento!

4. Escrevendo o texto

- a) Lembre-se de, durante a escrita, manter a coerência entre o seu ponto de vista e o argumento (ou a justificativa) que pensou em apresentar, sem se estender muito.
- b) A cada parada para reler o que está escrevendo, lembre-se de conferir se sua mensagem está atendendo a todos os critérios da ficha a seguir:

Fonte: Singular & Plural (7º ano, 2015B, p. 60).

Como já foi colocado, quando se abordava os desafios de didatizar gêneros discursivos digitais, não é possível seguir integralmente a recomendação exposta na letra “a” do terceiro passo, pois a página do *post* não está mais disponível na internet. Já o quarto passo, também exposto na figura 75, enfocam algumas características do gênero discursivo mensagens de fóruns na internet: coerência entre o ponto de vista e os argumentos – ligados ao conteúdo temático; e textos mais curtos – estrutura composicional. A “Ficha de avaliação 2”, disponível na figura 76, traz os critérios que buscam garantir os traços, relativamente estáveis, do gênero discursivo digital proposto:

Figura 76 – Critérios para a produção e avaliação de mensagens em fóruns digitais.

Ficha de avaliação 2		Critérios para produção e avaliação de mensagem de participação em discussões em ambientes da internet
Adequação à proposta	1. Elaborou um texto que apresenta opinião e argumentação sobre o tema, conforme sugerido na proposta?	
Adequação às características estudadas do gênero	2. Em relação à sua mensagem: <ol style="list-style-type: none"> O texto está na 1ª pessoa do singular? Sua opinião aparece logo no início da mensagem? Apresenta ao menos um argumento que justifique a sua opinião, de modo direto e sintético, como exige o espaço a que se destina? Considera em sua mensagem o que já foi dito em outras mensagens do ambiente? Atende aos princípios de uma participação ética: o tom é respeitoso e há cordialidade com os demais participantes? Utiliza o registro de linguagem mais informal, próprio de participação em fóruns dessa natureza, que circulam em revistas e <i>blogs</i>? 	
Construção da coesão/coerência do texto (textualidade)	3. Faz uso de palavras ou expressões que indicam a sua posição em relação ao assunto? 4. Utiliza adequadamente a pontuação?	

Fonte: Singular & Plural (7º ano, 2015B, p. 60).

Como se pode depreender, a primeira linha da ficha contempla a “Adequação à proposta”, que, tomando por base a tríade bakhtiniana, corresponde ao conteúdo temático das mensagens de fórum de discussão na internet. Já a segunda linha diz respeito tanto ao conteúdo quanto ao estilo de linguagem (uso da primeira pessoa do singular, tom respeitoso e cordial, e registro de linguagem mais informal). A responsividade também é enfatizada na proposta de “Adequação às características estudadas do gênero”, quando se sugere como critério de avaliação a cordialidade com os demais participantes e é realizada a pergunta: “d) considera em sua mensagem o que já foi dito em outras mensagens do ambiente?”. Por fim, na terceira linha da ficha, as autoras trazem questionamentos que contemplam, segundo elas, a “Construção da coesão/coerência do texto (textualidade)”, mas a abordagem é bastante redutora e fica restrita ao “uso de palavras ou expressões que indicam a sua posição em relação ao assunto” e ao uso adequado da pontuação, dando mais ênfase a questões formais e presas ao cotexto.

Após realizar essa avaliação, os educandos são direcionados aos últimos passos da produção de texto, como se pode acompanhar na figura 77:

Figura 77 – Instruções para a participação em fóruns digitais IV.

5. Postando ou afixando a mensagem

Siga as orientações que serão dadas para a postagem ou afixação da sua mensagem e aguarde que seus colegas façam o mesmo até o dia marcado.

6. Lendo as mensagens dos colegas

- a) Antes de avaliar a participação da turma, leia as mensagens de seus colegas para conhecer as opiniões deles.
- b) Ao final da leitura, volte à sua mensagem e pense: o que seus colegas disseram acrescentou algo no seu modo de ver a questão da discussão? Converse com a turma sobre isso.

Fonte: Singular & Plural (7º ano, 2015B, p. 61).

Na quinta etapa da atividade, as instruções deixam claro a autonomia dada ao professor sobre a divulgação da mensagem: podem ser postadas na internet ou afixadas em um mural. No Manual do Professor aparece apenas “Você pode criar um ‘Mural de discussão’ e fixá-lo em uma das paredes da sala, no qual sejam afixadas as mensagens dos participantes (escritas em pedaços de papel)” (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART; 2015B, p. 431). Entende-se que, ao levar em consideração a situação de muitas escolas públicas do país, talvez a única opção viável seja a divulgação usando o papel como suporte, mas o ideal seria a publicação das mensagens na internet, já que o gênero discursivo trabalhado é justamente “mensagens em ambientes de discussão na internet”. Se o blog que ancorou o texto que motivou os comentários não está mais disponível, outras alternativas devem ser pensadas pelos docentes e discentes, visto que são muitos os ambientes de discussão na internet, como outros blogs e redes sociais digitais, que podem comportar o debate proposto no livro didático em questão.

Para finalizar, as autoras do LDP propõem a leitura da opinião dos colegas sobre “Se declarar ou não?” e estimulam uma discussão sobre isso. Também é proposta, após alguns dias da divulgação das mensagens do fórum, uma autoavaliação, seguida da avaliação da participação da turma na atividade, a partir dos critérios da ficha exposta na figura 78.

Figura 78 – Critérios para avaliação de participação nos fóruns digitais.

Ficha de avaliação 3	Critérios para avaliação das participações no fórum de discussão
Adequação ao gênero na esfera de circulação	<ol style="list-style-type: none"> 1. As mensagens apresentaram opiniões de modo claro e direto? 2. Houve apresentação de argumentos? 3. As mensagens demonstraram respeito entre os participantes? 4. Houve respeito às regras de participação do ambiente?

Fonte: Singular & Plural (7º ano, 2015B, p. 61).

A ficha tem o objetivo de contemplar a “Adequação ao gênero na esfera da circulação”, o que é bastante condizente à proposta do Manual do Professor, no qual as autoras afirmam promover atividades que estimulem a reflexão sobre a adequação à situação de produção e à enunciação que determina a utilização de um gênero discursivo. Os critérios estabelecidos nessa ficha contemplam o conteúdo temático das mensagens – clareza das opiniões e argumentos – e também a adequação às regras de participação ao ambiente, como manutenção de cordialidade e respeito entre os interlocutores. Mesmo em mensagens postadas na internet, para um interlocutor em particular ou um auditório indefinido, os autores precisam seguir regras, que representam um código moral ou de ética, como foi enfatizado nesse LDP, na seção “Clipe” (figura 66 – página 223).

Assim, com uma longa sequência de textos e propostas de atividades, é possibilitada, no livro didático **Singular & Plural** do sétimo ano, uma discussão importante sobre o gênero discursivo digital mensagens/comentários em fóruns de discussão na internet. Apesar de alguns impasses, que podem ser solucionados com a intervenção do docente, pode-se afirmar que a abordagem, de modo geral, contribui para ampliar a competência digital dos discentes, principalmente pela ênfase dada à responsividade que envolve esse gênero discursivo.

O letramento digital, de um modo geral, também é oportunizado, visto que são apresentadas situações reais de interação na internet, e, ao final da abordagem, é proposto, mesmo como uma das alternativas, a postagem dos comentários dos alunos na rede mundial de computadores. Ao fazê-lo, os educandos terão maior

contato com: o Letramento em SMS – principalmente pela situação comunicativa informal sugerida para as produções de mensagens/comentários e pela possibilidade de uso de internetês; o Letramento em hipertexto e o Letramento em multimídia – considerando os *links* e a multimodalidade constituintes da internet; o Letramento pessoal – uma vez que os comentários elaborados também contribuem para projetar uma identidade online, daí tantas instruções no LDP visando o que as autoras chamam de “participação ética” (com tom respeitoso e cordialidade); e também o Letramento em rede e o Letramento participativo, já que as mensagens construídas podem promover, além da interação, a colaboração e apoio a uma causa ou a pessoas.

Por fim, é muito importante reiterar que o fato de as autoras contemplarem, no LDP do sétimo ano, as diferentes formas que os fóruns da internet se apresentam, não se limitando às plataformas tradicionais, contribui para que os discentes percebam que o uso de determinados ambientes para se discutir opiniões e pontos de vista é que legitimam um fórum de discussão e, conseqüentemente, as mensagens e comentários como um gênero discursivo digital. A partir dessa abordagem, os discentes terão mais oportunidade de (re)pensar o uso da língua em ambientes de discussão na internet, bem como a interação entre os enunciadores e suas implicações.

6.2.2 Miniconto multimodal

Outro gênero discursivo digital que é trabalhado no livro didático de Português do sétimo ano da coleção **Singular & Plural** é o miniconto. Esse gênero discursivo teve início com o guatemalteco Augusto Monterroso, em 1959, com o miniconto “O dinossauro”. No Brasil, Dalton Trevisan é considerado pioneiro na escrita de minicontos em seu formato contemporâneo, com o livro “Ah, é?”, lançado em 1994. Os primeiros registros de um gênero discursivo não são suficientes para torná-lo um gênero, é necessário que ele faça parte de práticas sociais, de forma recorrente, em uma dada esfera de atividade humana, para se estabilizar enquanto gênero do discurso. “O gênero somente ganha sentido quando se percebe a correlação entre forma e atividades” (FIORIN, 2008, p. 69).

Com a recorrência de propriedades comuns em uma esfera de ação social, os minicontos se estabilizam como gêneros discursivos com o tamanho mínimo estabelecido, marcados por recursos semióticos e multimodais e que desenrolam uma narrativa breve e interessante. Segundo Spalding (2008, p. 61), o gênero miniconto se constitui no processo de interação com o leitor, que completa a narrativa, “[...] transformando o miniconto em uma narração plenamente satisfatória em si mesma e não em mero fragmento, anedota, apontamento ou alusão”.

Com a popularização da internet, a difusão do miniconto, enquanto gênero discursivo, torna-se mais rápida e recorrente, especialmente com os minicontos multimodais. A escolha desse gênero discursivo digital, pelas autoras do LDP analisado, para se trabalhar texto e produção textual com alunos do sétimo ano, é interessante, visto que:

Na contemporaneidade, com as tecnologias digitais, esse gênero tomou fôlego, sendo amplamente publicado em blogs, celulares, Twitter, dentre outras ferramentas. Esse fôlego foi renovado devido à fluidez e à rapidez com que as informações são divulgadas por meios tecnológicos digitais que exigem outras formas de leitura, outros gêneros de textos e outros letramentos. (DIAS et al., 2012, p.80).

Destarte, o gênero discursivo miniconto multimodal, selecionado no LDP da coleção **Singular & Plural**, está disponível na seção “Leitura e Produção – Roda de Leitura: minicontos multimodais”. É interessante destacar que, na seção “Leitura e Produção” anterior, o gênero discursivo trabalhado foi o miniconto. A título de ilustração, as autoras escolheram dois minicontos multimodais, “Outono”, que tem como autora Angela, e “Adeus, amor”, de Isabel Xavier, como se pode observar na figura 79, apresentada a seguir.

Figura 79 – Roda de leitura.


Leitura e produção

Roda de Leitura: minicontos multimodais

Mais minicontos para uma nova roda de conversa! Mas esses são levemente diferentes... E são chamados de minicontos multimodais. Por que será? Antes de todos conversarem sobre eles, junte-se a mais um ou dois colegas, leiam e discutam os dois minicontos, analisando:

- o sentido de cada um deles, considerando que há outra linguagem, além da verbal;
- o que eles têm em comum e o que têm de diferente, comparados com os que conheceram no capítulo anterior. Considere tudo o que aprendeu sobre os minicontos.

Miniconto 1




Outono

As pequenas folhas secas aproveitam o vento a voar como borboletas.

Angela. Disponível em: <<http://miniminimos.blogspot.com.br>>. Acesso em: 25 maio 2015.

Miniconto 2



Adeus, amor.

Quebrou móveis e vidraças, fechou a porta e pendurou um bilhete:

Adeus, amor. Deixo-te a casa como deixaste meu coração.

XAVIER, Isabela. Disponível em: <<http://miniminimos.blogspot.com.br/2012/11/adeus-amor.html>>. Acesso em: 16 mar. 2015.

Fonte: Singular & Plural (7º ano, 2015B, p. 62).

Apesar da multimodalidade ser um traço constituinte dos textos que circulam na internet, e os minicontos escolhidos pelas autoras serem veiculados originalmente em um blog, não se menciona em nenhum momento da abordagem o suporte digital. A multimodalidade é explorada apenas como o diálogo entre a linguagem verbal e a não verbal (terminologia utilizada pelas autoras), de forma dicotomizada, sem explorar o texto como um evento semiótico. Assim, o enfoque no LDP vai de encontro ao pensamento de que, no mundo multimídia, é impossível focar exclusivamente no elemento falado ou escrito – todos os elementos se combinam em um único ato comunicativo e seus papéis conjuntos têm que ser levados em conta, como defende Crystal (2002).

No início da abordagem, as autoras sugerem a comparação, em grupo, com os minicontos trabalhados anteriormente, que, por não serem multimodais, não

possuem a multisssemiose entre linguagem verbal escrita e imagem. A abordagem é eminentemente formalista, estabelecendo também um liame com a primeira gramática do Ocidente – a *Téchné Grammatiké*, de Dionísio da Trácia, século II a. C., isso no sentido de priorizar apenas o código verbal (HEINE, 2018)³⁷. Seria uma ótima oportunidade para se discutir, com os alunos, a reelaboração dos gêneros discursivos, considerando também a influência do ambiente digital nesse processo, mas isso não é sugerido pelas autoras.

Apesar disso, pode-se afirmar que há uma preparação prévia para o trabalho com o gênero discursivo digital conto multimídia, mobilizando o conhecimento de mundo dos alunos, quando é retomada a noção de miniconto e questiona-se, no texto introdutório, por que os textos apresentados são chamados minicontos multimodais. Todavia, a abordagem inicial não contempla o letramento digital, pois o gênero não é apresentado como gênero discursivo digital, mesmo aparecendo o endereço eletrônico dos blogs de onde os textos foram retirados.

Ao mencionar que os minicontos multimodais são “levemente diferentes” dos minicontos, as autoras poderiam dar mais ênfase aos traços que marcam essa diferença, e se eles estão ligados à estrutura composicional do miniconto multimodal, ao seu conteúdo temático, ao estilo e/ou ao suporte textual, o que não é feito. Embora seja questionado, no texto introdutório, o que os minicontos multimodais “[...] têm em comum e o que têm de diferente, comparados com os que conheceram no capítulo anterior” (FIGUEIREDO; BALTHASAR, GOULART, 2015B, p. 62), não há um direcionamento de análise nem no LDP do aluno nem no Manual do Professor.

Logo após a introdução, aparece a seção Provocações, que pode ser acompanhada na figura 80. Segundo o Manual do Professor: “Como o próprio nome da seção sugere, ela traz questões que ‘provocam’ releitura, a fim de qualificar melhor os processos de construção de sentidos e significados” (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015B, p.380). A seguir, observa-se:

³⁷ Notas de aula.

Figura 80 – Seção “Provocações”.

■ Provocações

1. Compartilhe com os demais grupos o que o seu grupo discutiu a respeito das diferenças e semelhanças desses dois minicontos multimodais com os lidos na roda de leitura do capítulo anterior.
2. Geralmente, quando produzimos um miniconto multimodal, partimos de uma imagem que pode nos ajudar a imaginar diferentes situações para começarmos a pensar o enredo (a história) que queremos contar.
 - a) O que há em cada uma das imagens que pode ter ajudado os autores a pensarem em suas histórias?

Fonte: Singular & Plural (7º ano, 2015B, p. 62).

A provocação feita na questão 1 é justamente sobre as semelhanças e diferenças, discutidas em grupo, entre os dois minicontos multimodais e os minicontos lidos anteriormente. Já na questão 2 da mesma seção, é abordada a relação entre a imagem e o enredo do conto multimodal, representado pelo código verbal. Como direcionamento para a alternativa “a”, aparece no Manual do Professor:

“Chame a atenção para o fato de que em nenhum dos casos a imagem foi usada apenas para ilustrar ou representar exatamente o que foi dito na história.” (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015B, p.431).

Apesar de enfocarem que a imagem não é meramente ilustrativa no miniconto multimodal, a orientação dada ao professor parece insuficiente e reforça o hiato criado entre texto verbal e não verbal. No caso do miniconto multimodal o verbal e o não verbal são um constituinte e sua multissemiose precisa ser explorada para se chegar ao sentido do texto.

Também em relação a questionamentos sobre a imagem, destaca-se a questão 3, que pode ser acompanhada na figura 81:

Figura 81 – Seção “Provocações” II.

3. Se eliminássemos as imagens desses dois textos teria feito diferença? Vocês acham que elas favorecem ou restringem nossa imaginação para construir sentidos, preencher lacunas dos minicontos?
4. Releia agora o miniconto 2. Repare que o texto verbal está escrito em vermelho. Por quê? Qual a relação dessa escolha da autora com o conteúdo do texto?
5. Agora, veja um dos sentidos da palavra **multimodal**.

adjetivo de dois gêneros

1. que tem ou envolve múltiplos modos, tipos, variedades [...]

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

- Considerando o que vocês perceberam de diferente entre os minicontos do capítulo anterior e esses minicontos, o que podemos considerar **minicontos multimodais**?

Fonte: Singular & Plural (7º ano, 2015B, p. 63).

Como sugestão de resposta à questão 3, aparece:

“Resposta pessoal. Espera-se que os alunos levem em conta que as imagens dão poeticidade aos dois textos, considerando que dialogam com o texto verbal, servindo de ‘pontes’ para sentidos metafóricos que se deseja construir.” (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015B, p.431).

Mais uma vez, pela abordagem das autoras, percebe-se que as imagens não são consideradas texto, pois são elas que irão “dar poeticidade aos dois textos”. Ou seja, há uma segmentação e só é considerado texto aquilo que apresenta código verbal, mesmo se admitindo que são importantes no alcance de “sentidos metafóricos que se deseja construir”.

A questão 5 também merece destaque por partir de “um dos sentidos da palavra multimodal” e questionar “o que podemos considerar minicontos multimodais”. A resposta sugerida pelas autoras pode ser acompanhada na figura 82, apresentada a seguir.

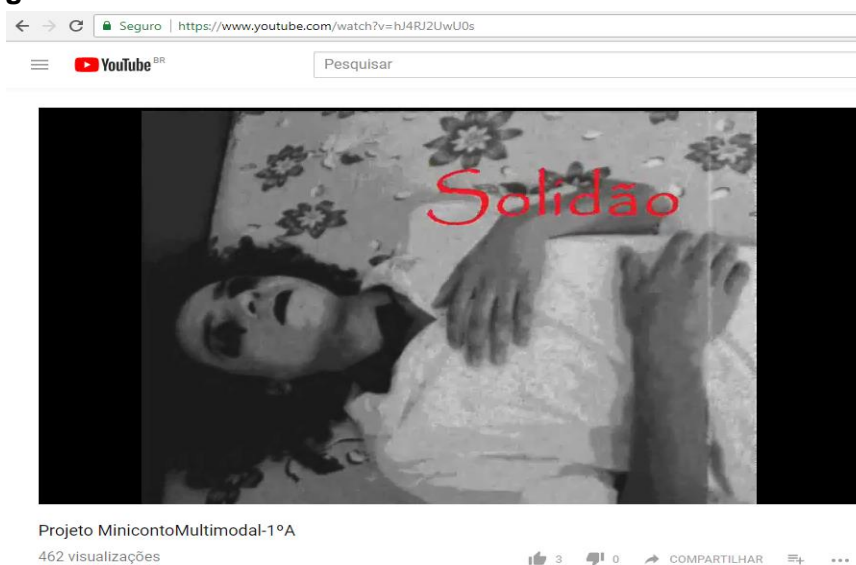
Figura 82 – Resposta sugerida.

5. Espera-se que os alunos relacionem o sentido de múltiplos, de variedades às linguagens que compõem os minicontos multimodais: linguagens verbal e não verbal. Caso considere pertinente, você pode citar, ainda, algumas produções de minicontos multimodais que têm começado a surgir no momento em que se agrega outra linguagem: a do vídeo, que integra ao texto outros recursos como imagem em movimento e som. Ver um exemplo em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hJ4RJ2UwU0s>>.

Fonte: Singular & Plural (7º ano, 2015B, p. 431).

Com essa resposta, as autoras, apesar de manterem a dicotomia entre o verbal e o não verbal, deixam claro que a multimodalidade não se restringe apenas à presença de imagens, como dava a entender os exemplos de textos e a abordagem de multimodalidade feita até então. É interessante também a sugestão aos professores de citarem os minicontos multimodais que surgem em vídeos e integram imagem em movimento e som ao texto. O *link* de acesso ao exemplo proposto está disponível no *YouTube* e sua tela de abertura pode ser acompanhada na figura a seguir:

Figura 83 – Miniconto multimodal “Solidão”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=hJ4RJ2UwU0s>.

Como se pode inferir pela legenda do vídeo na plataforma de vídeos online, o miniconto multimodal “Solidão” é resultado de um projeto escolar aplicado em uma turma de 1º ano do Ensino Médio. Levar o exemplo para sala de aula, poderia ser, além de um recurso pedagógico, uma forma de estimular os discentes do sétimo ano a produzirem minicontos multimodais em vídeos também. Tal atividade, possivelmente, contribuiria para o aprimoramento da competência digital dos alunos, bem como para se promover, nas aulas de língua portuguesa, o letramento multimídia, ou seja, a habilidade de interpretar e criar efetivamente textos multimodais, que integrem a linguagem escrita a imagens, sons e/ou vídeos, e que se ajustem aos propósitos comunicativos do enunciador, como sugerem Dudeney, Hockly e Pegrum (2016).

Quanto ao enfoque do gênero discursivo em contextos reais de uso, bem como propostas didáticas que incentivem o discente a interagir em situações comunicativas reais, é interessante destacar, além do exemplo de miniconto multimodal divulgado pelo *YouTube*, a seção “Oficina Literária!”, que sugere a produção de minicontos multimodais e a sua divulgação em um blog ou em uma rede social. Nesse momento, é reconhecida a importância de blogs e redes sociais digitais como grandes veiculadores, enquanto suporte, desse gênero discursivo digital. A proposta de “Oficina Literária” pode ser acompanhada na figura 84.

Figura 84 – Oficina Literária.

Oficina literária!

1. O que fazer?

Agora é com vocês! Forme dupla com um colega, escolham uma imagem que possa inspirá-los a escrever um miniconto multimodal o mais sintético possível, de preferência não ultrapassando 70 palavras. Viva essa experiência! E lembre-se que deve ser possível estabelecer uma relação entre o texto e a imagem, certo?

Antes de partirem para a produção, decidam onde esses minicontos multimodais irão circular: em um *blog* ou outra rede social, ou mesmo em um mural feito especialmente para eles.

2. Avaliando a produção

Antes de publicar o miniconto multimodal da dupla, compartilhem a produção com outra dupla de colegas e se ajudem nesse exercício de revisão final, tendo como base os itens abaixo. Faça as alterações necessárias.

O miniconto multimodal:

- apresenta as duas linguagens – verbal e não verbal – em diálogo na composição da história?
- respeita as características comuns aos minicontos: concisão (tem no máximo 70 palavras); narrativa; abertura; exatidão; efeito?
- está bem escrito, considerando os aspectos da norma adotada?

Fonte: Singular & Plural (7º ano, 2015B, p. 63).

Na proposta de oficina literária, na seção “1. O que fazer?”, novamente é reforçada a dicotomia entre imagem e texto, o que fica claro na recomendação: “E lembre-se que deve ser possível estabelecer uma relação entre o texto e a imagem, certo?”, que dá a entender que a imagem não constitui o texto. Só na seção “Avaliando a produção”, mais voltada à estrutura composicional, ao conteúdo e ao estilo do miniconto multimodal, é que essa a dicotomia é amenizada, quando se menciona que as duas linguagens devem estar em diálogo na composição da história.

Em relação à construção composicional desse gênero discursivo digital, é enfatizada pelas autoras, nessa proposta de produção de miniconto, além da multimodalidade, a concisão característica do texto (uma imagem e, no máximo, 70 palavras), bem como a sua narratividade. Já no que se refere ao conteúdo temático, encontra-se a “exatidão” e o “efeito” pretendidos. E como estilo de linguagem, as autoras sugerem que os discentes avaliem se o miniconto está bem escrito, ao considerar os aspectos da norma adotada, o que deixa subentendido que não precisa ser, necessariamente, a norma padrão.

Apesar de algumas incongruências na abordagem de minicontos multimodais no livro **Singular & Plural**, oportunizar a leitura e produção desse gênero discursivo em sala de aula é de extrema relevância. Segundo Lemke ([1998] 2010, p. 491), os professores não ensinam “[...] os alunos a integrar até mesmo desenhos e diagramas em sua escrita, muito menos arquivo de imagens, fotos, clipes de vídeo, efeitos de som, áudio de voz, música, animação, ou representações mais especializadas”. A produção de um miniconto em vídeo, como sugere a figura 83, ou de um miniconto que poderá ser divulgado em redes sociais e blogs, como na proposta de Oficina Literária, indica uma possibilidade para se afastar desse ensino tradicional criticado por Lemke ([1998]2010). Também pode ser um caminho para a promoção de uma educação voltada para o multiletramento de sujeitos para a atualidade.

Após a análise dos minicontos multimodais se encerram as observações sobre os gêneros discursivos digitais que Figueiredo, Balthasar e Goulart (2015) elencaram para fazer parte do livro didático de Português da coleção **Singular & Plural**, do sétimo ano do Ensino Fundamental. De uma forma geral, os gêneros discursivos digitais trabalhados no LDP em questão demonstram, mesmo a partir de um suporte impresso, possibilidades de debate em sala de aula sobre as práticas

comunicativas que circulam na internet, partindo do conhecimento de mundo dos alunos e estimulando a produção de gêneros discursivos digitais, de modo a ampliar a competência digital dos envolvidos nesse processo de letramentos.

6.3 COTEJO ENTRE AS COLEÇÕES **PORTUGUÊS: LINGUAGENS E SINGULAR & PLURAL**

A partir da análise dos *corpora* extraídos dos livros didáticos Tipo 2, ou seja, das coleções que apresentam apenas exemplares impressos, foi elaborado o quadro 5, que permite uma visão geral dos dados analisados, extraídos dos livros “Português e Linguagens” e “Singular & Plural”.

O referido quadro ilustra, de maneira mais objetiva, os registros de atividades que envolvem os gêneros discursivos digitais nessas coleções. Para sua elaboração, foram considerados os caminhos traçados para a análise dos dados, considerando: a correspondência entre o que é escrito pelos autores do LDP e a abordagem adotada no livro didático; se existe uma preparação prévia dos alunos para se trabalhar, em sala de aula, o gênero discursivo digital, aproveitando o conhecimento de mundo trazido pelos discentes; se a abordagem trazida nos LDP contempla, de alguma forma, os elementos apontados na tríade bakhtiniana (estrutura composicional, conteúdo temático e estilo); se as atividades com os gêneros discursivos digitais abordam e sugerem o uso destes, na internet, em contextos reais de interação; e, por fim, se as atividades propostas nos livros didáticos analisados contrinuem, de alguma forma, para o letramento digital dos discentes, bem como para o desenvolvimento da sua competência digital.

Quadro 5 – Livros didáticos impressos analisados

COLEÇÕES E GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS ANALISADOS	A- CORRESPONDÊNCIA ENTRE O QUE É EXPOSTO NO MANUAL DO PROFESSOR E A ABORDAGEM NO LIVRO DIDÁTICO			
	SIM	NÃO	PARCIALMENTE	OBSERVAÇÕES
Português: Linguagens				
E-mail	x			
Blog			x	Não exemplificam/contextualizam.
<i>Twitter</i>	x			
Comentários na internet	x			
Singular & Plural				
Mensagens de fóruns	x			
Miniconto multimodal	x			
B- HÁ PREPARAÇÃO PRÉVIA PARA TRABALHAR O GÊNERO, APROVEITANDO O CONHECIMENTO DE MUNDO DOS DISCENTES				
Português: Linguagens				
E-mail		x		
Blog		x		
<i>Twitter</i>		x		
Comentários na internet		x		
Singular & Plural				
Mensagens de fóruns	x			
Miniconto multimodal			x	Associam ao estudo do miniconto.
C- CONTEMPLAM OS ELEMENTOS DA TRIADE BAKHTINIANA (ESTRUTURA COMPOSICIONAL, CONTEÚDO E ESTILO)				
Português: Linguagens				
E-mail	x			
Blog			x	Apenas o conteúdo temático.
<i>Twitter</i>			x	Somente a estrutura.
Comentários na internet			x	Conteúdo e estrutura.
Singular & Plural				
Mensagens de fóruns	x			
Miniconto multimodal	x			
D- ABORDAM E SUGEREM O USO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS EM CONTEXTOS REAIS DE INTERAÇÃO				
Português: Linguagens				
E-mail	x			
Blog	x			Sugerem a criação de blogs.
<i>Twitter</i>			x	Indicam apenas como cadastrar-se.
Comentários na internet	x			
Singular & Plural				
Mensagens de fóruns	x			
Miniconto multimodal	x			
E- CONTRIBUEM PARA O LETRAMENTO DIGITAL E O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DIGITAL DOS DISCENTES				
Português: Linguagens				
E-mail	x			
Blog	x			
<i>Twitter</i>			x	Não foi sugerido o acesso à <i>Web</i> .
Comentários na internet	x			
Singular & Plural				
Mensagens de fóruns	x			
Miniconto multimodal	x			

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Um exame atento ao quadro 5 revela que, geralmente, os livros de Português analisados da coleção **Português: Linguagens** e da coleção **Singular & Plural** mantêm uma coerência em relação ao que os autores expõem no Manual do Professor. Além disso, as obras, de alguma forma, contemplam os estudos bakhtinianos e abordam os elementos que compõem os gêneros discursivos, além de focar situações reais de interação. Com a disposição dos dados no quadro,

também se evidencia que o conhecimento de mundo dos alunos (possivelmente nativos digitais) é pouco explorado nas obras, principalmente no livro do sexto ano da coleção **Português: Linguagens**. Mesmo assim, pode-se afirmar que os textos e as atividades dos LDP que compõem os *corpora* dessa pesquisa podem contribuir para o letramento digital dos educandos e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da sua competência digital.

O *corpus* selecionado no livro digital/Manual do Professor multimídia da coleção **Projeto Teláris: Português**, composto por objetos educacionais digitais, será analisado na sequência, no capítulo 7.

7 OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS EM LIVRO DIGITAL/MANUAL DO PROFESSOR MULTIMÍDIA

Os objetos educacionais digitais disponíveis na coleção **Projeto Teláris: Português** podem/poderiam³⁸ contribuir para ampliar as competências de leitura e de escrita exigidas para participar de práticas de letramento hodiernas. Mesmo sem apoiar-se em recursos online³⁹, como exige o edital do PNL D 2017, percebe-se a hipertextualidade e as relações entre as múltiplas linguagens que compõem um texto, em boa parte do conteúdo digital que integra os *corpora* dessa pesquisa. Tudo isso salienta a relevância de textos multimídia, como vídeos, galerias digitais de fotos e infográficos digitais, que contemplam, na maioria das vezes, possibilidades hipertextuais, multimidiáticas e hipermediáticas. Como sinaliza Rojo (2013, p. 20-21), esses novos modos de significar do texto eletrônico:

[...] trazem novas perspectivas para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam ou intercalam ou impregnam. Inclusive, esses textos multissemióticos extrapolam os limites dos ambientes digitais e invadiram hoje os impressos (jornais, revistas, livros didáticos).

Nos livros didáticos analisados, volumes do sexto ao nono ano da coleção **Projeto Teláris: Português**, observa-se justamente o conjunto multissemiótico que envolve o texto: imagens estáticas, em galerias de fotos, mas que contam com a hipertextualidade para acessar a próxima imagem ou o texto que a acompanha ou sucede; imagem em movimento, sobretudo em multimídia baseada em vídeo; o som, através de trilhas sonoras, ou da fala em vídeos narrativos, entrevistas ou

³⁸Contribuem em escolas da rede particular de ensino que adotaram o livro digital; e contribuiriam se o Manual do Professor multimídia fosse adquirido pelo MEC, já que foi aprovado pelo PNL D, e pudesse ser utilizado por professores das escolas públicas que adotaram a coleção **Projeto Teláris: Português**. A partir desse esclarecimento, mesmo tendo ciência de que os objetos educacionais digitais propostos pelo livro didático da coleção em questão não estão disponíveis para as escolas públicas, no texto dessa tese, optou-se por se referir como eles podem contribuir, utilizando, assim, a forma verbal no presente.

³⁹ Os objetos educacionais digitais disponíveis no livro digital e no Manual do Professor multimídia, apesar de serem digitais e, por isso, serem disponibilizados de forma eletrônica (através de DVD, *download* em aplicativo, e acesso por computador, notebook ou tablet), não integram, por exigência do PNL D 2017, uma mídia online. Assim, como já foi mencionado, os OEDs representam um hipertexto fechado, e, por isso, o seu acesso não é condicionado a uma plataforma digital na internet.

recursos de áudios.

Numa perspectiva de contemplar os multiletramentos, principalmente o letramento digital, trabalhar, em sala de aula, com gêneros discursivos como infográficos digitais, entrevistas em vídeo, animações e outros, ajudam a dinamizar as atividades e valorizar o universo do aluno, nativo digital na maioria das vezes. Todavia, disponibilizar o acesso a esses gêneros discursivos apenas ao professor, como estabelece o edital do PNLD 2017 e as diretrizes sobre o Manual do Professor multimídia, limita, drasticamente, o potencial e a autonomia do discente, pois é negada a ele a sua posição de “[...] construtor-colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas” (ROJO, 2013, p. 8). Oportunizar o letramento digital aos discentes, como já foi enfatizado, deve ser visto como algo muito além de apresentar “ferramentas” tecnológicas ou tecnologia como recursos metodológicos em sala de aula. O foco principal deve ser promover os letramentos e ampliar a competência digital dos estudantes.

Os livros digitais da coleção **Projeto Teláris: Português** aprovados pelo PNLD 2017 contam com um padrão de organização: cinco indicações de objetos educacionais digitais (OEDs) em cada livro do professor, nas páginas similares aos livros impressos distribuídos aos alunos. Anexado ao final do livro (impresso) do docente, encontra-se o Manual do Professor, também na forma impressa e com cinco ícones indicativos de conteúdo digital. Como o Manual do Professor multimídia não foi distribuído às escolas públicas que adotaram a coleção, ratifica-se que foram selecionados como integrantes dos *corpora* dessa pesquisa os objetos educacionais digitais encontrados em cada livro dos anos finais do ensino fundamental, disponíveis nas páginas do livro digital do aluno (ao qual se tem acesso) e que coincidem com a indicação de conteúdo digital no Manual do Professor.

Todos os objetos educacionais digitais analisados apresentam um padrão no livro digital do LDP do **Projeto Teláris**: ao se clicar no ícone que dá acesso ao conteúdo digital, aparece um texto introdutório, seguido do conteúdo digital. Assim, são, pelo menos, duas janelas hipertextuais a serem exploradas pelo autor. Como os OEDs utilizados de forma mais recorrente nos livros didáticos digitais em questão são infográficos digitais, vídeos e galerias de imagens, faz-se, ao longo do estudo, uma discussão sobre eles.

Realiza-se também uma análise de cada objeto educacional digital,

considerando o seu papel no LDP e nas aulas de língua portuguesa, através de aspectos gerais como, por exemplo, se o conteúdo digital extrapola a função de recurso metodológico, e se há uma correspondência com o que aparece no livro impresso do aluno e/ou Manual do Professor. Igualmente, observa-se questões mais específicas de cada gênero discursivo, como as características apresentadas, tomando por base a tríade bakhtiniana (estrutura composicional, conteúdo temático e estilo), e se a abordagem sugerida no LDP pode contribuir para promover o letramento digital em sala de aula e ampliar a competência digital dos educandos.

É importante fazer algumas ressalvas em relação à análise dos objetos educacionais digitais analisados e o contexto de produção do livro didático da coleção **Projeto Teláris: Português**. Conforme o edital do Programa Nacional do Livro Didático, nas obras de tipo 1, compostas por livros impressos e Manual do Professor multimídia, como é o caso da coleção em questão, só os professores teriam acesso ao material digital. Assim, de antemão, percebe-se a finalidade didático-metodológica à qual os objetos educacionais digitais parecem ser predestinados: dinamizar as aulas de Língua Portuguesa, tornando-as mais atrativas. Contudo, é um desafio fazer do uso de tecnologias em aulas de língua portuguesa, uma prática que vá além de meros recursos pedagógicos e contribua, de fato, para se ampliar a competência comunicativa do aluno.

Marcuschi (2004), há catorze anos, já alertava para a importância de não se considerar as tecnologias digitais da informação e comunicação (TIC) em sala de aula com uma visão tecnicista e redutora. Por isso, analisa-se se as propostas de conteúdos digitais dos livros didáticos da coleção **Projeto Teláris: Português** conseguem estabelecer uma relação com as tecnologias e as mudanças que elas ocasionam nas formas de interação e comunicação das pessoas ou se apenas se limitam a recursos metodológicos para dinamizar as aulas.

A outra ressalva é em relação a dois aspectos que foram levados em consideração na análise das coleções impressas e que não se aplicaram à análise dos objetos educacionais digitais: se é utilizado o conhecimento de mundo dos alunos e se há incentivo para interação em situações reais de uso, uma vez que os OEDs apresentam o conteúdo de forma mais direta. Entretanto, caso esses aspectos tenham sido percebidos na abordagem do livro impresso ou no texto introdutório do conteúdo digital, eles foram registrados.

7.1 INFOGRÁFICOS COMO OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS

Conforme Paiva (2016, p. 44), “[...] infográficos são textos visuais informativos produzidos com informações verbais e não verbais como imagens, sons, animações, vídeos, hiperlinks, entre outros, em uma mesma forma composicional”. O autor também ressalta que, atualmente, os infográficos são veiculados em revistas e jornais impressos, além de estarem disponíveis em diversos *websites* e portais da internet, com diferentes conteúdos temáticos, que vão desde notícias jornalísticas e eventos até assuntos enciclopédicos de diversas áreas, cumprindo, assim, diferentes funções sociais.

Os infográficos apresentam como característica mais marcante a multimodalidade, uma vez que combina diferentes modos semióticos, principalmente o verbal e o imagético. Mas essa imbricação de imagens, sons, palavras escritas, movimentos e outros não ocorrem de forma aleatória; existe uma textualidade, como pondera Paiva (2016, p. 44):

Para ser um infográfico, ele precisa apresentar uma unidade de significado. O seu leitor precisa relacionar as informações presentes nos diferentes modos semióticos para a produção de coerência e, conseqüentemente, para a compreensão, porque os elementos não verbais de um infográfico são sistematicamente processados pelo leitor, assim como acontece no texto verbal. O infográfico, como qualquer outro texto, precisa ser textualizado.

No caso dos infográficos digitais, assim como nos textos de um modo geral, a textualidade também é fundamental para a produção de sentido. Sancho (2001) define a infografia digital como uma apresentação informativa, que, na maioria dos casos, mostra infográficos elaborados para publicações audiovisuais digitais, cujas linguagens são variadas, feita por unidades icônicas elementares (fotos) ou complexas (mapas ou gráficos), dinâmicas ou não, completadas com signos gráficos e/ou auditivos e ligações interconectivas como legendas, citações e notas hipertextuais.

Ao observar o uso recorrente de infográficos na esfera jornalística, migrando do jornal impresso para o jornal online, Ribeiro (2009) destaca quatro fases ao considerar o uso do infográfico digital no Webjornalismo e a realização do gênero discursivo nos dias de hoje. A autora considera a primeira fase como transpositiva, e aponta que, nesse período, os infográficos eram simplesmente transpostos do jornal

impresso para a mídia digital, com a mesma aparência e *layout*, sem a utilização de recursos da internet. A segunda fase é chamada de metafórica, por utilizar alguns recursos do meio digital, como *hiperlinks*, todavia, pouco se afasta de uma transposição do impresso. Já a terceira fase apontada por Ribeiro (2009) é aquela cujo aproveitamento das possibilidades do meio digital é maior: aparecem textos, imagens, sons e vídeos, reunidos no mesmo suporte. Há, ainda, para a pesquisadora, uma quarta fase, tendo em vista o surgimento de infográficos construídos com banco de dados variáveis.

A autora ressalta que, embora a classificação dos infográficos em fases revele muito sobre a evolução do jornalismo na internet, isso não significa que os tipos de infográficos das primeiras fases não sejam mais produzidos hoje, afinal as diferentes formas de fazer infográficos ainda coexistem e são utilizadas simultaneamente pelos jornais na rede mundial de computadores. Compreender essas fases é importante também para se analisar a utilização de infográficos digitais em outros contextos, como em materiais didáticos digitais.

Desde 1996, o Grupo de Nova Londres apresentava como preocupação importante o *design*, uma vez que a oferta de mídias e objetos de ler se ampliava, e, mais ainda, diversificava-se em dispositivos e modos de produção. Já se presumia que ler objetos multimodais ficaria cada vez mais evidente, mais necessário e faria parte do cotidiano dos indivíduos. Entretanto, Ribeiro (2016, p. 31), mesmo vinte anos depois, ainda questiona: “Mas quem nos ensina a ler infográficos?”.

Reitera-se que a escola continua sendo uma das mais fortes agências de letramento. Nesse sentido, Paiva (2016, p. 46) aponta duas razões que justificam a leitura de infográficos na escola como objeto de ensino:

Primeiramente porque existem regularidades e tipificações no curso de processamento da leitura das informações pelos leitores de texto imagéticos que podem ser sistematizadas para o ensino.

Segundo, porque parece faltar àquele leitor com menos experiência em eventos de letramento com textos imagéticos a habilidade complexa de relacionar informações não verbais e ainda, quando necessário, relacioná-las com outras informações verbais. Essa habilidade é imprescindível não apenas para a leitura do infográfico, mas também para ler diferentes outros textos visuais informativos encontrados sobremaneira no cotidiano dos leitores na contemporaneidade, publicados em *sítes*, portais, aplicativos, revistas e jornais.

Com a inserção das tecnologias digitais no cotidiano das pessoas e as mudanças em relação ao impresso e ao digital, faz-se primordial a escola ampliar o conceito de texto e trabalhar as novas habilidades exigidas na leitura e na escrita, como novas formas de localizar a informação e de se estabelecer sentido. Ler um infográfico digital requer uma competência digital; e isso vai bem além das habilidades com a tecnologia, que, apesar de necessárias, não dão conta da complexidade que envolve acessar as informações no infográfico, através de variados recursos semióticos, notar as articulações multimodais e chegar ao sentido do texto. “Quanto mais um sujeito tem experiências com essas habilidades para ler um infográfico digital, mais competente ele será para lê-lo na sua totalidade” (PAIVA, 2016, p. 33).

Portanto, oportunizar a leitura de infográficos digitais em sala de aula é uma maneira de possibilitar o contato com gêneros discursivos que trazem outras formas de organização de sentido. Encontrar gêneros como esse, pouco prestigiados pela escola, em um livro didático de Língua Portuguesa, já parece ser um avanço para contemplar diversas formas de língua em uso e suas inúmeras possibilidades enunciativas.

7.2 MULTIMÍDIA BASEADA EM VÍDEO

Ao se estabelecer um paralelo com o contexto hodierno de muitos discentes e a já mencionada crítica de Lemke ([1998] 2010), que a escola não ensina aos alunos nem mesmo a integrar desenho e diagramas em sua escrita, muito menos imagens fotográficas, videoclipes, efeitos sonoros, áudio de voz, música, animações etc., o descompasso entre ensino e uso de tecnologias digitais torna-se ainda mais evidente. Em aplicativos, como o *WhatsApp*, os enunciadores constroem textos, em situações cotidianas, com muitos desses elementos de hipermídia descritos pelo autor. Assim sendo, por que a escola não se alia às tecnologias que já fazem parte do dia a dia da maioria dos estudantes para promover diferentes letramentos? A presença de multimídia em vídeo em livros didáticos de português já é um passo importante, todavia é necessária uma reflexão de como proporcionar mais autonomia aos discentes, quer seja na interação com a multimídia, quer seja na

criação/divulgação de vídeos.

Gomes (2007) constata que muitas vezes o uso dos termos multimídia e hipermídia são utilizadas de maneira indiscriminada, como o mesmo sentido. Conforme Santaella (2004b), a hipermídia apresenta hibridização de linguagens, armazenamento de informações de modo hipertextual, conexões e linguagem interativa. Alguns autores, como Gosciola (2003), acreditam que a diferença entre multimídia e hipermídia consiste, justamente, no maior volume de interatividade que a hipermídia permite. Já Silva (2002, p. 147) destaca que existe a multimídia linear, mais fechada, e a multimídia não-linear, mais autônoma, na qual o sujeito “[...] dispõe de uma estrutura hipertextual pela qual pode mover-se com autonomia não só para combinar os dados, mas para alterá-los para criar novos dados e criar novas rotas de navegação”. A multimídia não-linear corresponde ao que se entende, nesse trabalho, por hipermídia.

Já que os objetos educacionais digitais da coleção **Projeto Teláris: Português** selecionados como *corpora* são disponibilizados aos leitores por meio do Livrera (um aplicativo de leitura), mediante o *download* do livro digital, ou de um CD-ROM, no caso do Manual do Professor multimídia, nesse trabalho, considera-se mais adequado o uso do termo multimídia para se referir a eles. Essa escolha é reforçada pela concepção que Gomes (2007, p. 60) traz de CD-ROM:

[...] caracteriza um produto que permite o acesso não-linear aos conteúdos e faz uso de diferentes linguagens (visual, sonora, videográfica, fotográficas, gestual, etc.), porém, não no nível de interatividade e de possibilidades tendendo ao infinito como no caso da hipermídia, já que o CD-ROM é um sistema fechado e, especificamente, sendo um material elaborado para fins didáticos, ele possui algumas restrições de navegação e alguns caminhos que são ‘obrigatórios’, mesmo que sejam acessados não linearmente.

Feito esse esclarecimento, é importante ressaltar que, nesse trabalho, é dado um enfoque maior à multimídia baseada em vídeo e à multimídia baseada em fotos. Isso porque são as formas mais recorrentes de multimídia que aparecem como conteúdo digital nos livros didáticos da coleção **Projeto Teláris: Português** dos anos finais do Ensino Fundamental.

A multimídia em vídeo permite maior propagação dos gêneros existentes, além do surgimento e/ou reelaboração de muitos gêneros discursivos. Destacam-se,

por exemplo, na contemporaneidade, alguns gêneros discursivos mais tradicionais nas práticas comunicativas, como notícias, reportagens, documentários, animações e videoclipes, e outros mais recentes, que alcançam também a hipermídia, como vídeo-aulas em canais da internet, videologs ou vlogs (blogs em vídeos), *fanclips* (clipes produzidos por fãs, a partir de outro clipe, música, livro, quadrinho, filme ou série de TV), *lyric* vídeos (vídeos musicais que exibem, sincronicamente, a letra da canção e a música), GIFs (imagens animadas no formato GIF – *Graphics Interchange Format*, de fácil inclusão em navegadores de internet e bastantes divulgadas em redes sociais digitais), *mashups* (estrutura híbrida, com a combinação de fragmentos de vídeos que, geralmente, não tem relação um com outro para se formar um novo vídeo).

Diante de tantas possibilidades, corrobora-se o pensamento de Mattar (2015, p. 70): “O crescimento do fenômeno de vídeos baseados na *Web* ampliou intensamente o repositório de conteúdo livre que pode ser utilizado na sala de aula. Nunca antes foi tão fácil localizar, produzir e distribuir vídeos online”. Graças a uma grande variedade de plataformas, ferramentas e recursos disponíveis na *Web 2.0*, inclusive em redes sociais digitais, o sujeito pode assistir, compartilhar, editar e criar vídeos em diferentes formatos e a escola não deve ficar alheia a isso.

Elaborar material didático que recorra a vídeos em língua portuguesa é um caminho para a construção e circulação de conhecimento na escola, uma via para que as atuais tecnologias digitais possam adentrar a sala de aula. Desafio que a escola deve assumir se não quiser perder o clique da história. (TEIXEIRA; MOURA, 2012, p.60).

A utilização de multimídia em vídeo como conteúdo digital em livros didáticos de português é um grande avanço para a escola. Nesse sentido, uma vez que aponta um caminho de possibilidades para se incluir gêneros discursivos (digitais ou não) nas práticas escolares e para se trabalhar com os de multiletramentos apresenta-se como um importante progresso para o ensino.

7.3 MULTIMÍDIA BASEADA EM IMAGENS

Nos livros didáticos de Português da coleção **Projeto Teláris** também ocorre, como conteúdo digital, a galeria de imagens. Incluir o gênero discursivo imagético

nos processos de ensino e aprendizagem é primordial quando se pensa em oportunizar multiletramentos ao educando. Dias e Moura (2010, p. 58), trazem uma ponderação interessante acerca da temática:

Diante da emergência das novas concepções e maneiras de comunicar que circulam em nosso cotidiano, é reconhecida a necessidade de a Educação considerar e apropriar a multiplicidade dos gêneros discursivos nas suas práticas pedagógicas, tal como as imagens, possibilitando a constituição de um leitor/observador capaz de compreender e interagir com a realidade sociocultural da qual participa, na medida em que suas ações estão voltadas para a educação do olhar; um conhecimento muitas vezes negligenciado pelas pedagogias.

Nessa perspectiva, cabe à escola, instituição que, por tantas vezes, disseminou, erroneamente, a ideia de supremacia da escrita, valorizar os gêneros discursivos imagéticos e híbridos, reconhecendo as múltiplas linguagens existentes no texto enquanto evento dialógico. O fato de um livro didático trazer galerias de imagens, enquanto gênero discursivo, estimulando a sua leitura para ampliar a discussão de um tema em sala de aula ou para motivar a escrita de textos de diferentes gêneros já representa um importante passo para se ampliar as experiências de leitura, interpretação e produção textual contemplando a multimodalidade dos textos.

A partir de então, serão analisados, no texto, os conteúdos digitais didatizados nos LDP da coleção **Projeto Teláris**, enfatizando o modo como as autoras dispõem da multimídia para abordar gêneros discursivos (digitais ou não digitais) presentes no mundo contemporâneo. Investiga-se agora, mais precisamente, como é sugerido o uso de infográficos digitais, vídeos e galeria de imagem no ensino de Língua Portuguesa. Por uma questão didática, os objetos educacionais digitais serão apresentados nas subseções de acordo com a série escolar e agrupados conforme o gênero que representam, preferencialmente, na ordem em que aparecem nos livros digitais.

7.4 OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS NO LIVRO DO 6º ANO DA COLEÇÃO PROJETO TELÁRIS: PORTUGUÊS

O livro digital do 6º ano, assim como os outros livros da coleção **Projeto Teláris: Português**, possui cinco conteúdos digitais sinalizados no livro impresso do

professor, sendo um infográfico e quatro vídeos. Numa perspectiva de trazer tecnologia para a sala de aula, o acesso desses gêneros discursivos é sugerido nas páginas 10, 20, 54, 238, 267, onde há o ícone indicativo de objeto educacional digital, tanto na versão impressa do livro do professor (distribuída pelo PNLD) como na versão comercializada do livro do aluno.

7.4.1 O Infográfico digital “Variação Linguística”

O primeiro OED que aparece sinalizado no livro impresso e disponível no livro digital é um infográfico que integra o eixo temático “Língua: diversidade e unidade”. Trata-se da introdução do LDP de sexto ano que, segundo as observações (em azul) das autoras destinadas ao professor, “[...] tem como objetivo contextualizar os assuntos que serão estudados neste livro e desenvolver os conceitos que nele serão trabalhados”, como pode ser observado, em azul, na figura a seguir.

Figura 85 – Observações em relação à Introdução do livro didático.

O infográfico apresenta o título "Língua: diversidade e unidade" em uma faixa verde escura. Abaixo, há um ícone de "objeto digital" e um ícone de "introdução".

Observações em azul:

- Esta Introdução tem como objetivo contextualizar os assuntos que serão estudados neste livro e desenvolver conceitos que nele serão trabalhados.
- Ajudar os alunos a observar o quadro de forma geral e, depois, a olhar os detalhes dos rostos desses homens e mulheres: o contorno do rosto, os traços, o cabelo, os adereços, observando tudo o que os diferencia uns dos outros. Conversar sobre a organização das pessoas, a geometria observada na disposição dos rostos agrupados em diagonal e as chaminés ao fundo mostrando as fábricas. Comentar sobre a seriedade dos rostos por ser uma época de difíceis condições de trabalho: o início da industrialização brasileira na Era Vargas, de 1930 a 1945.

Conteúdo principal do infográfico:

Uma característica marcante do Brasil é a diversidade. O tamanho de um país como o nosso – vale por um continente – contribui para haver diferenças de toda ordem: na fauna, na flora, na paisagem, no clima e nos aspectos culturais. O povo brasileiro resulta de uma mistura de etnias, costumes, tradições.

A língua portuguesa falada no Brasil recebeu e recebe diversas influências: do que é falado nas diferentes regiões brasileiras, dos meios de comunicação, das pessoas que passam pelo país e dos indivíduos que chegam para ficar... Essa língua foi trazida de Portugal para cá, misturou-se um pouco com as línguas dos povos indígenas que já viviam aqui e continuou, sem perder sua identidade, a se misturar e a se transformar.

A variedade que marca o país e sua história serve de tema para a arte, que procura mostrar como é o povo brasileiro e valorizá-lo. Muitas vezes, a História e a Arte se unem para ajudar a perceber de que modo vários povos, em diversos momentos, colaboraram para formar os brasileiros.

Conheça três obras que procuram mostrar essa diversidade. Ao observá-las, você vai perceber que a obra reproduzida nesta página inspirou as duas outras, produzidas décadas mais tarde.

Imagem de fundo: Um grupo de rostos diversos em primeiro plano e chaminés industriais em segundo plano.

Fonte: Projeto Teláris: Português (6º ano, 2016A, p. 10).

Como também pode se observar na página 10, o enfoque é na diversidade do Brasil, com destaque, no segundo parágrafo, para a língua portuguesa falada no país:

“A língua portuguesa falada no Brasil recebeu e recebe diversas influências: do que é falado nas diferentes regiões brasileiras, dos meios de comunicação, das pessoas que passam pelo país e dos indivíduos que chegam para ficar... Essa língua foi trazida de Portugal para cá, misturou-se um pouco com as línguas dos povos indígenas que já viviam aqui e continuou, sem perder a sua identidade, a se misturar e a se transformar”. (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2016A, p. 10).

A partir daí, a abordagem envereda pela variedade do Brasil representada através da História e da Arte, utilizando, como ilustração, a obra “Operários”, de Tarsila do Amaral, e duas obras inspiradas nessa tela: a charge “1º de maio”, de Marco Jacobsen, e o painel “A paz”, de Maninho Abreu.

Ao acessar o conteúdo digital proposto na página 10, o autor se depara com a Introdução – janela hipertextual que apresenta o objeto educacional digital e o seu objetivo, conforme mostra a figura 86. Ao clicar na seta da parte inferior para avançar, aparecerá na tela outra janela, exibindo o infográfico digital “Variação linguística”:

Figura 86 – Janela de introdução do Infográfico Variação Linguística.



Fonte: Livro Digital – 6º ano, Projeto Teláris: Português, 2015A.

Esse infográfico digital foi utilizado, no capítulo 4 desse trabalho, para ilustrar o Letramento em hipertexto, como mostram as figuras 25, 26 e 27 (páginas 118 e 120). Trata-se de um infográfico que, apesar de trazer dados interessantes, apresenta uma disparidade em relação ao seu título “Variedade linguística”, ao conteúdo que aborda (a fala de habitantes de países lusófonos) e ao que estava sendo abordado no LDP impresso – a formação do português brasileiro.

O edital do PNLD 2017 estabelece que o Manual do Professor Multimídia deverá conter a reprodução no Manual impresso atrelado a conteúdos digitais voltados à abordagem, demonstração ou aprofundamento do estudo de metodologias, concepções, conteúdos ou conceitos apresentados na versão impressa. Assim, percebe-se uma discrepância em relação ao tema, uma vez que a diversidade na constituição do português do Brasil, tema discutido no livro impresso, nada tem a ver com o português de países lusófonos. Reitera-se que o equívoco teórico se repete também no título do infográfico digital: “Variação linguística”.

Apesar de o infográfico digital sugerido não ter uma relação direta com o conteúdo trabalhado na introdução do livro didático, o que requer uma maior mediação do professor no momento de utilizá-lo em sala de aula, são perceptíveis seus traços fortemente multimodais, que disponibilizam texto escrito, desenhos, sons e movimentos hipertextuais. Algumas dessas articulações podem ser percebidas na figura a seguir:

Figura 87 – Infográfico digital com janelas hipertextuais(adaptado)



Fonte: Livro Digital – 6º ano, Projeto Teláris: Português, 2015A.

Nesse infográfico digital, há a presença de oito países lusófonos, nos quais, segundo o texto introdutório (exposto na figura 86), são apresentados extratos de falas de habitantes de alguns desses países “em situações reais de uso da língua”. Ao comparar a figura 25 com a figura 87, é possível entender mais um pouco da hipertextualidade presente no infográfico, apontada anteriormente; a adaptação feita na figura e a descrição realizada nesse trabalho são uma tentativa de explicar melhor o infográfico, uma vez que o impresso não comporta os recursos do gênero discursivo digital – são imprescindíveis os recursos “da tela” para que ele alcance sentido da maneira que fora concebido.

Como já foi explanado, ao clicar nos ícones vermelhos, o leitor tem acesso às informações que não estão no primeiro plano do infográfico: cada país lusófono

pode ser acessado individualmente, e as informações disponíveis sobre ele aparecerão em uma nova janela sobre o mapa-múndi. Se a opção do leitor for a de clicar nos ícones disponíveis em Portugal, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e Timor-Leste, a janela que se abre conta, na parte superior, com o ícone que dá acesso ao som, como pode ser observado na figura 87, e, na parte inferior, há uma pequena legenda (informando o nome do falante e a sua nacionalidade), seguida da transcrição do texto gravado no áudio.

A presença do recurso de áudio nesse infográfico é bem interessante, pois, conforme consta na introdução: “Com este material, é possível perceber diferentes ritmos, entonações, sonoridades e alguns vocabulários do português falado em outras partes do mundo” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015A, s/p). Percebe-se, ainda, que, embora a fala seja real, o texto não representa a língua falada prototípica; ele segue um roteiro, similar a respostas de uma entrevista: nome, idade, profissão, onde nasceu, onde mora, e o que mais gosta de fazer. O infográfico conta ainda com a transcrição da fala de cada nativo, que pode ser acompanhado simultaneamente à escuta do recurso de áudio.

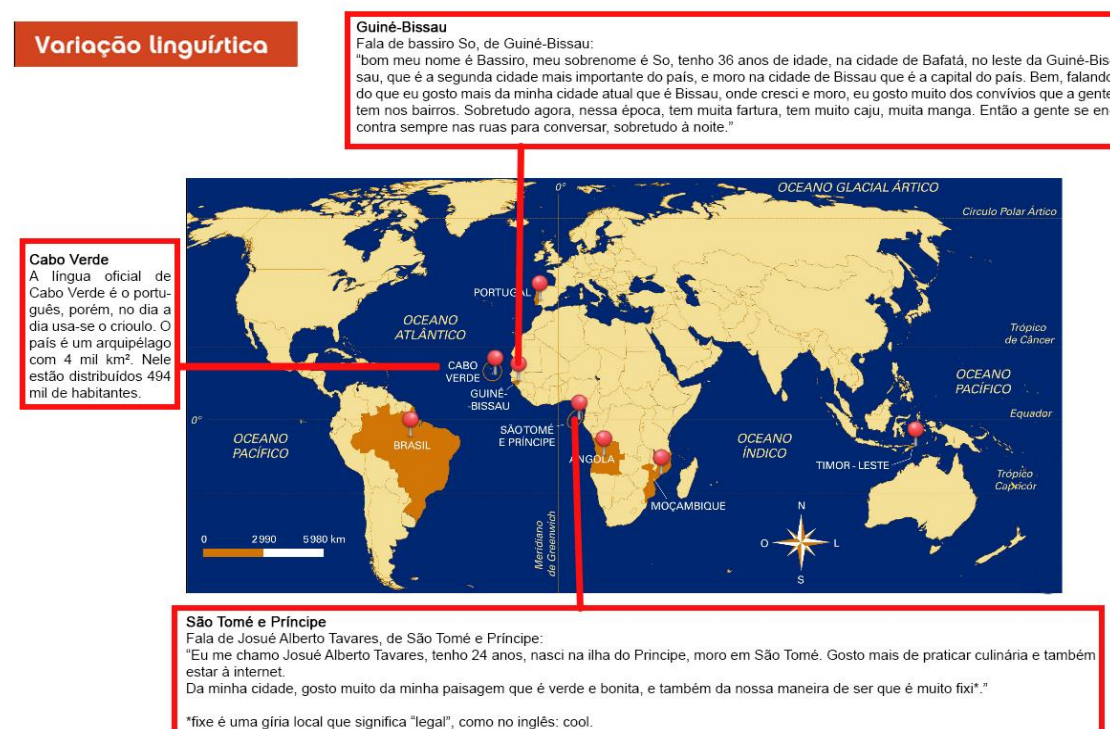
Os ícones disponíveis em países que não contam com a ferramenta de áudio – Brasil, Cabo Verde e Angola, oferecem um caminho hipertextual para informações padronizadas: língua oficial, outra língua falada no país, extensão territorial e número de habitantes. No texto introdutório há a informação que os dados numéricos apresentados datam de 2012 e tem como fonte o documento *Estatísticas da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa*, publicado pelo Instituto Nacional de Estatística de Portugal. O conteúdo dos textos escritos nas abas hipertextuais pode ser acompanhado, na íntegra, nas figuras apresentadas a seguir.

Figura 88 – Infográfico digital com transcrição (adaptado).



Fonte: Livro Digital – 6º ano, Projeto Teláris: Português, 2015A.

Figura 89 - Infográfico digital com transcrição (adaptado) II.



Fonte: Livro Digital – 6º ano, Projeto Teláris: Português, 2015A.

Utilizar esse infográfico digital nas aulas de língua portuguesa, apesar de não se reportar exatamente ao que estava sendo discutido no livro didático impresso e de apresentar um título equivocado, pode trazer muito mais benefícios do que concebê-lo, simplesmente, como um recurso metodológico para dinamizar as aulas. Ribeiro (2016, p. 31) aponta dois motivos para se ensinar a ler infográficos na escola; o primeiro deles é por tratar-se de:

[...] um texto multimodal por excelência, já que seu planejamento já o constrói com, pelo menos, palavras e imagens em um leiaute (na *web* é possível agregar som, movimento etc.); em segundo porque é um gênero que circula amplamente em jornais e revistas impressos, digitais e mesmo na TV, nas previsões do tempo, nas explicações e nas demonstrações de fatos, causas, efeitos, trajetórias etc. [...] (RIBEIRO, 2016, p. 31).

Nessa perspectiva, ler o infográfico disponibilizado no livro digital do 6º ano contribui para o entendimento da multimodalidade, e reforça a ideia de que:

O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente. Tenho chamado isto de 'significado multiplicador' [...] as opções de significados de cada mídia na significação multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória; em multimídia as possibilidades de significação não são meramente aditivas. (LEMKE, [1998] 2010, p. 462).

Nesse sentido, o infográfico digital “Variação linguística” é um texto e, conseqüentemente, consiste em uma real unidade da comunicação discursiva, na qual as informações disponíveis nos diferentes modos semióticos são organizadas de forma dialógica, e exigem, nos termos bakhtinianos, uma compreensão ativa e responsiva do lator. “A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para outra no diálogo”. (BAKHTIN, [1929] 2009, p. 137).

Retomando as fases do Webjornalismo (RIBEIRO, 2009), poderia se dizer que o infográfico digital “Variedade linguística” corresponde à terceira fase. Isso tendo em vista o maior aproveitamento das possibilidades do meio digital, com a utilização de escrita, imagens e áudio reunidos no mesmo suporte.

No Manual do Professor (impresso), as autoras fazem uma ressalva em

relação à necessidade de se trabalhar, nas aulas de Língua Portuguesa, a interação entre as linguagens, característica dos textos na comunicação moderna. Também afirmam incentivar, no LDP, o exercício de habilidades que envolvem escolhas de recursos variáveis das linguagens verbais, não verbais ou mistas, e utilizam como um dos exemplos o infográfico. Percebe-se, após a análise do infográfico digital disponibilizado no material multimídia, que o trabalho com esse gênero discursivo digital atende a essa proposta do Manual.

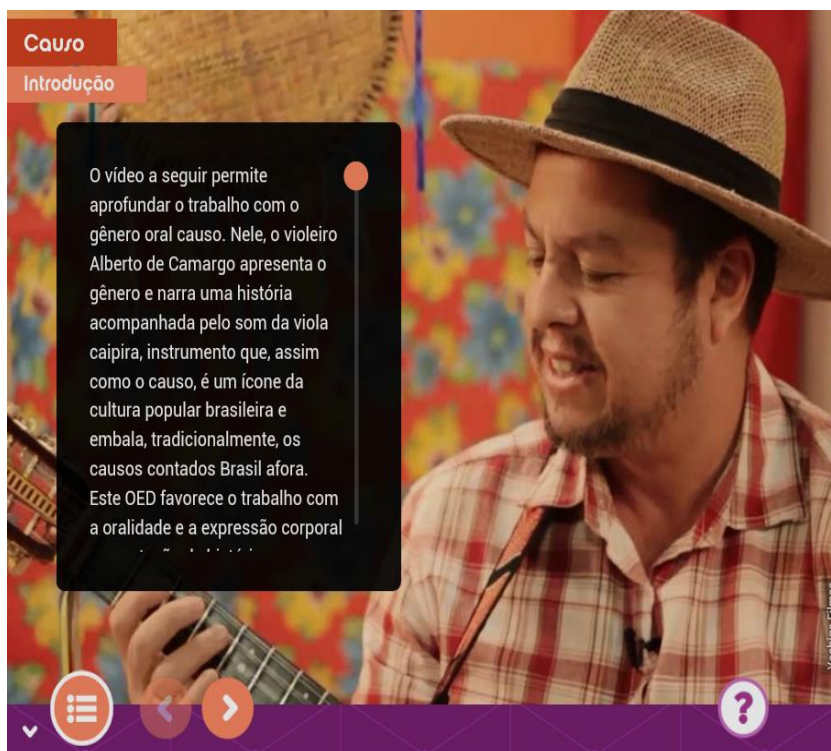
Embora o objetivo do conteúdo digital não seja trabalhar, diretamente, o infográfico enquanto gênero discursivo, e sim demonstrar particularidades de países lusófonos, a sua utilização em sala de aula possibilita maior conhecimento da estrutura composicional, do conteúdo temático e do estilo do gênero e desenvolve habilidades de leitura. Porém, ressalta-se que o ideal é que cada discente possa acessar esse infográfico digital e escolher os caminhos hipertextuais para a construção de sentido, de forma autônoma e responsiva. Portanto, ratifica-se que o uso de infográficos como esse pode contribuir para o letramento digital do discente, principalmente no que tange o Letramento em hipertexto, tendo em vista as novas práticas de leitura que ele exige, por caminhos hipertextuais, e pela sua função social informativa/enciclopédica.

7.4.2 Vídeos como objetos educacionais digitais

O segundo objeto educacional digital que se apresenta no LDP analisado é um vídeo, e tem o seu acesso sugerido na página 20 do livro impresso, onde se inicia o capítulo 1, cujo tema é “Causo/conto”. Na janela de introdução do vídeo (figura 90) já aparece um texto escrito que deixa claro que a proposta do OED comunga com a proposta do LDP impresso:

“O vídeo a seguir permite aprofundar o trabalho com o gênero oral causo. Nele, o violeiro Alberto de Camargo apresenta o gênero e narra uma história acompanhada pelo som da viola caipira, instrumento que, assim como o causo, é um ícone da cultura popular brasileira e embala, tradicionalmente, os causos contados Brasil afora. Este OED favorece o trabalho com a oralidade e a expressão corporal na contação de histórias.” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015A, s/p).

Figura 90 – OED – Introdução ao vídeo “Cordel”.

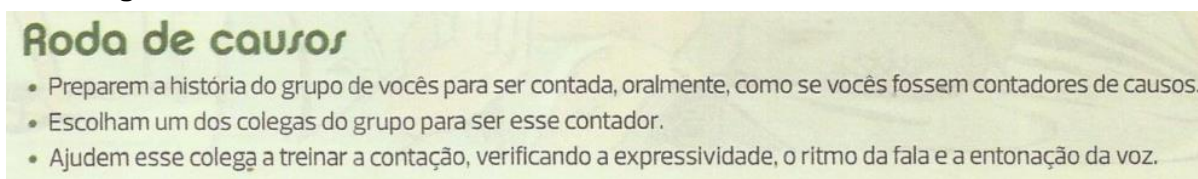


Fonte: Livro Digital – 6º ano, Projeto Teláris: Português, 2015A.

A partir desse conteúdo digital, os OEDs apresentados no livro digital do sexto ano estabelecem uma correspondência temática clara com aquilo que aparece no livro impresso, atendendo às exigências do PNLN 2017. No vídeo, Alberto de Camargo se apresenta e diz que vai mostrar um pouco da cultura caipira brasileira, contando um causo “muito curioso”, acompanhado de uma viola caipira (narra um pouco também sobre a origem do instrumento). O assunto do causo é o encontro do narrador com uma onça-pintada no meio da mata, seguida de uma luta entre ambos.

O vídeo, enquanto recurso multimídia, é muito interessante para se trabalhar as características do gênero literário causo e a forma de contá-lo, especialmente pelas entonações e a rica expressão corporal do contador Alberto de Camargo. Então, esse recurso multimídia permite ampliar a abordagem relativamente limitada do impresso e pode ser muito frutífero na apresentação do gênero discursivo causo. Também é importante ressaltar que uma das propostas do livro impresso, na seção Produção de texto, é a realização de uma “Roda de causos”, como demonstra a figura 91, apresentada a seguir:

Figura 91 – Roda de causos.



Fonte: Projeto Teláris: Português (6º ano, 2016A, p. 45).

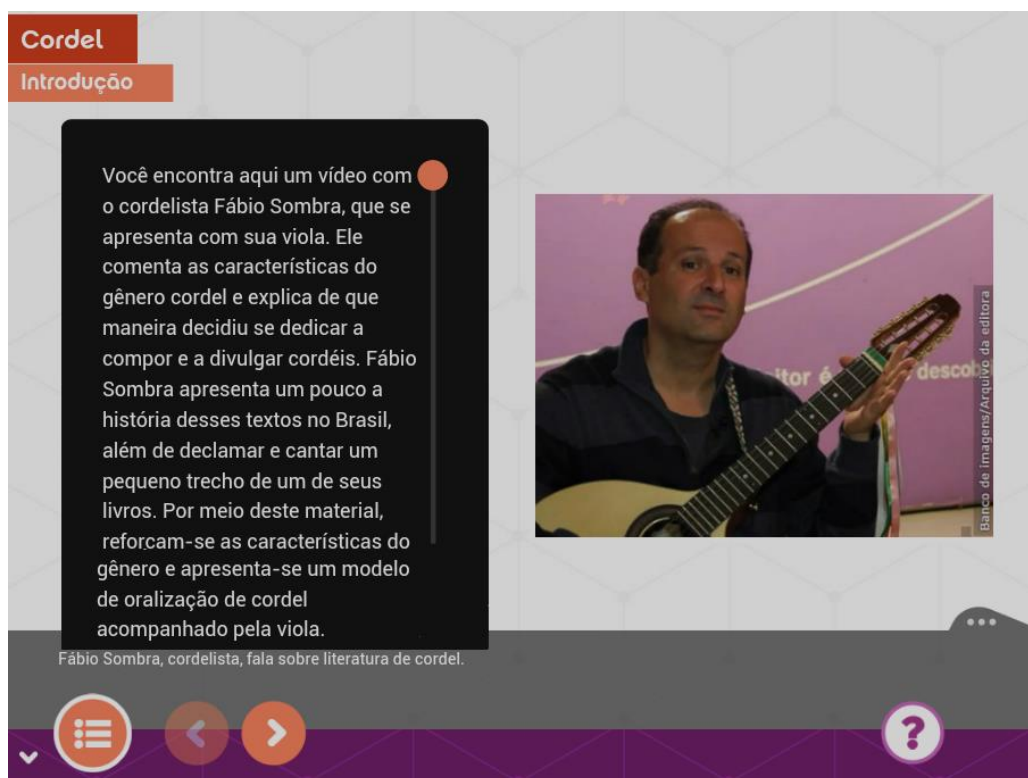
Como se pode acompanhar na figura 91, os alunos também terão que preparar uma história e contá-la como “se fossem contadores de causos”, “verificando a expressividade, o ritmo da fala e a entonação da voz”. Então, reitera-se que a exibição do conteúdo digital poderá contribuir significativamente com o desempenho dos discentes na “roda de causos” e para seu o letramento de modo geral, considerando que terão visto e discutido o vídeo.

O segundo vídeo disponibilizado como objeto educacional digital está no capítulo 2 – “Conto popular em verso e conto popular em prosa”. O ícone indicativo de OED aparece na página 54 da versão impressa, e faz parte da seção “Prática de oralidade”. Nela, as autoras enveredam numa abordagem teórica sobre “Poema declamado” (não por acaso, título da subseção) e chegam à literatura de cordel como exemplo.

É importante sinalizar que, na abordagem desse LDP, há equívocos teóricos no que se refere à prática de oralidade: a leitura de um poema, embora seja um texto falado do ponto de vista da sua realização fônica, não é oralidade/língua falada prototípica; a declamação do poema consiste em uma escrita oralizada. Conforme Ochs (1979 apud RODRIGUES, 1993, p. 21), a língua falada é planejada localmente, isto é, constitui uma atividade administrada passo a passo, bem diferente do que acontece na leitura (em voz alta) de um poema.

Relacionado à abordagem que aparece no livro didático, o vídeo disponível como conteúdo digital tem por finalidade apresentar o cordel enquanto gênero discursivo. Diferentemente da abordagem realizada no LDP impresso, o livro digital refere-se a “um modelo de oralização do cordel”, como se pode acompanhar na introdução do OED (figura 92):

Figura 92 – OED: “Vídeo Cordel”.



Fonte: Livro Digital – 6º ano, Projeto Teláris: Português, 2015A.

Mesmo a declamação de um cordel, apesar de estar vinculada, no livro didático, à seção “Prática de oralidade”, não pode ser confundida com oralidade. Trata-se de uma exposição oral, apontada por Marcuschi (2001) como oralização, uma vez que tem como base o texto escrito. “Tome-se, por exemplo, o caso da notícia de um telejornal que só aparece na forma falada, mas é a leitura de um texto escrito. Trata-se de uma oralização da escrita, e não de língua oral” (MARCUSCHI, 2001, p. 17).

Atentando-se para diferenças entre oralidade e oralização da escrita, o vídeo disponibilizado como OED configura-se como um bom recurso multimídia para ser utilizado em sala de aula. No vídeo, o cordelista Fábio Sombra comenta as características do gênero literário cordel e, em tom autobiográfico, explica de que maneira decidiu compor e divulgar cordéis. O artista apresenta também dois modelos de oralização de cordel narrativo de sua autoria, ora declamado e ora acompanhado pelo som da sua viola.

Apesar do teor interessante do conteúdo do vídeo e da ludicidade que pode conferir às aulas de Língua Portuguesa, considera-se que a oralização apenas das

duas primeiras estrofes de um cordel deixaria uma lacuna em relação à “escuta ativa”⁴⁰ e, conseqüentemente, à atribuição de sentido ao enunciado. Assim, além de prejudicar a compreensão, poderia prejudicar a satisfação dos alunos ao ouvirem um cordel narrativo incompleto, já que nem o vídeo nem o LDP impresso oferecem uma alternativa para que o final da história seja conhecido. Seguem os trechos do cordel oralizados por Fábio Sombra, num primeiro momento, e cantados, num segundo momento:

Num passado muito antigo,
em um reino bem distante,
existiu outrora um rei
caprichoso e arrogante,
que morava com sua filha
num castelo cintilante.

A princesa era formosa
Linda moça sorridente
Jesebel era seu nome
E além de inteligente
Era boa repentista
E violeira competente
(SOMBRA apud BORGATTO, BERTIN, MARCHEZI, 2015A, s/p.)

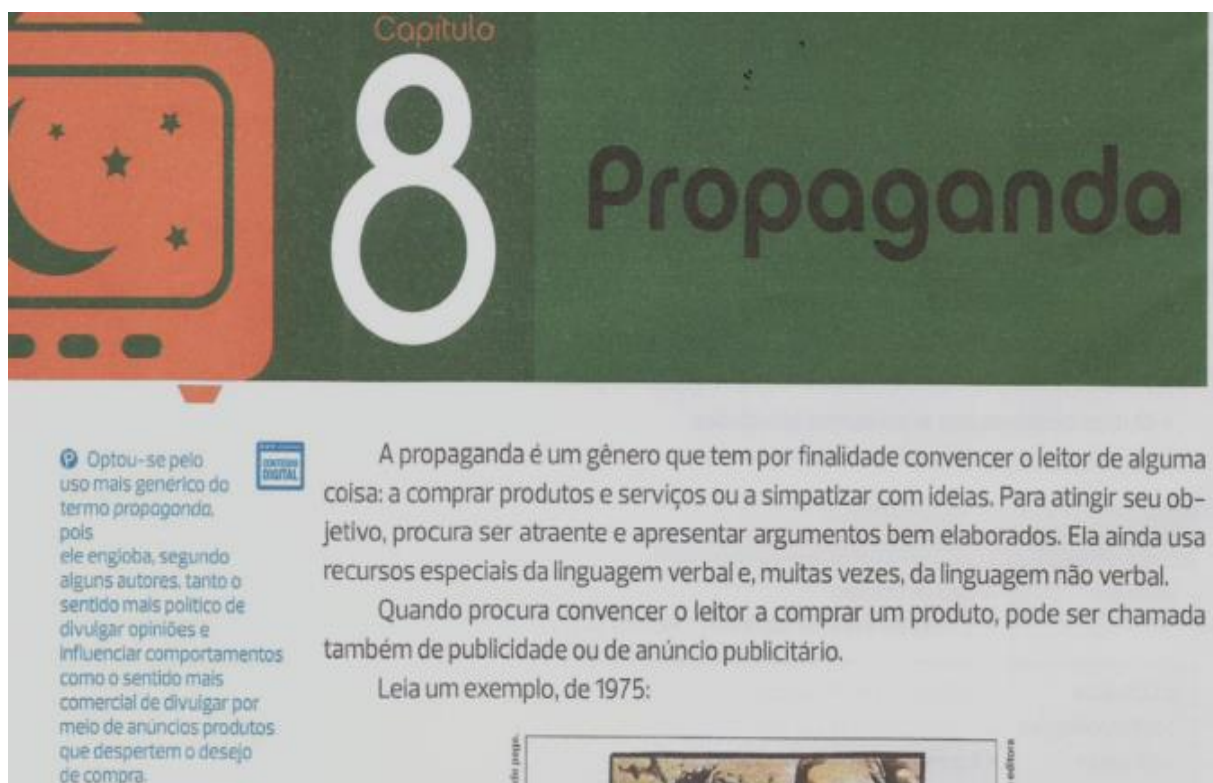
Após a apresentação dessas estrofes, é interrompida a declamação do cordel e o cordelista Fábio Sombra retoma a sua fala, expondo que existem duas modalidades de cantorias muito comuns, a que ele acabou de exibir, com o auxílio da viola, e outra modalidade que ele se diz apaixonado: os desafios ou pelejas. Então o vídeo é encerrado, sem se ampliar a discussão sobre o gênero desafio ou peleja, deixando mais uma lacuna. No livro didático impresso, esses gêneros também não são mencionados.

Nesse caso, reforça-se a ideia de que a indicação desse vídeo está mais ligada à tecnologia como um recurso metodológico. Mesmo concordando que os recursos audiovisuais podem contribuir para a apresentação do gênero cordel, o objetivo da exibição de um vídeo não deve se restringir a isso.

⁴⁰ No Manual do Professor (impresso), as autoras trazem o termo “escuta ativa” ao se referirem às práticas de oralidade e de escuta de texto. Para elas, “[...] a escuta ativa não é um ato mecânico, passivo, e sim parte de um processo de interação em que o sujeito, mesmo sem expressar-se concretamente, age sobre o que ouve interpretando, criticando, posicionando-se e transformando as mensagens que recebe” (BORGATTO, BERTIN, MARCHEZI, 2016, p. 343). Ou seja, a escuta, no processo de interação, envolve a compreensão responsiva ativa dos enunciados (BAKHTIN [1953] 2011).

O próximo ícone a indicar que há um vídeo como OED no livro digital encontra-se na página 238, na primeira página do capítulo 8, cujo tema é o gênero discursivo Propaganda. A abordagem inicial pode ser acompanhada na figura 93, apresentada a seguir.

Figura 93 – Abordagem no LDP impresso sobre Propaganda.



Fonte: Projeto Teláris: Português (2016A, p 238).

Através das instruções ao professor no Manual impresso, que podem ser acompanhadas à esquerda, em azul, na figura 93, as autoras afirmam que:

“Optou-se pelo uso mais genérico do termo *propaganda*, pois, ele engloba, segundo alguns autores, tanto o sentido mais político de divulgar opiniões e influenciar comportamentos como o sentido mais comercial de divulgar por meio de assuntos produtos que despertem o desejo de compra.” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2016A, p. 238).

Também é interessante destacar a definição do gênero discursivo que Borgatto, Bertin e Marchezi (2016A, p. 238) trazem na introdução do capítulo, que é fundamental para se estabelecer uma correlação com o vídeo (OED) que propõem:

“A propaganda é um gênero que tem por finalidade convencer o leitor de alguma coisa: a comprar produtos e serviços ou a simpatizar com ideias. Para atingir seu objetivo, procura ser atraente e apresentar argumentos bem elaborados. Ela ainda usa recursos especiais da linguagem verbal e, muitas vezes, da linguagem não verbal.” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015A, s/p).

Na explanação, as autoras utilizam um exemplo de propaganda que não tem a intenção de vender produtos, mas busca convencer o leitor de uma ideia – é a campanha batizada de “Limpa Brasil! Let’s do it!”, veiculada na Revista ISTOÉ em 2011, como se pode observar na figura 94.

Figura 94 – Campanha “Limpa Brasil”.

Leitura 1 Iniciada em 2008, na Estônia, a campanha batizada de “Let’s do it!” nasceu da ideia: “E se limpássemos todo o país?”. No Brasil, esse mesmo movimento cívico teve a participação de diversos artistas com o objetivo de mobilizar as pessoas a deixar o espaço público limpo.

Participa do Limpa Brasil! Let's do it!, um movimento de cidadania e cuidado com o meio ambiente que promove eventos e reuniões de limpeza em vários pontos urbanos. Seja você também corajoso por um dia e ajude a limpar sua cidade. Clique de link para de link! Inscreva-se no site limpabrasil.com

Limpa Brasil!
Let's do it!

EU SOU CATADOR

Propaganda veiculada na revista IstoÉ, São Paulo, Três, 27 jul. 2011, p. 28.

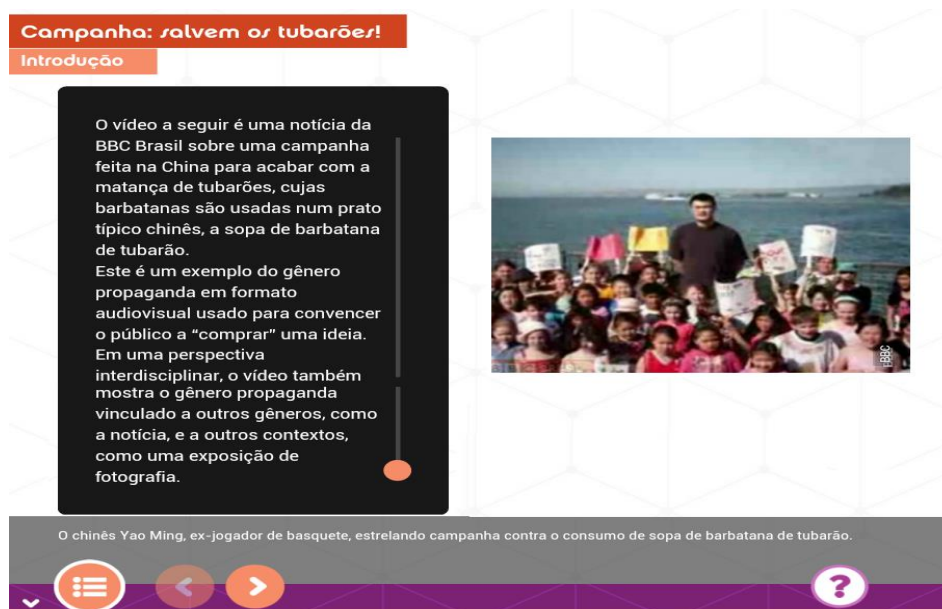
Fonte: Projeto Teláris: Português, (2016A, p. 239).

Na propaganda impressa que aparece na página 239, são destacados elementos que compõem o gênero discursivo: imagem principal, argumentos, símbolo ou marca e *slogan* da campanha, explorados mais explicitamente na página 240. Em relação à “imagem principal”, a foto de Chico Buarque é explorada como recurso na propaganda. As observações em azul destinada ao professor, no início da página 239 (figura 94), revelam que mais artistas se envolveram nessa campanha:

“Iniciada em 2008, na Estônia, a campanha batizada de ‘Let’s do it!’ nasceu da ideia: **‘E se limpássemos todo o país? No Brasil, esse mesmo movimento cívico teve a participação de diversos artistas com o objetivo de mobilizar as pessoas a deixar o espaço público limpo.’**” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2016A, p. 238 – grifo nosso).

A abordagem que aparece nas páginas 238 e 239, representadas, respectivamente, pelas figuras 93 e 94, oferece pistas de um dos aspectos a ser explorado no vídeo que é disponibilizado como objeto educacional digital. O vídeo⁴¹, indicado na página 238, é uma reportagem da BBC Brasil a respeito de uma campanha na China para acabar com a matança de tubarões, cujas barbatanas são utilizadas para fazer sopa, um prato tradicional chinês, considerado afrodisíaco. Mais informações podem ser apreendidas na introdução ao OED, como mostra a figura 95.

Figura 95 – Introdução ao OED “Campanha: salvem os tubarões!”.



Fonte: Livro Digital – 6º ano, Projeto Teláris: Português, 2015A.

⁴¹Apesar do vídeo não estar mais disponível no site da BBC Brasil, pode ser acessado no site da UOL, através dos seguintes *links*: <<https://vivabem.uol.com.br/videos/index.htm?id=china-inicia-campanha-contra-consumo-de-barbatana-de-tubarao-04024D983360C0892326>> e <<https://tvuol.uol.com.br/video/china-inicia-campanha-contra-consumo-de-barbatana-de-tubarao-04024D983360C0892326>>. Acesso em: 04 abr. 2018.

Como se pode acompanhar no texto introdutório, as autoras enfocam também a relação entre os gêneros discursivos expostos no OED:

“Este é um exemplo do gênero propaganda em formato audiovisual usado para convencer o público a ‘comprar’ uma ideia. Em uma perspectiva interdisciplinar, o vídeo também mostra o gênero propaganda vinculado a outros gêneros, como a notícia, e a outros contextos, como uma exposição de fotografia.” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015A, s/p).

Considera-se, a partir da análise do conteúdo do vídeo, que a notícia traz como tema a campanha contra a matança de tubarões na China, mas não se trata de uma “propaganda em formato audiovisual”, como é afirmado na introdução. De fato, a campanha, e conseqüentemente, o gênero discursivo propaganda, estão ligados ao tema da reportagem da BBC Brasil, mas isso não faz dela “o gênero propaganda vinculado” a uma notícia e a uma exposição fotográfica.

Nos 19 segundos finais do vídeo aparece uma informação que pode estabelecer uma conexão entre o que vinha sendo abordado no LDP impresso e o digital: a participação de uma pessoa pública – o ex-jogador de basquete Yao Ming (atleta chinês mais famoso) – numa campanha que objetiva acabar com a matança de tubarões. Nesse momento, o vídeo pode ser associado de forma mais clara ao exemplo da campanha exposto no LDP impresso, que enfatiza o uso de figuras públicas (como Chico Buarque) e o seu poder de persuasão diante de campanhas com finalidades sociais e de proteção ao meio ambiente e animais.

Apesar de ser um vídeo interessante, a sua exibição em sala de aula também parece estar mais associada a um recurso metodológico. E, neste caso, necessita de uma intervenção do professor para que fiquem claras as características do gênero discursivo reportagem e do gênero discursivo propaganda.

O próximo vídeo é sugerido na página 267, que faz parte da seção “Unidade suplementar” e trata de questões mais normativas em relação à língua portuguesa. No livro (impresso) aparece a subseção intitulada “Ortografia: conceito e história”, onde as autoras discorrem sobre a origem e evolução da língua portuguesa, abordando desde o latim vulgar falado na região do Lácio, passando pelo português e as influências do povo árabe, até chegar à língua portuguesa falada no Brasil, influenciada pelas línguas indígenas, línguas africanas e por inúmeros outros povos

imigrantes (italianos, japoneses, poloneses, alemães, espanhóis, franceses, colombianos, chilenos...). Também abordam como a língua é um sistema em constante mudança, exemplificando a atualização da língua para atender às novas demandas da sociedade, sobretudo em relação à tecnologia e às descobertas científicas, e encerram o texto com a etimologia de “ortografia”.

É justamente a ortografia o tema do objeto educacional digital indicado nessa página do livro impresso disponibilizado em vídeo. O conteúdo digital traz, além da introdução, uma janela hipertextual com um texto intitulado “A ortografia vai ser modificada, mas e a fala?”, seguido de outra janela com uma notícia (em vídeo) com o mesmo título. A notícia, também veiculada pela BBC Brasil, versa sobre as diferenças entre o português brasileiro e o português europeu, enfocando, principalmente, o acordo ortográfico. No vídeo, é enfatizado que o acordo é ortográfico e que as diferenças de vocabulário no português de Portugal e no português do Brasil continuarão existindo.

Figura 96 – OED: Novo acordo ortográfico e variação linguística.



Fonte: Livro Digital – 6º ano, Projeto Teláris: Português, 2015A.

Figura 97 – OED: “A ortografia vai ser unificada. Mas e a fala?”

Novo acordo ortográfico e variação linguística

A ortografia vai ser unificada. Mas e a fala?

A ortografia vai ser unificada. Mas e a fala?

Autocarro ou ônibus? Talho ou açougue? Fabrico ou fabricação?

O acordo ortográfico pretende unificar a escrita em todos os países que falam português, mas outros aspectos da língua continuarão tendo variações. Em cada país de língua portuguesa, há uma maneira própria de se usar os verbos e as palavras, mas a troca cultural no mundo lusófono pode facilitar a compreensão das diferentes versões do idioma.

Os portugueses, que têm grande exposição à música e a programas de televisão brasileiros, estão mais acostumados à nossa maneira de falar. Já os brasileiros ainda se surpreendem com algumas expressões do português europeu.

BBC Brasil. A ortografia vai ser unificada. Mas e a fala? Disponível em:



Fonte: Livro Digital – 6º ano, Projeto Teláris: Português, 2015A.

O conteúdo digital disponibilizado nesse OED, principalmente o vídeo da BBC Brasil, exerce mais a função de recurso metodológico para ampliar e oferecer um panorama mais atual da língua portuguesa no cenário mundial. Ao levar em consideração a temática, percebe-se uma relação com o objeto educacional digital sugerido na página 10 do livro impresso – o infográfico digital de países lusófonos, intitulado inadequadamente de “Variação linguística”. Mais uma vez, o livro digital retrata as diferenças entre o português brasileiro e o português de países lusófonos como variação linguística.

Com exceção do primeiro vídeo analisado, que apresenta uma correlação maior com o gênero discursivo que exhibe (o caso) e a proposta de produção textual desse gênero, a análise dos demais vídeos que compõem o conteúdo do livro digital do sexto ano permite afirmar que eles enquadram-se mais na perspectiva de recursos metodológicos, ou seja, são dispositivos multimídia para dinamizar as aulas, para apresentar um gênero discursivo ou para ampliar a discussão de um assunto. Mesmo com fins pedagógicos, a utilização de vídeos e outros hipertextos

multimodais já representa um caminho para as novas tecnologias adentrarem na escola, mas não deve se esgotar nisso.

7.5 OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS NO LIVRO DO 7º ANO DA COLEÇÃO “PROJETO TELÁRIS: PORTUGUÊS”

No livro do 7º ano da Coleção **Projeto Teláris: Português**, também aparecem, no livro impresso, cinco ícones que indicam a presença de objetos educacionais digitais. Eles estão nas páginas 11, 35, 121, 105 e 192, e são compostos por quatro vídeos e um infográfico digital.

7.5.1 Vídeos como objetos educacionais digitais

Na página 11, há a indicação para se acessar o OED “Língua e canto guarani”, trechos de um documentário sobre a cultura guarani, intitulado “Índios no Brasil: cultura, herança e cotidiano”, do diretor Marcelo Gomes. Segundo as informações da introdução, que são disponibilizadas, como nas outras vezes, na primeira janela hipertextual (figura 98):

“Trata-se de um material audiovisual com extrato de fala, dança e canto indígenas, além de comentário sobre a importância da preservação e do resgate da cultura guarani pelas novas gerações. Há exemplos de palavras em guarani e sua correspondência em português, além da variante oral da língua portuguesa.” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015B, s/p).

A introdução do OED destaca também que, através do vídeo, os discentes poderão observar as características do gênero discursivo documentário e elementos culturais dos guaranis (especialmente no que se refere à língua e a sua relação com o canto e a dança) em uma perspectiva interdisciplinar.

FIGURA 98 – OED: Introdução do documentário *Língua e canto Guarani*.

Língua e canto guarani

Introdução

Este vídeo reúne trechos de um documentário sobre a cultura guarani. Trata-se de material audiovisual com extrato de fala, dança e canto de indígenas, além de comentário sobre a importância da preservação e do resgate da cultura guarani pelas novas gerações. Há exemplos de palavras em guarani e sua correspondência em português, além da variante oral da língua portuguesa. Neste vídeo é possível observar características do gênero documentário e elementos da cultura guarani, sobretudo a língua e sua relação com o canto e a dança, em uma perspectiva interdisciplinar.

Crianças indígenas da aldeia guarani Tenonde Porã, em Parelheiros (SP), 2011.

Fonte: Livro Digital – 7º ano, Projeto Teláris: Português, 2015B.

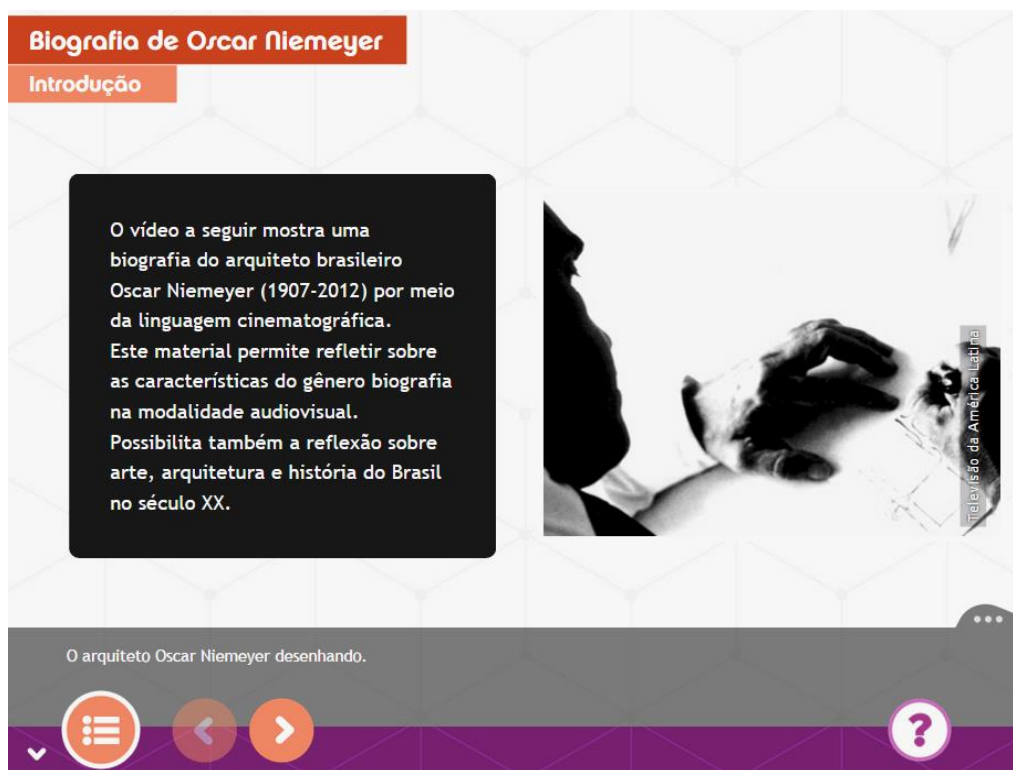
Assim como acontece com o livro do sexto ano, o acesso ao primeiro OED é sugerido na seção “Introdução” do livro, mas, ao contrário do que acontece com o material da série anterior, há uma harmonia com o que se discute no livro impresso do sétimo ano e aquilo o que é proposto como conteúdo digital. A seção do livro impresso recebe o título de “Língua: origem e influências” e inicia-se com a letra da música “Querelas do Brasil”, de Maurício Tapajós e Aldir Blanc. A discussão trazida pelas autoras enfatiza, em diversos momentos, a importância das línguas indígenas para a formação do português brasileiro, o que torna a exibição do documentário bastante oportuna, uma vez que destaca o atual incentivo à valorização da língua guarani no cotidiano da aldeia. Por exemplo, no documentário, aparecem o depoimento do músico guarani Cláudio Karai, crianças indígenas cantando em guarani, a fala da índia guarani Luísa dos Santos, traduzindo para o guarani algumas palavras em português.

Conforme Penafria (1999, p. 76): “O documentário não é um filme vazado de qualquer implicação. Ele sempre se posicionou como um gênero em que o essencial é estimular uma reflexão sobre o mundo”. Apesar de serem exibidos apenas alguns trechos do documentário “Índios no Brasil: cultura, herança e cotidiano”, esse OED pode contribuir tanto para estimular a reflexão sobre o

assunto discutido no livro didático, como também para se trabalhar a estrutura composicional, o conteúdo temático e o estilo de um documentário. São perceptíveis algumas características fixas e flutuantes (MELO, 2002) desse gênero audiovisual: o discurso sobre o real, o registro *in loco*, o caráter autoral – características fixas; e uso de depoimentos – uma característica flutuante. Dessa forma, o uso desse conteúdo digital nas aulas de Língua Portuguesa pode atingir aspectos que ultrapassam os limites de um recurso metodológico.

Mais adiante, no terceiro capítulo, que tem como título “Relato e biografia”, aparece outra indicação de vídeo como conteúdo digital. O ícone encontra-se na página 105, na última seção do terceiro capítulo – a Produção de texto. A proposta é de escrita da biografia de um colega de classe, a partir das informações fornecidas por ele, e o OED disponibilizado para auxiliar essa produção é, justamente, um vídeo sobre o arquiteto brasileiro Oscar Niemeyer.

Figura 99 – Introdução do OED “Biografia de Oscar Niemeyer”.



Fonte: Livro Digital – 7º ano, Projeto Teláris: Português, 2015B.

Trata-se de trechos de mais um documentário – “Oscar Niemeyer: o arquiteto do século”, de Marcelo Gomes e Marc-Henri Wajnberg, publicado em 2000. O vídeo

tem a duração de 6 minutos e 11 segundos, e conta com a música “Fica comigo esta noite”, de Nelson Gonçalves, como trilha sonora, enquanto o arquiteto rememora a infância, a juventude e a família. Na segunda seção do vídeo, há a participação do poeta e escritor Ferreira Gullar, narrando uma história do início da carreira de Niemeyer, relacionada à construção, em 1936, do prédio do Ministério da Educação no Rio de Janeiro. Já na terceira parte do documentário, Oscar Niemeyer reaparece, narrando memórias sobre a construção de Brasília. Por fim, é exibido, no vídeo, o depoimento do engenheiro José Carlos Sussekind, explicando algumas formações arquitetônicas e arquiteturas de Brasília, destacando também algumas características do arquiteto, como a audácia e a surpresa arquitetural.

Os trechos desse documentário, assim como o que foi explanado anteriormente, suscitam reflexões sobre o tema e reforçam a compreensão desse gênero, suas condições específicas, sua estrutura composicional e suas finalidades. Além disso, como as autoras sinalizam no livro didático, outro gênero discursivo será explorado a partir do documentário sobre Niemeyer – a biografia.

Figura 100 – Produção de texto biográfico.

Produção 1 – Biografia

O quê?
Registro de informações sobre a vida de um colega.

Para quem?
Para os colegas da turma.

Para quê?
Compartilhar informações pessoais expondo-as em um painel.

Você já sabe o que é uma biografia. Confira como a palavra é formada:

bio + grafia
↓ ↓
vida escrita
biografia: registro escrito da vida

Agora você vai conversar com um colega para passar a ele as principais informações sobre sua vida – do nascimento até a atualidade. Vai também ouvir as principais informações sobre a vida dele para que cada um escreva a biografia do outro. Essas biografias farão parte de um mural. Portanto as informações nela contidas serão públicas, isto é, poderão ser lidas por quem tiver interesse. Assim, você precisará selecionar as informações que vai utilizar. Siga as etapas e capriche.

Coleta de dados biográficos

1. Forneça dados da sua vida ao colega: nome completo, data e local de nascimento, nome dos pais (ou responsáveis), locais onde já morou e estudou (se for o caso) e onde mora atualmente, quais os acontecimentos marcantes da vida, o que gosta de fazer, etc. Seu colega fará o mesmo.
2. Anote os dados fornecidos por seu colega.

Fonte: Projeto Teláris: Português, (2016B, p. 105).

Como se pode observar na figura 100, na proposta de produção de texto, mais precisamente nas instruções para a “Coleta de dados biográficos”, existem algumas semelhanças entre informações biográficas oferecidas por Niemeyer no vídeo, e as sugestões do LDP. A primeira dela é sobre o nome, pois, no vídeo, Oscar Niemeyer começa falando sobre o seu nome completo – Oscar Ribeiro de Almeida de Niemeyer Soares, a origem dos sobrenomes e o porquê a preponderância de um sobrenome: “E só Niemeyer que é alemão, mas como é um nome diferente, ficou essa ideia de Oscar Niemeyer”.

A segunda informação que os alunos devem coletar sobre os colegas é sobre “locais onde já morou e estudou”: Niemeyer relata que morou na mesma casa por 25 anos, com o seu avô Ribeiro de Almeida, em Laranjeiras, bairro do Rio de Janeiro. Como não poderia faltar no conteúdo temático do gênero discursivo biografia, as autoras sugerem na coleta de dados, que sejam fornecidas informações sobre os fatos marcantes da vida e sobre o que gosta de fazer; e várias falas de Oscar Niemeyer, no documentário, revelam esse teor, principalmente quando se refere a Brasília e à “correria”, nas palavras dele, de se fazer uma cidade em apenas três anos.

Portanto, o uso de trechos do documentário “Oscar Niemeyer: o arquiteto do século” pode proporcionar, além de uma aula mais interessante, reflexões que ajudarão no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, especialmente, no que envolve os gêneros discursivos documentário e biografia.

O terceiro vídeo disponibilizado como objeto educacional digital tem o seu uso sugerido na página 121, na seção Prática de Oralidade, que integra o capítulo 4 – “Relato de viagem”. Trata-se de um vídeo que apresenta trechos de um relato de memória do poeta Ferreira Gullar, em 2005, cujo tema é a sua relação com São Luís do Maranhão, sua cidade natal, apresentando, assim, também um viés biográfico.

Figura 101 – Introdução do OED “Ferreira Gullar, poeta maranhense”.



Fonte: Livro Digital – 7º ano, Projeto Teláris: Português, 2015B.

O equívoco cometido no LDP do 6º ano, na seção “Prática de oralidade”, repete-se na abordagem do livro didático do 7º ano: confunde-se oralidade com a escrita oralizada. Isso fica explícito na introdução do OED, exposta na figura 101, quando se registra:

“O vídeo possibilita a observação de características do gênero relato de memórias em sua modalidade oral. Nele fica evidente, por exemplo, o envolvimento emocional do poeta com os fatos e as lembranças narrados. A declamação do poema permite observar recursos expressivos próprios dessa situação de oralidade.” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI; 2015B, s/p).

Reitera-se que a declamação de versos do “Poema sujo”, realizada por Ferreira Gullar no início e ao final do vídeo, é escrita oralizada.

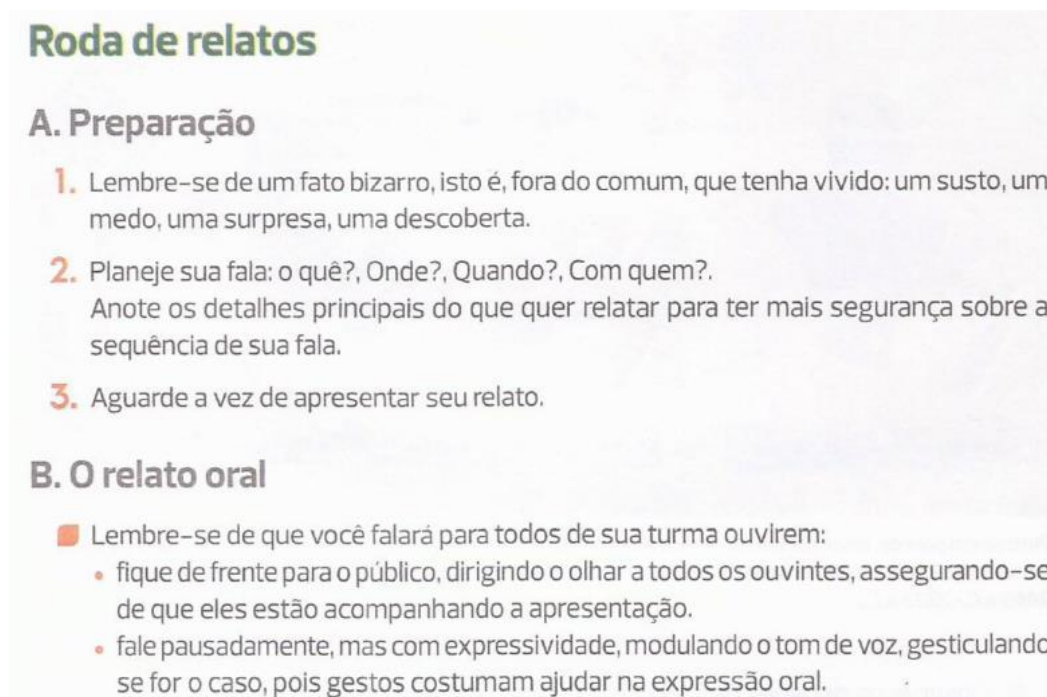
A oralidade prototípica, segundo Marcuschi (1991, p. 15), é caracterizada

pelos seguintes traços básicos: interação pelo menos entre dois falantes; presença de uma sequência de ações coordenadas; execução numa identidade temporal; envolvimento numa “interação centrada”. Heine (2012) acrescenta a essas características o planejamento *online*/discursivo da língua falada; conforme a autora, trata-se:

[...] de um planejamento negociado *pari passu*, ou seja, administrado localmente, à medida que a conversação se processa, em função, inclusive, dos objetivos dos seus interlocutores. Por isso, mantém a presença explícita de todos os seus traços de *status nascendi*, pondo em público não os seus desvios, mas sim as estratégias de processo de construção do texto falado (interrupções, reinícios, hesitações, repetições, correções). (HEINE, 2012, p. 208).

No livro didático impresso, ainda relacionado ao vídeo, as autoras propõem, na página 121, a realização de uma roda de relatos orais. O gênero discursivo relato pessoal, “[...] se liga ao domínio social da comunicação voltado à documentação e à memorização de ações humanas, exigindo uma representação pelo discurso de experiências vividas e situadas no tempo” (DOLZ et al., 2004, p. 60-61).

Figura 102 – Roda de relatos.



Roda de relatos

A. Preparação

1. Lembre-se de um fato bizarro, isto é, fora do comum, que tenha vivido: um susto, um medo, uma surpresa, uma descoberta.
2. Planeje sua fala: o quê?, Onde?, Quando?, Com quem?. Anote os detalhes principais do que quer relatar para ter mais segurança sobre a sequência de sua fala.
3. Aguarde a vez de apresentar seu relato.

B. O relato oral

- Lembre-se de que você falará para todos de sua turma ouvirem:
 - fique de frente para o público, dirigindo o olhar a todos os ouvintes, assegurando-se de que eles estão acompanhando a apresentação.
 - fale pausadamente, mas com expressividade, modulando o tom de voz, gesticulando se for o caso, pois gestos costumam ajudar na expressão oral.

Fonte: Projeto Teláris: Português, (2016B, p. 121).

Na figura 102, é interessante destacar as instruções para a preparação do relato pessoal e para a sua apresentação oral. Apesar de não ser uma “fala prototípica”, já que as autoras sugerem o planejamento do texto, pode-se presumir, com a roda de relatos, uma prática de oralidade em que os discentes relatarão um fato marcante de suas vidas. Mesmo com a sugestão “Anote os detalhes principais do que quer relatar para ter mais segurança sobre a sequência de sua fala”, a atividade não deve se resumir à leitura em voz alta das anotações. Caso isso ocorra, implicará no processo de oralização da escrita, o que destoa do objetivo principal: a prática de oralidade.

Além dessas observações no livro didático impresso, o vídeo disponível no livro digital pode auxiliar bastante a produção da roda de relatos em sala de aula. O vídeo apresenta a fala de Ferreira Gullar, carregada de memórias, narrando, de forma poética, suas descobertas e a sua ligação com a cidade de São Luís: “de luz grossa, áspera, que parece que dá para pegar com as mãos”, nas palavras do poeta. Gullar, que morreu em dezembro de 2016, portanto, antes da edição do livro didático em questão, revela ainda as suas memórias de infância, suas “traquinagens”, como roubar copos em botequins e furar a fila no cinema, e a sua paixão pela cidade de São Luís, a qual denomina “paraíso tropical”.

O vídeo, apesar de ser gravado e provavelmente ter contado com recursos de edição, também pode ajudar nas instruções referentes à apresentação oral que aparecem na letra “B” da atividade do livro impresso (figura 102): é bem elucidativo como o olhar do poeta para a câmera, a sua fala pausada, a sua boa dicção, a entonação da voz, as expressões faciais, os meneios de cabeça e os gestos que envolvem sua apresentação compõem o seu texto.

Mais um vídeo sugerido como conteúdo digital no LDP do sétimo ano é indicado na página 192, no capítulo 6 – Reportagem, e também integra a seção “Prática de oralidade”. Nessa página novamente há instruções para o professor, como pode ser acompanhado na figura a seguir.

Figura 103 – Prática de oralidade.

O objetivo desta atividade é contribuir para o desenvolvimento da habilidade de organizar um assunto para ser exposto oralmente a uma plateia. Tem por finalidade também promover uma troca de informações e de pontos de vista sobre o assunto proposto, enriquecendo a atividade posterior de produção escrita de uma reportagem, ao final do capítulo, sobre a influência da internet no modo de vida das pessoas.

●● Prática de oralidade

Apresentação oral de reportagem

Em trio. Agora vocês vão apresentar uma reportagem. Primeiro vocês devem preparar a matéria a ser apresentada. Vamos lá?

Preparo

Para dar início à preparação da apresentação, procedam conforme os seguintes passos:

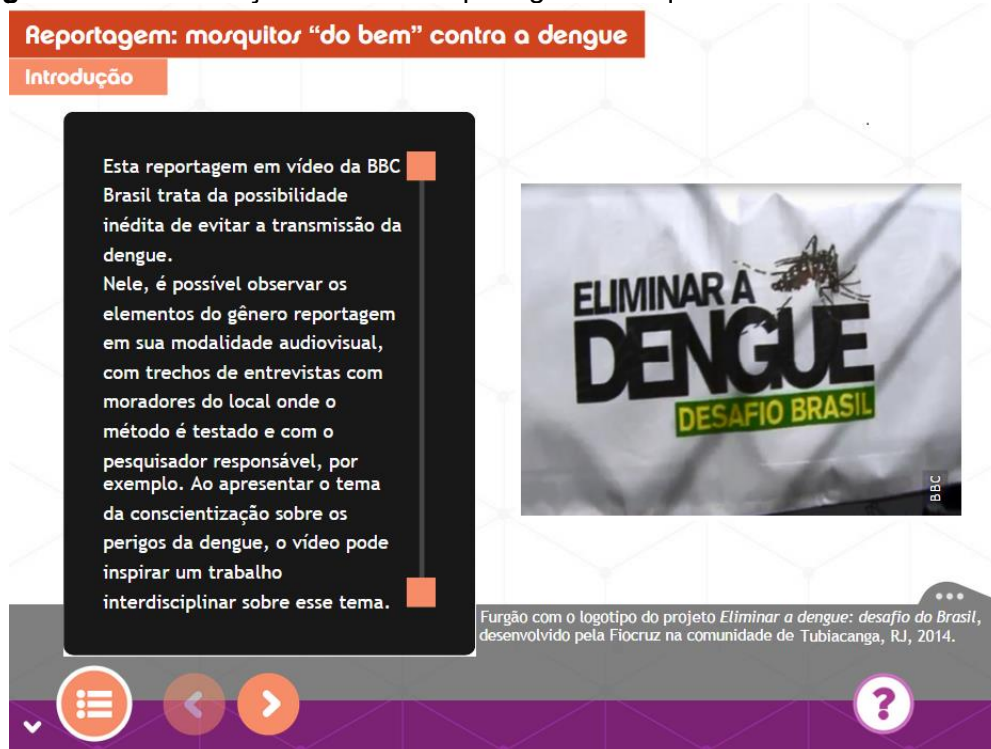
- Pesquise em diversas fontes reportagens em que o assunto seja o uso excessivo de computadores ou outros aparelhos que mantêm as pessoas em conexões virtuais.
- Selecione a reportagem que mais possa interessar aos colegas e anote as ideias principais dela.
- Façam uma divisão da reportagem em partes para que cada aluno possa participar da apresentação e estabeleçam a ordem em que ela ocorrerá.
- Planejem um pequeno roteiro para servir de apoio para cada um dos apresentadores.
- Seria interessante pensar em recursos que pudessem ilustrar e despertar o interesse dos colegas.
- Cada um deverá treinar a apresentação de sua parte apoiado no roteiro, mas sem lê-lo. Para isso, treinem bastante a sequência da fala, a entonação, etc.

Fonte: Projeto Teláris: Português, (2016B, p. 192).

Como se pode depreender na figura 103, a proposta nessa seção é uma apresentação oral de reportagem e os objetivos são enfatizados na instrução ao professor, que aparece em azul na figura: contribuir para o desenvolvimento da habilidade de organizar um assunto para ser exposto oralmente a uma plateia, e promover uma troca de informações e de pontos de vista sobre o assunto proposto – “o uso excessivo de computadores ou outros aparelhos que mantêm as pessoas em conexões virtuais”. Esse também será o tema para a produção escrita de uma reportagem ao final do capítulo.

Na figura 104, pode-se acompanhar a introdução da reportagem audiovisual disponibilizada como OED tem como título “Mosquitos ‘do bem’ contra a dengue” e foi produzida pela BBC Brasil, em setembro de 2014.

Figura 104 – Introdução do OED “Reportagem: mosquitos ‘do bem’ contra a dengue”.



Fonte: Livro Digital – 7º ano, Projeto Teláris: Português, 2015B.

A reportagem em questão apresenta como tema a possibilidade inédita de se evitar a transmissão da dengue através de uma pesquisa do laboratório Fiocruz, na qual o mosquito *Aedes Aegypti* é infectado com a bactéria *Wolbachia*, que impede que o vírus da dengue se desenvolva no organismo do mosquito. O experimento, chamado “Aedes do bem”, estava na fase de teste em Tubiacanga, comunidade na Ilha do Governador, no Rio de Janeiro, onde foi gravada a reportagem.

Os objetivos expostos no LDP enfocam, sobretudo, a habilidade de organizar uma exposição oral para uma plateia. A oralidade, nessas condições, “[...] tem formas de textualização especiais que servem aos propósitos do armazenamento do conhecimento e que não correspondem exatamente à fala do dia-a-dia” (MARCUSHI, 2001, p.89). Sendo assim, a reportagem em vídeo sugerida como objeto educacional digital pode contribuir bastante para o processo de ensino e aprendizagem. As instruções de preparo de apresentação oferecidas no LDP dialogam com elementos da reportagem que aparecem no vídeo: a sequência de um roteiro; recursos utilizados para ilustrar e despertar o interesse do público (como o foco da câmera nos mosquitos, entrevistas a moradores da localidade e a

um pesquisador da Fiocruz); a narração da repórter Júlia Carneiro, com uma entonação mais pausada e com uma linguagem mais monitorada e clara.

Diante do que foi observado, os quatro vídeos que integram o conteúdo digital do livro do sétimo ano, vão além de recursos metodológicos, uma vez que podem contribuir com o desenvolvimento da competência comunicativa dos educandos, auxiliando-os na compreensão e produção de gêneros discursivos. Além de ampliar os conhecimentos sobre o documentário, um gênero que está necessariamente vinculado à multimídia em vídeo, a utilização de vídeos para auxiliar o trabalho com outros gêneros discursivos como a biografia, o relato oral e a reportagem, pode ser de grande valia nas aulas de língua portuguesa. Todavia, por algumas vezes, o enfoque dado à oralidade, na seção intitulada, justamente, “Prática de oralidade” e na introdução do conteúdo digital, demonstram pouco conhecimento dessa modalidade da língua em termos discursivos.

7.5.2 O Infográfico digital “As cantigas do Trovadorismo”

Em meio a um viés literário, no capítulo 1, na página 35 do livro impresso, aparece a indicação de conteúdo digital que levará a mais um infográfico digital, dessa vez no livro do sétimo ano. Na seção “Conexões: relações entre texto, entre conhecimento” é abordada a temática “Poesia: um pouco de sua história...”, na qual as autoras do LDP discutem algumas informações históricas a respeito da origem da poesia no mundo ocidental e chegam às cantigas do Trovadorismo. O poema que elas utilizam como exemplo (exposto na figura 02 – página 54), bem como o infográfico digital sugerido a partir dessa abordagem foram, em partes, exibidos no primeiro capítulo, para ilustrar um hipertexto fechado.

A introdução desse OED, disponível na figura 03, apresenta o infográfico digital “As cantigas do Trovadorismo” e informa que através dele será possível obter informações fundamentais sobre o tema, ouvir algumas cantigas e ter acesso à sua tradução. Como já foi apresentado, o infográfico digital sobre cantigas trovadorescas apresenta um menu em sua lateral esquerda e, a partir dele, o autor pode acessar as informações sobre cantiga de amigo, cantiga de amor e cantiga de escárnio/ de maldizer. Ao clicar em cada uma das modalidades de cantiga,

haverá uma animação na tela e uma placa aparece (com movimentação de cima para baixo). Na placa há informações sobre as características do gênero literário e um ícone hipertextual com a indicação “Clique para ouvir”. Quando isso é feito, a placa é substituída por outra, onde aparece, lado a lado o poema na modalidade escrita (na versão original e sua tradução livre), a imagem do trovador se movimenta, ao mesmo tempo que o recurso sonoro é ativado.

Assim como o infográfico analisado anteriormente, o infográfico “As cantigas do Trovadorismo” corresponde à terceira fase do Webjornalismo (RIBEIRO, 2009), pois há um maior aproveitamento das possibilidades do meio digital, com a utilização de textos, imagens, sons (os poemas recitados), movimentos (as mãos e a boca do boneco que representa o trovador se mexem, enquanto cada poema é recitado), tudo isso no mesmo hipertexto. Já que os caminhos hipertextuais desse infográfico foram apontados no primeiro capítulo da tese em tela, as figuras 105, 106 e 107, apresentadas a seguir, demonstram, de forma adaptada e condensada, as informações sobre as cantigas trovadorescas contidas “por trás” dos *links* desse infográfico.

Figura 105 – OED: Infográfico – Abas da “Cantiga de amigo” (adaptado).

As cantigas do Trovadorismo
Infográfico

MENU

- Cantiga de amigo
- Cantiga de amor
- Cantiga de escárnio e de maldizer

Cantiga de amigo

Cantiga lírico-amorosa em que o eu lírico feminino demonstra seus sentimentos de tristeza, angústia e esperança por estar distante do homem amado, que está lutando na guerra ou trabalhando em outras terras. É marcada pela forte presença de elementos da paisagem natural e, em termos estruturais, pela presença de paralelismo. Embora o eu lírico seja feminino, o texto é de autoria masculina.

Clique para ouvir

Versão original	Tradução livre
Ondas do mar de Vigo	Ondas do mar de Vigo
Ondas do mar de Vigo, se vistes meu amigo? e ai Deus, se verrà cedo?	Ondas do mar de Vigo, vistes meu amado? e ai, Deus, virá em breve?
Ondas do mar levado, se vistes meu amado? e ai Deus, se verrà cedo?	Onda do mar levantado vistes o meu amado? e ai, Deus, virá em breve?
Se vistes meu amigo, o por que eu suspiro? e ai Deus, se verrà cedo?	Vistes o meu amado aquele por quem suspiro? e ai, Deus, virá em breve?
Se vistes meu amado, o por que hei gram coidado? e ai Deus, se verrà cedo?	Vistes o meu amado, aquele por quem tenho grande cuidado e ai, Deus, virá em breve?

CORDAX, Martín. Disponível em: <http://cantigas.fcsh.unl.pt/versoes/musicalis.asp?odcant=1308&vm1=38&vm2=45&vm3=114&vm4=216&vm5=287&vm7=305&vm8=322&vm9=346&vm10=373&vm12=398>. Acesso em: maio 2013.

Fonte: Livro Digital – 7º ano, Projeto Teláris: Português, 2015B.

As marcações em azul não pertencem ao infográfico original; elas foram utilizadas para demonstrar, na figura 105, os caminhos hipertextuais que o autor pode seguir se desejar saber mais sobre a Cantiga de amigo. No LDP impresso, é disponibilizado um glossário com a aceção de “Cantiga de amigo”: “poema feito por um homem, mas que representa uma mulher que sente saudade ou lamenta a ausência do amigo, isto é, do amado, que está lutando na guerra ou trabalhando em outras terras” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI; 2016B, p. 35). Ao se comparar as informações do glossário com as do infográfico digital, percebe-se que o conteúdo do infográfico é mais completo. Já em relação ao exemplo para ilustrar a cantiga de amigo, tanto no livro impresso como no livro digital aparecem o mesmo poema – “Ondas do mar de Vigo”, entretanto, o infográfico conta com sua versão em áudio e uma tradução livre.

Para ilustrar as possibilidades de leitura caso o educando se interesse por mais informações sobre as cantigas de amor, foram utilizadas marcações em vermelho, como se pode observar na figura 106.

Figura 106 – OED: Infográfico – Abas da “Cantiga de amor” (adaptado).

The infographic is titled "As cantigas do Trovadorismo" and is labeled "Infográfico". It features a menu on the left with three options: "Cantiga de amigo", "Cantiga de amor" (highlighted with a red box), and "Cantiga de escárnio e de maldizer". The main content area is titled "Cantiga de amor" and contains a descriptive paragraph: "Na cantiga de amor, o eu lírico é masculino e mostra-se como fiel, corajoso e cortês diante da mulher amada, a quem jura amar e servir e a quem trata com respeito e reverência. Os textos são marcados pelo sofrimento, uma vez que a dama é, em geral, inacessível por ser de classe social superior à do eu lírico ou por já ser casada. Apresenta uma estrutura mais livre tanto em relação ao número de versos e estrofes quanto à presença de rimas ou repetições." Below this text is a red box with a speaker icon and the text "Clique para ouvir". To the right, there are two columns of text: "Versão original" and "Tradução livre". The original text is in Old Portuguese, and the free translation is in modern Portuguese. At the bottom, there are navigation icons: a list icon, a back arrow, and a forward arrow.

Fonte: Livro Digital – 7º ano, Projeto Teláris: Português, 2015B.

O livro didático impresso não aborda cantigas de amor, nem cantigas de escárnio e de maldizer, o que implica, nesse aspecto, maior grau de informatividade do infográfico digital. As abas que se referem à Cantiga de amor, trazem, de forma multimodal, informações sobre o gênero literário, o exemplo de um poema (sem título), com tradução livre ao lado e recursos de áudio.

Uma adaptação semelhante foi realizada na figura 107 para indicar a multimodalidade e as possibilidades hipertextuais de leitura da Cantiga de escárnio e de maldizer, como pode ser observado a seguir:

Figura 107 – OED: Infográfico Abas da “Cantiga de escárnio e de maldizer” (adaptado).

Ar cantigas do Trovadorismo

Infográfico

MENU

- Cantiga de amigo
- Cantiga de amor
- Cantiga de escárnio e de maldizer**

Cantiga de escárnio e de maldizer

Na cantiga de escárnio e de maldizer o foco é a crítica, de maneira direta (maldizer) ou indireta (escárnio), a pessoas ou à forma como se comportam. O vocabulário empregado expõe claramente o que o eu lírico pensa a respeito de alguém, muitas vezes empregando palavras rudes e grosseiras.

Clique para ouvir

Versão original	Tradução livre
Um cavalo nom comeu há seis meses, nem s'ergeu; mais proug' a Deus que choveu, creceu a erva, e per cabo si pagueu, e já se levat!	Um cavalo não comeu por seis meses, nem se levantou; mas agradou a Deus que chovesse, e cresceu o mato, e pastou ao pé de si (ali ao pé), e já se levanta!
Seu dono nom lhi buscou cevada, nen' o ferrou; mallo bom tempo tornou, creceu a erva, e pagueu, e arriçou, e já se levat!	Seu dono não lhe buscou cevada, nem o ferrou; mas o bom tempo tornou, e cresceu o mato, e pastou, e recobrou as forças, e já se levanta!
Seu dono nom lhi quis dar cevada, nen' o ferrar; mais, cabo d'um lamaçal, creceu a erva, e pagueu, arriçou, e já se levat!	Seu dono não lhe quis dar cevada, nem o ferrar; mas, perto de um lamaçal, cresceu o mato, e pastou, e recobrou as forças, e já se levanta!

GUILHADE, João Garcia de. Disponível em: <http://cantigas.fcsh.unl.pt/cantiga.asp?oi=caen1931&id=lggrem>. Acesso em: maio 2013.

Nota geral: sítira a um cavaleiro que não trata seu cavalo, que sobrevive porque a natureza possibilita: a chuva faz crescer seu alimento.

Fonte: Livro Digital – 7º ano, Projeto Teláris: Português, 2015B.

De forma semelhante às outras cantigas, são disponibilizadas no infográfico digital informações sobre a Cantiga de escárnio e de maldizer, além de um exemplo-“Um cavalo nom comeu”, acompanhado de tradução e versão declamada.

No Manual do Professor, as autoras do livro **Projeto Teláris: Português** enfatizam: “No mundo em que vivemos, caracterizado pela circulação social de

diversificado volume de informações, a capacidade de ler e interpretar textos em múltiplas linguagens é imprescindível” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2016B, p. 369). Por certo, a presença de infográficos digitais como esse nas aulas de Língua Portuguesa pode auxiliar na capacidade de leitura dos educandos, mais que isso, pode contribuir para ampliar a sua competência comunicativa, inclusive a competência digital, além de contribuir para o letramento digital dos discentes, sobretudo do letramento em hipertexto e letramento multimídia.

7.6 OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS NO LIVRO DO 8º ANO DA COLEÇÃO PROJETO TELÁRIS: PORTUGUÊS

No LDP do 8º ano, a partir dos cinco ícones indicativos de conteúdo digital, encontrados nas páginas 13, 28, 85, 233 e 260, foram analisados seis objetos educacionais digitais: um infográfico digital, duas galerias de imagens e três vídeos.

7.6.1 O Infográfico digital “A arte rupestre”

Assim como nos livros da coleção **Projeto Teláris** analisados até então, o primeiro ícone indicativo de conteúdo digital do oitavo ano aparece na introdução do livro didático, que tem como tema “A língua e as transformações no tempo”. O OED é sugerido na página 13 e o texto que aparece nela traz um apanhado diacrônico das formas de comunicação utilizadas pelo ser humano, desde as pinturas rupestres das cavernas até a escrita que tem como suporte textual as telas de computadores, celulares e *tablets*.

O conteúdo digital, intitulado “A arte rupestre: O salto cultural”, é exposto no formato de dois objetos educacionais digitais: um infográfico digital, com fotos e informações sobre as características das pinturas rupestres; e uma galeria de imagens, com peças de pintura e escultura do Período Paleolítico encontradas ao redor do mundo. No livro impresso, compondo o texto “Linguagem: comunicação e memória” aparecem duas fotografias de pinturas rupestres, ambas em cavernas localizadas na França: a pintura rupestre da Caverna de Chauvet e a pintura

rupestre da Caverna de Lascaux.

Além disso, é exibida, no LDP, a foto da página de abertura do *site* da Caverna de Lascaux, bem como a indicação do seu endereço eletrônico. Em consonância a essa abordagem, aparece o infográfico digital intitulado “O salto cultural”, que conta com seis abas hipertextuais, com os títulos “Lança”, “A arte nas paredes”, “Temas e cores”, “Os primeiros artistas”, “Técnicas de arte rupestre”, “Construtores de imagens e objetos”. Tais abas versam sobre como e o que representavam as formas e cores na arte rupestre, quem eram os artistas que as criavam, onde e como as faziam. As figuras 108 e 109 ilustram as informações disponíveis no infográfico “A arte rupestre”.

Figura 108 – OED: Infográfico “A arte rupestre” (adaptação 1).

O infográfico digital “A arte rupestre” apresenta uma interface com uma aba principal e seis abas hipertextuais. A aba principal, intitulada “A arte rupestre” e “O salto cultural”, contém uma imagem de fundo com uma pintura rupestre de um cavalo e seis pontos de interação rotulados: “Lança”, “A arte nas paredes”, “Temas e cores”, “Os primeiros artistas”, “Técnicas da arte rupestre” e “Construtores de imagens e objetos”. Cada ponto de interação abre uma janela de informações:

- A arte nas paredes:** Na França, há mais de 130 cavernas com registros de arte rupestre, entre as quais se destacam as que estão nas regiões da Aquitânia e dos Pirineus. A Espanha abriga cerca de 60 cavernas na zona cantábrica, ao norte – entre as quais está a caverna de Altamira, cujas pinturas teriam cerca de 15 mil anos -, e mais 180 ao sul. Há outros exemplos de fora da região, tais como Aduara, gruta na Itália Kapova, na Rússia e o Parque Nacional da Capivara, no Brasil.
- Os primeiros artistas:** Pinturas rupestres como as das cavernas de Altamira (Espanha) e Lascaux (França) não deixam dúvida de que aqueles que as fizeram já possuíam todos os atributos dos seres humanos da atualidade. A arquitetura ainda não havia se desenvolvido, mas outras manifestações artísticas sim, como pinturas, gravuras e esculturas em pedra ou gesso. Existem teorias que abordam os vários aspectos da arte paleolítica, entre eles os estéticos, sociais e religiosos.
- Construtores de imagens e objetos:** O *homo sapiens sapiens* (surgido há 120 000 anos) se distinguiu de seus antepassados, que fabricavam ferramentas rudimentares, pelo uso crescente de novos materiais, como o osso, e sobretudo pela especialização de suas ferramentas. Objetos com funções ornamentais e representativas dessa época refletem o desenvolvimento da capacidade humana de simbolizar. Tais manifestações, chamadas de arte mobiliár, possibilitaram que a arte saísse das cavernas.

Além disso, há uma janela de imagem intitulada “Pintura rupestre de búfalo em caverna de Altamira, Espanha, feita entre 21.000 e 11.000 a. C.” e outra com o título “Escultura rupestre estilizada, Sertão, Vila de Yaguajayay, República Dominicana, do século de 10 mil a.C.”.

Fonte: Livro Digital – 8º ano, Projeto Teláris: Português, 2015C.

Figura 109 – OED: Infográfico “A arte rupestre” (adaptação 2).

The infographic is centered around a large image of a cave wall with a brown horse painting and several handprints. Red lines connect this central image to five pop-up windows:

- Lança**: Representação da lança, um dos instrumentos usados no período. O desenvolvimento da arte rupestre ocorreu durante o Paleolítico Superior, período em que as ferramentas foram aprimoradas: a invenção da lâmina biface, produzida a partir da pedra lascada, levou a uma importante revolução cultural. O arpão, ou lança, remonta a cerca de 11 mil anos atrás e era um instrumento de caça complexo, feito de osso.
- Temas e cores**: A cabeça do animal é representada de maneira desproporcional ao corpo, muito pequena. As cores usadas, predominantemente ocre e preto, eram de origem vegetal, como carvão, ou feitas a partir de resíduos corporais como sangue e fezes. Animais, cenas de caça e mãos “impressas em negativo” são recorrentes dos registros. Também a fertilidade e a agricultura, representadas pelas fêmeas prenhas e os louros e espigas, são temas usuais.
- Técnicas da arte rupestre**: Entre as pinturas rupestres europeias foram encontrados desenhos geométricos de pontos e linhas, semelhantes à arte rupestre dos aborígenes australianos, assim como criaturas metade humanas e metade animais. Havia também a técnica do esfumado, que consistia em soprar por um bambu ou osso oco. No período Solutrense do Paleolítico Superior, havia a técnica do uso do óxido para a pintura das cavernas.
- A arte nas paredes**: (Label on the central image)
- Os primeiros artistas**: (Label on the central image)
- Construtores de imagens e objetos**: (Label on the central image)

At the bottom of the central image, there is a navigation bar with a list icon, left and right arrows, and a question mark icon. The text 'Bettmann/Corbis/Alamy' is visible on the right side of the central image.

Fonte: Livro Digital – 8º ano, Projeto Teláris: Português, 2015C.

Devido aos limites de caminhos hipertextuais, esse infográfico digital é um hipertexto fechado. Através das figuras 108 e 109, é possível ter uma noção dos *links* semânticos existentes nele. Cada tópico do infográfico pode ser acessado de

uma vez, e, ao clicar em qualquer um deles, o leitor se depara com uma janela contendo o texto, composto por linguagem verbal escrita e imagens. As imagens também permitem percorrer o ambiente hipertextual: ao clicar no ícone do canto inferior direito (uma lupa), a figura é ampliada e aparece uma legenda explicativa. A figura 108 demonstra que uma das fotos, que integra o *link* semântico “Arte nas paredes”, não apresenta legenda, o que dificulta a atribuição de sentido, principalmente porque o infográfico se refere a cavernas de vários países.

Ainda nas figuras 108 e 109, os contornos em vermelho e azul são uma adaptação para indicar, nessa tese, os caminhos hipertextuais disponíveis para o leitor realizar a leitura do infográfico “A arte rupestre”. O contorno vermelho indica os caminhos a serem percorridos em primeiro plano, a partir dos tópicos (*links* superpostos) disponibilizados no infográfico digital. Já o contorno azul tem a finalidade de apontar os *links* que aparecem embutidos, e só podem ser acessados a partir das janelas hipertextuais. Reitera-se que a disposição/escolha dos *links* no hipertexto tem função retórica e influencia diretamente na construção dos sentidos, entretanto, como o referido infográfico digital apresenta características de um hipertexto fechado, as possibilidades de leitura hipertextual são mais limitadas, ou “mais controladas”, retomando as palavras de Gomes (2011), ao se referir a materiais didáticos e a estratégias para diminuir as chances de dispersão do estudante.

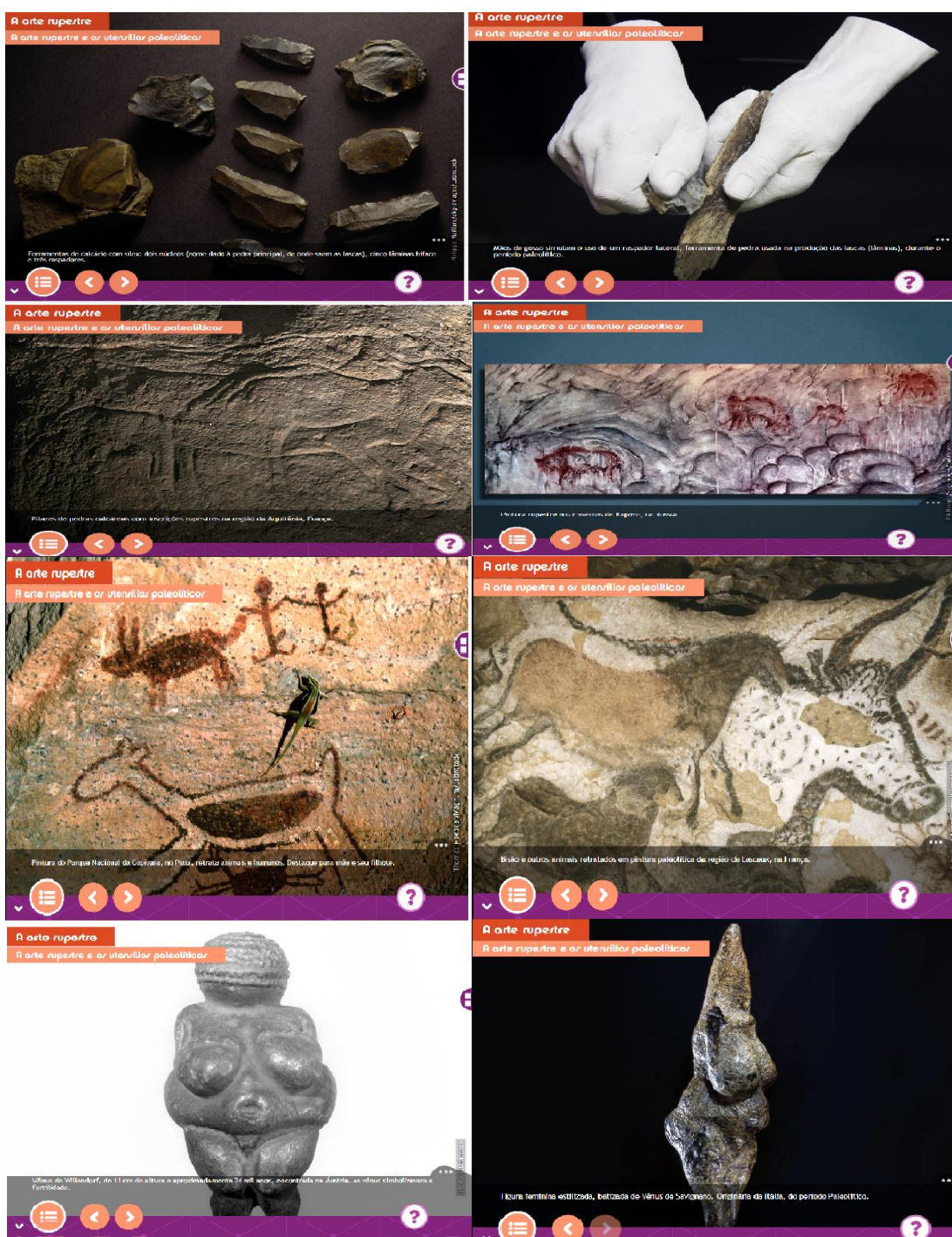
Apesar das limitações impostas por um hipertexto fechado, a proposta de uso de infográfico digital nas aulas de Língua Portuguesa, da maneira que é colocada, no livro do oitavo ano, é interessante e pode colaborar para os letramentos do aluno. Como já foi sinalizado, a leitura de infográficos como esse poderia contribuir ainda mais com o letramento digital e com o desenvolvimento das habilidades do letramento em hipertexto, se cada discente tiver a oportunidade de clicar nos *links* e percorrer os labirintos do hipertexto, exercendo, assim, a função de leitor.

Além do infográfico digital com a temática “A arte rupestre: O salto cultural”, é disponibilizada uma galeria de imagens como parte desse mesmo conteúdo digital. Por se tratar de outro gênero discursivo, considerações sobre esse OED serão tecidas a seguir.

7.6.2 Galeria de imagens

A galeria de imagens que integra o conteúdo digital sobre a arte rupestre é intitulada “A arte rupestre e os utensílios paleolíticos”, e conta com oito imagens, acompanhadas de legendas esclarecedoras. Como o impresso não dá conta dos caminhos hipertextuais que podem ser percorridos no acesso a essa galeria digital, a figura a seguir é uma adaptação para demonstrar as imagens que compõem a galeria.

Figura 110 – OED: Galeria de imagens “A arte rupestre”.



Fonte: Livro Digital – 8º ano, Projeto Teláris: Português, 2015C.

Parafraseando Dias e Moura (2010), os gêneros discursivos imagéticos podem representar a diversidade das manifestações culturais difundidas na sociedade. Assim sendo, demonstram a possibilidade de uma ressignificação das relações comunicativas contempladas no campo educacional, dando abertura para que uma nova configuração de construção do conhecimento surja.

Esse pensamento pode ser aplicado ao trabalho com a galeria digital de imagens, sistematizada para o ensino no livro digital do oitavo ano, que apresenta regularidades do gênero discursivo e exige particularidades no processo de leitura. O texto é constituído por imagens e legendas (expostas na figura 110), que se sucedem por meio de *links* de substituição – “o link de destino substitui, na tela, o texto de partida” (GOMES, 2011, p. 42).

Em continuação, mais uma galeria de imagens é indicada como recurso digital, na página 85, em meio a uma seção de Produção de texto, integrante do capítulo 2 – Crônica. A proposta, no LDP impresso, é a escrita de uma crônica a partir de uma foto, para publicar no mural ou no jornal da escola.

Como demonstra a figura 111, a versão impressa do LDP sugere duas fotos para inspirar a produção da crônica, mas a instrução em azul, no Manual do Professor, coloca também a possibilidade de escolha de outras fotos de revistas e jornais.

Figura 111 – Produção de texto: gênero crônica.

Produção de texto

Gênero: crônica

O que? Citar uma crônica a partir de uma foto.

Para quem? Para os colegas da turma.

Para que? Publicar no mural ou no jornal da escola.

Neste capítulo, você estudou que a crônica, um texto que costuma ser publicado em jornal, é inspirada em um fato ou acontecimento do cotidiano.

Seu desafio agora é produzir uma crônica inspirada em uma das fotos a seguir e publicá-la no jornal da escola. Essas imagens, enviadas para a seção de fotos dos leitores de uma revista semanal, registram uma situação cotidiana.

Inspiração e planejamento da crônica

■ Para escolher a cena, use estes critérios:

- Observe o que mais chama sua atenção na imagem: personagem, paisagem, fato registrado, título da foto, comentários de quem fotografou.
- Decida qual será, ao narrar, sua **intenção comunicativa**: criticar, fazer humor, expressar emoção, etc.
- Pense nos interesses do **provável leitor do jornal da escola**. Uma vez que a crônica será lida por diferentes pessoas.
- Planeje a **linguagem** do texto, que, para ser fiel ao cotidiano, será mais informal, mais próxima da fala, levantando em conta sua intenção comunicativa e o provável leitor do jornal em que será publicada.

Mãos à obra: a escrita do texto

1. Ao escrever, procure desenvolver as sequências textuais que vão fazer parte do **enredo** narrativas, descritivas, conversacionais.
2. Leia seu texto e verifique se ficou claro e se atendeu à sua intenção. Tente ler como se fosse o leitor do jornal.
3. **Em dupla**, leiam o próprio texto um para o outro.
 - Se houver coincidência de escolha da mesma cena comparem a estrutura do texto de cada um, assim como a intenção planejada: fazer rir, emocionar, criticar...
 - Se a escolha foi por cenas diferentes, comparem a intenção, pensando no efeito que o texto pode produzir no leitor.

Publicação das crônicas

■ Como professor, delimando as crônicas serão publicadas no mural ou no jornal da escola. É possível também convidar a comunidade escolar para um dia de leitura de crônicas. Para isso, agrupem os textos seguindo estas sugestões:

- Agrupá-los de acordo com a foto que os inspirou.
- Agrupá-los pela intenção: humor, emoção, crítica, etc.

Fonte: Projeto Teláris: Português, (2016C, p. 85-86)

Outras fotos também estão disponíveis na galeria digital de imagens que aparece como conteúdo digital. No próprio texto da introdução do objeto educacional digital fica explícita a correlação entre o OED e a atividade proposta no livro didático: “Por meio deste material é possível aprofundar a relação entre a fotografia e a crônica, gêneros capazes de registrar cenas e impressões sobre o dia a dia das pessoas”. É interessante perceber, por esse trecho do texto introdutório, que a fotografia também é concebida no livro digital como um gênero discursivo, o que comunga com o que foi colocado sobre a multimídia baseada em imagens. A introdução e as cinco fotos que integram a galeria estão expostas na figura a seguir.

Figura 112 – OED: Introdução e galeria “Cotidiano em fotos”.

The image displays a digital gallery interface with a purple header and navigation controls. The main content is organized into two columns. The left column features an introduction box and three photo thumbnails. The right column features a larger photo gallery and two more photo thumbnails. Each photo includes a small caption and a question mark icon.

Introduction: Esta galeria de imagens traz exemplos de fotografias de flagrante cotidiano. Por meio deste material é possível aprofundar a relação entre a fotografia e a crônica, gêneros capazes de registrar cenas e impressões sobre o dia a dia das pessoas.

Photo 1 (Top Left): Criança fantasiada brinca com um galo de brinquedo, antes do desfile do bloco Galo da Madrugada, no centro antigo de Recife (PE), em 2014.

Photo 2 (Top Right): Garças-pardais sobre lixo que flutua na represa (RJ) após enchente de São Paulo (SP), em 2015.

Photo 3 (Middle Left): Meninas que fazem parte do Ballet 'Santa Teresinha', projeto que alia as crianças do 'Diretorato' às aulas no bairro de Santa Teresinha, Rio de Janeiro (RJ), em 2014.

Photo 4 (Middle Right): Grupo de cem crianças participando do casamento coletivo realizado no estádio de futebol Massé (Armação de Itaipava - RJ), em 2014.

Photo 5 (Bottom Left): Criança fantasiada brinca com um galo de brinquedo, antes do desfile do bloco Galo da Madrugada, no centro antigo de Recife (PE), em 2014.

Photo 6 (Bottom Right): Cachorro em campo depois de pisado em 'Varanda do Lazeramento' (PA), em 2014.

Fonte: Livro Digital – 8º ano, Projeto Teláris: Português, 2015C.

Na figura 112, percebe-se a qualidade das fotos e a forma interessante com a qual elas revelam o cotidiano. Merecem destaque também as legendas, que são muito mais elaboradas do que as que aparecem no livro impresso (só com os créditos: fotógrafo, local e ano) e tem papel fundamental para a construção de sentido. A leitura das imagens e das suas legendas envolve a habilidade de relacionar as informações de forma dialógica, o que implicará também diretamente na compreensão dos textos e no processo de escrita das crônicas pelos alunos.

Presume-se que a imagem escolhida não será mera ilustração; será constituinte do texto – evento dialógico, semiótico. Os discentes deverão, conforme as recomendações do livro didático (expostas na figura 111), escolher algo que chame a sua atenção na imagem (personagem, paisagem, fato registrado, título da foto ou comentário de quem fotografou), imaginar “que história poderia estar por trás da cena mostrada pela foto”, e escrever um texto que se enquadre nos traços “relativamente estáveis” do gênero discursivo crônica. Portanto, a compreensão das mensagens é primordial para se escrever as crônicas e, mais que isso, envolverá a apropriação e produção de novos sentidos.

Para Ribeiro (2016, p. 48), os “[...] letramentos multissemióticos também estão no rol das necessidades atuais relacionadas à cidadania”. Assim, acredita-se que o acesso à galeria de imagens digitais, como essas vinculadas ao livro digital do oitavo ano, oportunizem os letramentos multissemióticos, contribuindo para o aprimoramento da competência comunicativa dos educandos. Afinal, como constata Rojo (2009, p. 119): “É cada vez mais importante poder ler e produzir textos ‘em diversas linguagens e semioses (verbal oral e escrita, musical, imagética...)”.

7.6.3 Vídeos como objetos educacionais digitais

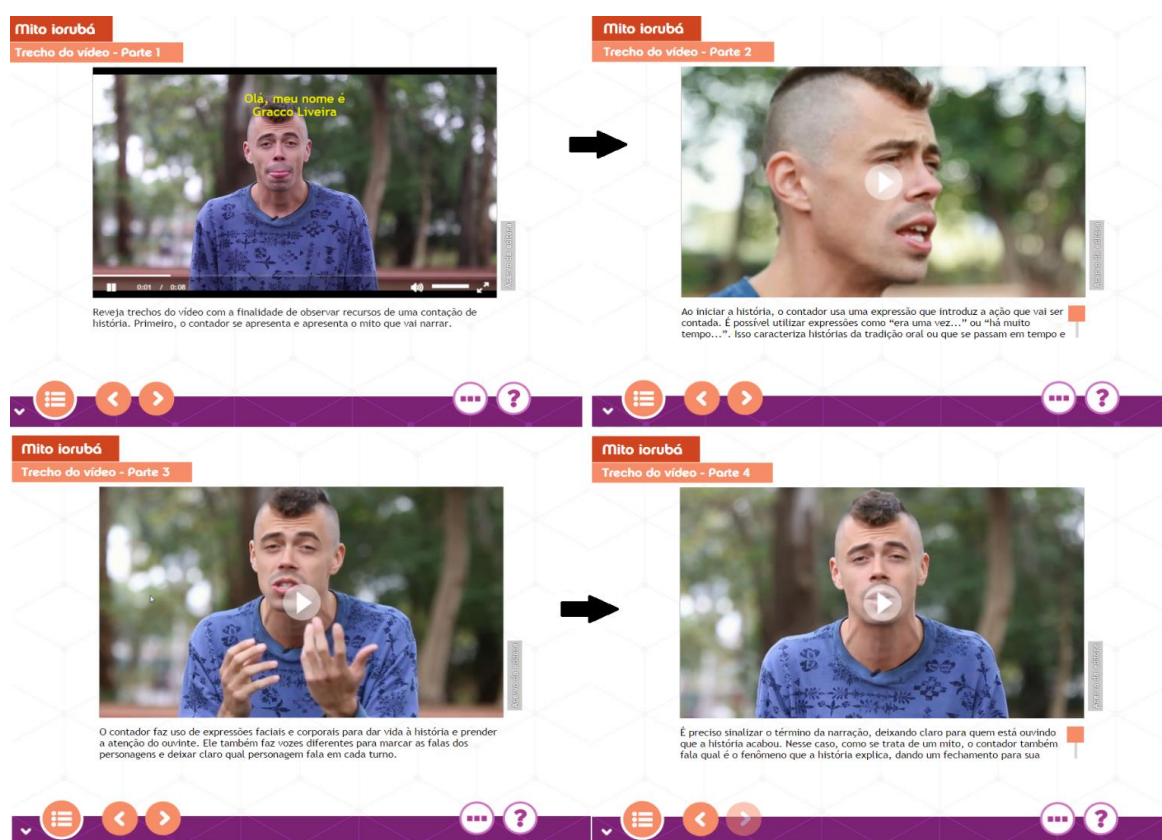
O primeiro vídeo do livro do oitavo ano tem o seu uso indicado na página 28, na seção Prática de Oralidade, e faz parte do Capítulo 1 – “Narrativa mítica”. Esse OED já foi mencionado na presente tese para ilustrar a conclusibilidade do enunciado, na perspectiva bakhtiniana, enquanto um traço interno da alternância dos sujeitos. Trata-se do vídeo que traz a contação, por Gracco Liveira, do mito iorubá “O canto dos pássaros”. O gênero discursivo apresentado no vídeo não reflete a oralidade prototípica em termos discursivos, mas, como recurso audiovisual, pode

ilustrar os recursos dispensados na contação de histórias.

Conforme as autoras do LDP, a narrativa mítica é um gênero textual que destaca feitos heroicos de deuses e semideuses geralmente relacionados aos mitos de um povo. O conteúdo digital é composto pelo vídeo, no qual Gracco Liveira conta o mito iorubá, e quatro fragmentos desse mesmo vídeo, que constituem uma espécie de tutorial⁴², com trechos do vídeo “original” e legendas prescritivas.

Segundo a introdução do OED, os recortes trazem destaques e orientações de como realizar uma performance semelhante à de Gracco Liveira, ressaltando estratégias expressivas que podem tornar a narrativa de um mito mais clara e envolvente: “Esse material audiovisual possibilita observar as características de uma contação de história e do próprio gênero mito, além de oferecer um tutorial de aprimoramento da técnica de contar histórias” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015C, s/p). A figura 113 demonstra, apesar das limitações do impresso, a ideia principal desse conteúdo digital.

Figura 113 – OED: Tutorial a partir da contação de mito lorubá (adaptado).



Fonte: Livro Digital – 8º ano, Projeto Teláris: Português, 2015C.

42 Conforme Santiago (2013), o tutorial é um gênero textual que visa à instrumentalização de todo e qualquer indivíduo que esteja envolvido em uma atividade que demande determinada prática para operacionalizar uma ferramenta informatizada.

Como se pode observar na adaptação trazida pela figura 113, o vídeo foi reelaborado em um tutorial, com quatro vídeos mais curtos, nos quais as legendas são fundamentais para a construção do sentido. O tutorial é bastante adequado ao que se propõe aos discentes no LDP impresso: pesquisar e contar aos colegas uma narrativa mitológica da Grécia Antiga. Também, na subseção “Como Narrar”, no livro impresso, as autoras oferecem instruções que dialogam com as que aparecem no tutorial, como: falem de modo claro e audível, com ritmo e modulação da voz; garantam a interação corporal com a plateia olhando atentamente para as pessoas para detectar qualquer dúvida. Vale ressaltar que, apesar de envolver a oralidade, a contação de mitos não representa a fala prototípica, já que há um planejamento prévio, e, quem sabe, até mesmo o ensaio do texto que será narrado.

Na parte específica do Manual do Professor, na página 417, as autoras registram um dos objetivos para essa atividade na seção “Prática de oralidade”: exercitar a contação em público, destacando a necessidade de estimular sistemicamente a expressividade, a articulação clara de palavras, a desinibição para falar em público com postura e tom de voz adequados. Isso leva a crer que, além de colaborar com a compreensão do processo de contação de mitos, destacando entonações diferentes e expressões faciais e corporais, os vídeos disponibilizados instruem os discentes em relação às características do próprio gênero discursivo que será apresentado.

Passagens como “o contador se apresenta e apresenta o mito que vai narrar”; “é possível utilizar expressões como 'era uma vez...' ou 'há muito tempo...'”; e “como se trata de um mito, o contador também fala qual o fenômeno que a história explica, dando um fechamento para a sua apresentação”, presentes nas legendas do tutorial, contribuem para o letramento dos discentes do oitavo ano. Além de tudo, a multimídia em vídeo e a sua reelaboração (nos termos bakhtinianos) em um tutorial podem ajudar significativamente na realização dessa atividade e, mais que isso, podem contribuir para um ensino de língua pautado no desenvolvimento da competência comunicativa dos falantes.

Mais um vídeo é indicado na página 233, logo no início do capítulo 7, cujo tema é o texto teatral. Trata-se de uma animação intitulada “Nos bastidores do teatro: A comédia em cena”, que, segundo o texto introdutório do conteúdo digital:

“[...] apresenta uma síntese de alguns fatos da história do teatro desde a Antiguidade até os dias atuais, com enfoque nas comédias e em seu ponto de vista crítico. Esta animação permite recuperar informações sobre as obras e os autores como Sófocles, Eurípedes, Aristófanes, Gil Vicente e Martins Pena, ajudando a fundamentar a abordagem do texto teatral em sala de aula.” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015C, s/p).

A exibição do vídeo em sala de aula é pertinente, como recurso pedagógico, principalmente quando se analisa o contexto em que aparece a sugestão de acesso ao OED: após uma breve introdução teórica sobre peças teatrais, no livro didático impresso, as autoras sugerem a leitura de um texto teatral de Martins Pena – o fundador das comédias de costume no Brasil. O LDP impresso traz um trecho da peça teatral “A família e a festa na roça”, escrita no final do século XIX, utilizado para ilustrar o gênero texto teatral e, mais tarde, para uma proposta de dramatização (na seção Produção de texto, ao final do capítulo 7).

Na animação em vídeo, a passagem que se refere ao autor brasileiro tem teor biográfico e explicita o seu humor e ironia nas obras, com personagens que retratam malandros, moças que desejavam se casar (como é o caso da personagem da peça teatral disponibilizada para a leitura no livro impresso), juizes, senhoras solteiras e funcionários públicos.

Figura 114 – OED: “Nos bastidores do teatro: comédia em cena”.



Fonte: Livro Digital – 8º ano, Projeto Teláris: Português, 2015C.

A animação apresenta um caráter mais informativo e se aproxima mais de um recurso metodológico para complementar o embasamento teórico do LDP. O vídeo expõe, cronologicamente, a história da comédia no teatro desde as comédias gregas até as comédias *Stand-Up*, que se destacam, hodiernamente, entre as produções teatrais brasileiras. Assim, esse recurso multimídia, como é disposto no livro digital, é mais voltado para ampliar o conhecimento enciclopédico dos discentes sobre o assunto.

Por fim, a última indicação de um vídeo como conteúdo digital no livro do oitavo ano aparece no capítulo 8 – “Letra de canção”, mais precisamente na página 260, onde há uma foto do *rapper* Criolo e a letra do *rap* “Tempestade”, composto por Gabriel o Pensador. O ícone, no livro digital, dá acesso a três janelas hipertextuais: a introdução, uma notícia escrita, divulgada na BBC Brasil, e um vídeo com três jovens indígenas do Mato Grosso do Sul, os “BrôMC's”, cantando um *rap* de autoria própria – “O *rap* Tupã”. As figuras a seguir ilustram o texto e a tela do vídeo que compõem esse OED.

Figura 115 – OED: Notícia “Rap ganha popularidade entre índios ao denunciar violência”.

O rap e a denúncia da violência

O rap ganha popularidade

Rap ganha popularidade entre índios ao denunciar violência

Dados da Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai) obtidos pela BBC Brasil com base na Lei de Acesso à Informação revelam que em nenhum outro lugar do país tantos índios morrem por causas externas como no Mato Grosso do Sul.

Entre 2007 e 2013, o Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI) do estado registrou 487 mortes violentas de índios, das quais 137 por homicídio. O dado confere à área o índice aproximado de 100 mortes por 100 mil habitantes, maior que a taxa de homicídios no Brasil (25,8) e até que a da capital mais violenta do país, Maceió (79,8).

A insegurança vivida pelos índios de Mato Grosso do Sul se faz notar até no gosto musical dos jovens. Conjuntos de *rap* que denunciam o racismo e a violência em grandes cidades brasileiras se tornaram populares entre o grupo.

O gênero tem ganhado expoentes dentro da própria comunidade, como os pioneiros Brô MC's, que no vídeo acima cantam o *rap* Tupã.

BBC Brasil. *Rap ganha popularidade entre índios ao denunciar violência*. 24 fev. 2014.

Disponível em:
http://www.bbc.co.uk/portuguese/videos_e_fotos/2014/02/140221_video_indios_rap_pai_jf.

Acesso em: 12 mar. 2015.

Fonte: Livro Digital – 8º ano, Projeto Teláris: Português, 2015C.

Figura 116 – OED: Vídeo “O rap e a denúncia da violência”.



Fonte: Livro Digital – 8º ano, Projeto Teláris: Português, 2015C.

Tanto na introdução do OED como no livro didático impresso, aparece um breve contexto histórico do *rap*: um estilo musical que surge no início dos anos 70, em Nova Iorque, nos Estados Unidos, quando “[...] jovens de origem afro-americana e imigrantes caribenhos criaram um movimento cultural de reapropriação do espaço urbano chamado de Hip Hop que integra o *break*, o grafite e o *rap* (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2016C, p. 260). As autoras do LDP também informam que “A poesia do rap tem uma intenção de passar uma mensagem, seja de maneira discursiva ou narrativa” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2016C, p. 260).

A notícia “Rap ganha popularidade entre índios ao denunciar violência”, da BBC Brasil, exibida na figura 115, aborda a violência contra indígenas, principalmente no Mato Grosso do Sul, onde muitos deles morrem por causas externas, e apresenta o vídeo dos Brômcs. No vídeo, através do *rap*, três jovens índios analisam de forma crítica o seu cotidiano, denunciam a desigualdade social e expressam a sua insatisfação com a realidade cruel de racismo e violência no estado. A seguir, pode-se

acompanhar a letra do *rap* que os BrôMcs cantam no vídeo:

Rap Tupã

Só o tempo vai dizer o quanto nós sofremos pra você ver
 uns morrendo e outros vivendo e num proceder
 tem que ter pra se viver, se não, então tenta!
 Matança, droga, violência afeta toda comunidade, batalha sangrenta
 e os que sofrem racismo, preconceito, vivem como podem
 mas na comunidade prevalece a humildade,
 sempre levando a palavra de verdade através do rap
 mostrando a nossa realidade, periferia da cidade, aldeia
 a vida mais parece uma teia que te prende, que te isola
 Não quero a sua esmola, nem a sua dó.
 Minha terra não é pó. Meu ouro é o barro onde piso, onde planto,
 que sua gente suja esse sapato quando vem na reserva fazer turismo,
 pesquisar e tentar entender o porquê do suicídio.
 Acha que não tem nada a ver com isso, mas pelo contrário, eu te digo,
 você é tão culpado como os que antes aqui chegaram,
 mataram, expulsaram o índio da terra, mas agora é guerra!
 Mas agora é guerra!
 (BrôMcs apud BORGATTO, BERTIN, MARCHEZI, 2015C, s/p.)

Levar esse OED para a sala de aula é trabalhar numa perspectiva de multiletramentos. Para o Grupo de Nova Londres, o conceito de multiletramentos envolveria duas multiplicidades indicadas pelo prefixo -multi: o multiculturalismo (multiplicidade de culturas) e a multiplicidade de linguagens/multissemiótica e de mídias. Como reflete Rojo (2013, p. 18), a escola pode contemplar diversas culturas, outras e novas mídias, tecnologias, línguas, variedade e linguagens, “[...] trata-se de descolonizar os ‘monumentos’ patrimoniais escolares, pela introdução de novos e outros gêneros de discurso – chamados por Garcia Canclini de ‘impuros’”.

Dessa forma, o conteúdo digital em questão pode ser utilizado para contribuir com a atuação da escola na promoção e qualificação da participação multiletrada dos educandos na sociedade. Para Rojo e Barbosa (2016, p. 63), trata-se de:

[...] mostrar aos alunos que cada comunidade e os movimentos culturais locais (populares, marginais) como o *rap*, o *funk*, o samba, o maracatu, gostemos deles ou não, têm cada um sua estética específica, assim como estéticas diferenciadas, embora não sejam social e globalmente valorizados. Investigar e discutir essas éticas e estéticas é um passo importante não somente para a escola se aproximar do universo cultural dos alunos, mas também para entender como a sociedade brasileira funciona hoje na contemporaneidade. Também são importantes para que os alunos

percebam que certos gêneros (discursivos, musicais) nascem e florescem da maneira como são, entre outros aspectos, pelo funcionamento de uma dada cultura ou comunidade que envolve éticas e estéticas específicas.

Além de tudo, esse OED demonstra que “As demandas sociais devem ser refletidas e refratadas criticamente nos/pelos currículos escolares” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 135). Se, em um capítulo de livro didático que tem como proposta central discutir como tema música e letra de canção, as autoras contemplam o rap, a periferia e a atual situação de muitos índios no Brasil para ampliar a discussão, é um indicativo para ir além do cânone nas aulas de Língua Portuguesa e contemplar os multiletramentos, com “[...] letramentos locais ou vernaculares antes desconhecidos e ainda hoje ignorados, como o rap e o funk” (ROJO, 2009, p. 106).

Mediante o que foi analisado, pode-se afirmar que dois dos três vídeos que integram o conteúdo digital do livro do oitavo ano podem ir além de recursos metodológicos e contribuir, mais significativamente, com o desenvolvimento da competência comunicativa dos educandos e com os letramentos em sala de aula. O vídeo sobre narrativa mítica possibilita a observação de uma narrativa oral e, a partir da reelaboração do vídeo em um tutorial, o livro digital permite o contato com um gênero discursivo digital muito acessado por adolescentes. Já com o vídeo “O rap e a denúncia da violência”, é possível discutir a temática do *rap* e oportunizar gêneros discursivos mais estigmatizados na escola, contemplando a multiplicidade de culturas e semioses, e colaborando com a promoção dos multiletramentos.

7.7 OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS NO LIVRO DO 9º ANO DA COLEÇÃO PROJETO TELÁRIS: PORTUGUÊS

O livro didático do nono ano é o único da coleção **Projeto Teláris: Português** que não possui um objeto educacional digital na introdução do exemplar. Curioso é que o tema da introdução é justamente “A língua na era da informação”. Nela, são apresentados textos de diversos gêneros discursivos (letra de música, textos informativos, crônicas, minicontos e charge) com esse tema. Entretanto, ao

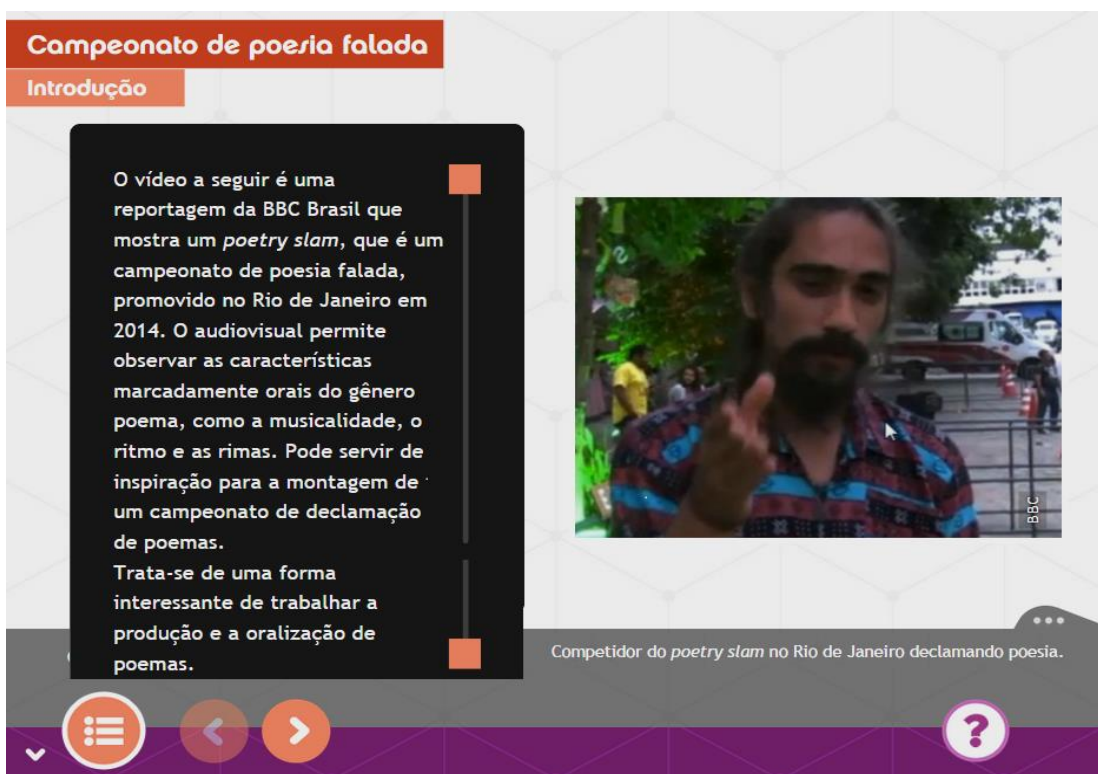
longo do LDP, nas páginas 30, 102, 118, 192 e 283, são indicados quatro vídeos e um infográfico digital, disponibilizados como conteúdo digital.

7.7.1 Vídeos como objetos educacionais digitais

O primeiro ícone indicativo de conteúdo digital aparece no primeiro capítulo – “Poemas e formas de linguagem”, mais precisamente na página 30, na seção Prática de oralidade. A seção tem como subtema a “Declamação de poemas”, e nela se repete o equívoco teórico encontrado nos livros de 6º e 7º ano da coleção **Projeto Teláris: Português** – a declamação de poemas, mais uma vez, é posta como oralidade e não como oralização da escrita.

O objeto educacional digital associado a essa passagem do livro impresso é uma reportagem da BBC, em vídeo, que mostra um campeonato de poesia falada, promovido no Rio de Janeiro em 2014 – o Rio *Poetry Slam*. A introdução do OED pode ser acompanhada na figura a seguir:

Figura 117 – Introdução ao OED “Campeonato de poesia falada”.



Fonte: Livro Digital – 9º ano, Projeto Teláris: Português, 2015D.


Como se pode observar na figura 117, segundo a introdução do OED:

“O audiovisual permite observar as **características marcadamente orais do gênero poema**, como a musicalidade, o ritmo e as rimas. Pode servir de inspiração para a montagem de um campeonato de declamação de poemas. Trata-se de uma forma interessante de trabalhar a produção e a **oralização de poemas**.” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2015D, s/p - grifos nossos).

Nesse trecho da introdução, é possível perceber que há uma incongruência em relação ao uso das expressões “características marcadamente orais do gênero poema” e “oralização de poemas”. Para o contexto, o mais adequado é considerar a declamação dos poemas como oralização.

No livro impresso, a proposta de atividade é a declamação de poemas de Fernando Pessoa e José Paulo Paes. Trata-se, nitidamente, de uma atividade de oralização da escrita. O manual impresso do professor também traz, em azul, orientações para a declamação dos poemas, como se pode observar na figura a seguir:

Figura 118 – Orientações sobre a declamação de poemas.

●● Prática de oralidade 

Declamação de poemas

📌 Este exercício de leitura é um momento fundamental para o desenvolvimento de vários aspectos da linguagem dos alunos: articulação clara de palavras e frases; atribuição real de sentidos ao texto pela necessidade de adequar a entonação aos significados possíveis que os poemas permitem; percepção do papel da interpretação do texto antes dessa atividade, pois a atribuição de sentidos deve ter início com a análise do texto, sem o que a tarefa de produzir uma entonação expressiva de acordo com os sentidos pode se tornar equivocada. Considerar também a atividade, além de uma prática voltada para a oralidade, uma prática de escuta, que pode enriquecer a capacidade de interpretar e apreciar textos.

📌 Estimular a atenção dos alunos para as possibilidades de entonação expressiva que cada texto comporta. Os alunos devem também ser incentivados a perceber que alguns dos significados do poema podem ser ampliados pela entonação expressiva durante a leitura, pois essa expressividade agrega novos sentidos ao texto.

- 1.** Formem pequenos grupos e dividam os textos das Leituras 1 e 2.
 - a) Alguns grupos treinam a leitura expressiva do poema de Fernando Pessoa e outros treinam a leitura do poema de José Paulo Paes.
 - b) Para que a leitura se torne bastante expressiva e significativa, antes de treinar, conversem sobre a entonação que deverá ser dada ao texto considerando os sentidos e a pontuação presente. Vocês podem optar por **uma leitura em uníssono**, isto é, todos do grupo devem ler o texto ao mesmo tempo, ou por **uma leitura jogralizada**, fazendo diferentes combinações entre as vozes para enfatizar alguns sentidos do texto.
 - c) Em um momento previamente combinado com o professor, cada grupo deve fazer sua apresentação.
- 2.** Avaliem as leituras ouvidas: quais grupos, na opinião de vocês, conseguiram enriquecer os sentidos dos poemas por meio da entonação expressiva dos versos?

Fonte: Projeto Teláris: Português, (2016D, p. 30).

Nas instruções ao docente, as autoras enfatizam, dentre outras coisas, que a declamação de poemas contribuirá com vários aspectos da linguagem dos alunos: “articulação clara de palavras e frases; atribuição real de sentidos ao texto pela necessidade de adequar a entonação aos significados possíveis que os poemas permitem; percepção do papel da interpretação do texto antes dessa atividade, pois a atribuição de sentidos deve ter início com a análise do texto” (BORGATTO, BERTIN, MARCHEZI, 2016D, p. 30). Todos esses aspectos estão relacionados à oralização dos poemas e não à prática de oralidade prototípica.

É interessante destacar também que enquanto o livro didático impresso contempla a forma canônica de se declamar poesias, o livro digital traz um vídeo sobre um campeonato de poesia falada, que mais se aproxima do *rap*, em um duelo de “poetas atletas”. Esses dois panoramas de declamação podem oportunizar discussões em sala de aula e promover multiletramentos.

A reportagem “Poetas de vários países 'duelam' em favela do Rio”, com duração de três minutos e meio, foi publicada em 14 de novembro de 2014. Ela tem início com a declamação de uma poesia, em espanhol (com legenda em português), por um poeta/atleta mexicano – Commikk MG. Em seguida, há uma explanação da curadora do *Rio Poetry Slam* – Roberta Estrela D'Alva – sobre o campeonato/esporte de poesia falada e os *slammers* – os poetas que participam, considerados atletas das palavras, que demonstram agilidade na escrita e na oralização do poema, bem como no ritmo do corpo, numa mistura de arte, esporte, performance e concurso.

Logo depois, ocorrem mais apresentações: a do *slammer* brasileiro Samuel Borges; seguida pela apresentação da artista/atleta colombiana Martha Quiñónez, que também tem a sua poesia traduzida simultaneamente na legenda, assim como acontece com todos os poemas em língua estrangeira; do *slammer* argentino Sagrado Sebakis; de Keith Jarrtett, competidor pelo Reino Unido; e de Wolf Hogemcamp, *slammer* alemão. Embora se reportem, no vídeo, à “poesia falada”, os *slammers* não reproduzem a fala prototípica, mesmo apresentando um texto “falado”, do ponto de vista da sua realização fônica.

Também se destaca no vídeo o depoimento de Júlio Ludemir – organizador da Flupp, a Festa Literária das Periferias, que traz sua percepção de como a poesia falada estabelece um diálogo com toda expressão que é muito própria da favela e

contribui para o empoderamento da comunidade, especialmente crianças e jovens, que, segundo ele, não foram estimulados a narrar as suas histórias. A exibição desse vídeo em sala de aula representa uma quebra de paradigmas no ensino, afinal, como afirmam Rojo e Barbosa (2015, 135):

Não é difícil reconhecer o quanto a escola ainda privilegia quase que exclusivamente a cultura dita ‘cultura’, sem levar em conta os multi e novos letramentos, as práticas, procedimentos e gêneros em circulação nos ambientes da cultura de massa e digital e no mundo hipermoderno atual.

Nesse sentido, é indiscutível a riqueza do material audiovisual fornecido pelo livro digital e a possibilidade de debates a partir do conteúdo da reportagem, que vai muito além do que propõe o material didático impresso: a leitura expressiva de cânones, como os poemas de Fernando Pessoa (“O amor, quando se revela”) e de José Paulo Paes (“Madrigal”), como mostrou a figura 118. Com o vídeo, é possível observar aspectos relacionados à dicção, ao ritmo e à entonação, importantes em atividades de oralização da escrita, e, ainda, assistir à interpretação de quem declama (os gestos e expressões que compõem o texto), reconhecendo de que lugar social um *slammer* o faz.

É também na seção “Prática de oralidade”, na página 102, que se encontra o segundo ícone indicativo de conteúdo digital no livro do nono ano. Ela faz parte do terceiro capítulo, cujo tema é Conto, e o texto escolhido para se trabalhar esse gênero no LDP é “Metonímia, ou a vingança do enganado”, de Rachel⁴³ de Queiroz, escritora modernista nascida no Ceará e filiada ao movimento literário conhecido como “Geração de 30 – A prosa regionalista”.

A seção Prática de oralidade, no LDP impresso, traz a proposta de organizar uma exposição oral com o tema “Discriminação e preconceitos associados”, enfocando as relações entre homem e mulher. Um trecho do conto da escritora Rachel de Queiroz, conhecida por seus escritos femininos, nos quais a mulher é protagonista das narrativas, é utilizado para levantar as primeiras reflexões e instigar

43 O livro didático impresso traz duas grafias para o nome da escritora Rachel de Queiroz - Raquel e Rachel - como se pode observar na figura 119 (questões 1 e 3). Havia uma regra de atualização de nomes próprios, o que poderia justificar a grafia “Raquel” com “qu”. Porém, essa regra foi derrubada em 2015 e o livro, no caso, foi publicado em 2016. O professor que for trabalhar com a turma precisará se atentar ao fato.

as pesquisas que fundamentarão o debate, como se pode acompanhar na figura 119, apresentada a seguir.

Figura 119 – Seção “Prática de oralidade”

●● Prática de oralidade

Exposição oral

Discriminações e preconceitos associados

Ao se referir à atitude do marido enganado, o delegado comenta: “Em geral vocês matam as mulheres, que são mais fracas”.

Espera-se que os alunos percebam que o comentário revela preconceito em relação à mulher, incorporado a nossa cultura, que, até pouco tempo atrás, a via como um ser frágil, submisso e, portanto, sujeito à pressão e à violência do homem. Ainda hoje, em algumas comunidades, essa visão subsiste. Embora o narrador não situe a história no tempo, pode-se levar em conta a época em que a narrativa foi escrita – 1955 (chamar a atenção dos alunos para o significado dessa informação no final do texto).

1. Reflita sobre o tipo de atitude, crença ou valor que a personagem do delegado, na narrativa de Rachel de Queiroz, deixa transparecer em seu comentário. Escreva no caderno.
2. Escolha um dos temas a seguir. Forme um grupo com os colegas que também escolherem esse tema.
 - A Lei Maria da Penha: o que é e a história que há por trás dessa lei e desse nome.
 - No século XXI, as mulheres ainda são discriminadas em relação aos homens, recebendo tratamento desigual; por exemplo, muitas vezes elas trabalham fora e, quando chegam em casa, desempenham sozinhas as tarefas domésticas.
3. Considere estes dados:
 - a data do texto de Raquel de Queiroz: 1955 como base para seu estudo;
 - o que afirma a Constituição Brasileira: “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações” (art. 5º inciso I da Constituição Federal de 1988);
 - a lei nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, que entrou em vigor no dia 22 de setembro de 2006, “coibe a violência doméstica e familiar contra a mulher”.

Fonte: Projeto Teláris: Português, (2016D, p. 102).

Como se pode observar na primeira questão e nas instruções em azul, é retomado o trecho do conto no qual o delegado comenta sobre feminicídio e reproduz um preconceito em relação à mulher: “Em geral vocês matam as mulheres, que são mais fracas”. Para a realização de uma exposição oral sobre o assunto, as autoras sugerem temas relacionados a ele na segunda questão, e, na terceira questão, oferecem informações sobre o texto de Rachel de Queiroz, a Constituição Federal Brasileira e a Lei Maria da Penha, para que os alunos fundamentem o ponto de vista que pretendem defender.

Ressalta-se que, apesar da exposição oral ser fundada em uma realidade sonora, não é um gênero discursivo que representa a fala prototípica. Esse gênero ilustra o *continuum* tipológico (MARCUSCHI, 2007) que se manifesta entre a oralidade e a escrita, enquanto prática social de produção de texto. Não se pode categorizar a exposição oral, de forma dicotomizada, como um gênero oral ou escrito; ela envolve domínios mistos em que se dão as mesclagens das duas modalidades. No livro didático impresso, as autoras sugerem a fundamentação do que será exposto oralmente, com pesquisas, anotações, exposição de dados de documentos oficiais e gravação de notícias

O vídeo que é indicado como conteúdo digital para auxiliar essa atividade é constituído por uma narração e uma sucessão de imagens do que é narrado. A temática envolve as relações entre corpo e gênero, como demonstra a introdução do OED:

Figura 120 – Introdução ao OED “Relações entre corpo e gênero”.

Relações entre corpo e gênero

Introdução

Por meio de imagens e de uma narração, este vídeo traz um panorama de como as questões sobre corpo e alma têm sido tratadas em diferentes épocas e culturas.

Esse material audiovisual trata da dicotomia *corpo e gênero*, levando em conta diversos pontos de vista: filosófico, religioso, cultural, etc. Parte do pressuposto de que a concepção de gênero é uma construção social de comportamento.

O audiovisual está relacionado à discussão sobre desigualdade entre gêneros e ao tema transversal Orientação Sexual.

Desde a mais tenra infância, deparamos com a atribuição de valores e características de acordo com o gênero - como a cor rosa para o feminino e a azul para o masculino.

No vídeo, com base no pensamento de Foucault, o corpo é apontado como um campo de disputas pelo poder sobre os indivíduos, o que faz dele um tema filosófico e político de grande importância. Enfoca-se que as diferenças vão além do corpo físico, e que, por meio da cultura, as pessoas associam ao masculino e ao feminino certos comportamentos, atividades, interesses e expectativas que estabelecem identidades. Também é ressaltado que, com o tempo, muitas vezes, coisas que eram vistas como determinantes para o masculino ou o feminino não se encaixam mais em determinada situação social e histórica, ou mesmo não se aplicam à realidade de um determinado indivíduo; enquanto isso é narrado, várias imagens vão se sucedendo: um menino cozinhando ao lado de uma menina com um carrinho, Marta jogando futebol, um homem cabeleireiro, uma mulher pilotando uma máquina empilhadeira etc.

Esse OED é interessante como conteúdo introdutório para a discussão proposta na seção Prática de oralidade, pois oferece um panorama de como corpo e alma são dicotomizados em diferentes épocas e culturas, chegando à dicotomia homem x mulher, como construção social, embasando-se na filosofia, na religião e na cultura. Contudo, além da função metodológica de fomentar uma discussão que tende a ser frutífera para a exposição oral proposta em sala de aula, o vídeo pode contribuir em relação ao desenvolvimento da competência comunicativa (contemplando também as habilidades do eixo digital) dos discentes.

Na perspectiva de tal competência nesse contexto específico, deve ser considerada a correlação entre a escolha de imagens estáticas e a narração oral – enquanto constituintes do texto (concebido como evento dialógico. semiótico) – para causar diferentes efeitos de sentido. Esse estilo de vídeo pode servir de inspiração, inclusive, para a confecção do material de apoio sugerido na sexta questão: gravações em áudios ou vídeos para incrementar a apresentação.

Ainda no terceiro capítulo, na página 118, ao lado do conto “Dona Custódia”, de Fernando Sabino, que integra a seção “Outro texto do mesmo gênero”, há a sugestão de mais um vídeo como conteúdo digital. Assim como o conto de Sabino, o OED parece ter como objetivo principal promover a leitura como fruição, uma vez que traz uma animação de um conto (sem título) que integra o livro “Mínimos, múltiplos, comuns”, de João Gilberto Noll, seguida de uma janela hipertextual com informações biográficas sobre o autor, conforme observamos a imagem inicial do

vídeo na figura apresentada a seguir.

Figura 121 – OED: Animação a partir de um conto brasileiro contemporâneo.



Fonte: Livro Digital – 9º ano, Projeto Teláris: Português, 2015D.

Segundo o texto introdutório que aparece no conteúdo digital, o áudio com a leitura do conto em sincronia com a animação, “[...] possibilita observar modos de interpretar um texto literário em duas linguagens: em linguagem verbal, há a leitura expressiva do conto, com modulações e ritmos; em linguagem visual, há a ilustração com seus traços, construções de personagens e de atmosfera” (BORGATTO, BERTIN, MARCHEZI, 2015D, s/p). Apesar de a introdução apresentar uma visão dicotomizada entre “linguagem verbal” e “linguagem visual”, a animação pode conferir um novo efeito ao conto, ressignificando-o em outra mídia. A partir desse vídeo, pode ser trabalhado também o letramento digital, sobretudo as habilidades do letramento remix, que, como postulam Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), apresenta foco no (re)desenho e permite criar sentidos novos ao samplear, modificar e/ou combinar textos, mídias e artefatos preexistentes.

O próximo vídeo é indicado no capítulo 5 – “Entrevista jornalística”, mais precisamente, na página 192, na seção “Produção de texto”. O conteúdo digital “Entrevista em vídeo” conta com quatro janelas hipertextuais: a introdução; um texto

escrito pela equipe da BBC Brasil, que apresenta e contextualiza a entrevista; o vídeo com a entrevista da judoca brasileira Sarah Menezes, medalhista de ouro nas Olimpíadas de Londres; e os créditos do vídeo.

A entrevista, enquanto gênero discursivo, “[...] pode ser definida como uma técnica eficiente na obtenção de respostas pré-pautadas por um questionário” (FÁVERO; ANDRADE, 2006, p. 155). Embora seja uma técnica de interação social, Fávero e Andrade (2006) ressaltam que, numa entrevista, as relações entre os participantes – entrevistador e entrevistado – não atingem o diálogo em sua plenitude. “Em relação aos demais textos conversacionais, a entrevista se distingue por três aspectos: o número de participantes envolvidos em sua organização; o caráter assimétrico da interação; o planejamento e o tempo de elaboração” (FÁVERO; ANDRADE, 2006, p. 158)

A entrevista em vídeo disponibilizada como OED é intitulada “Londres 2012: emocionada, Sarah Menezes diz que renasceu com o ouro olímpico”, e tem a duração de 4 minutos e 17 segundos. A câmera focaliza apenas a atleta entrevistada, e traz uma sequência de perguntas do jornalista e respostas da judoca Sarah Menezes. “Nessas entrevistas há um documentador e um informante que estão fisicamente presentes, um diante do outro, portanto numa situação comunicativa direta, de interação face a face” (FÁVERO; ANDRADE, 2006, p. 153).

A introdução do OED oferece pistas do que deve ser observado no gênero discursivo apresentado: “No audiovisual, é possível observar as características principais do gênero entrevista na modalidade oral, com os turnos de fala do entrevistador e da entrevistada, além das marcas de oralidade na fala da atleta, como repetições, reformulações, pausas etc., acompanhadas de expressões faciais e corporais” (BORGATTO, BERTIN, MARCHEZI, 2015D, s/p). Marcuschi (1991) destaca que uma das características da entrevista é apresentar uma interação assimétrica, dado que os papéis dos enunciadores são distintos. E esse traço é perceptível na entrevista à Sarah Menezes: a atleta conserva o turno por mais tempo que o seu entrevistador.

Além disso, no texto introdutório do conteúdo digital, são enfatizadas as características da língua falada e o seu “planejamento *online*”, negociado “*pari passu*” (HEINE, 2012). O planejamento e a produção da fala são atividades simultâneas ou quase simultâneas, e, as estratégias de construção do texto falado são perceptíveis

na fala de Sarah Menezes: interrupções, repetições, reformulações, pausas etc., acompanhadas de expressões faciais e corporais, que circunscrevem o contexto interacional. A captura de tela, disponível na figura 122 ilustra um pouco essas expressões.

Figura 122 – OED: Entrevista em vídeo.



Fonte: Livro Digital – 9º ano, Projeto Teláris: Português, 2015D.

A emoção da atleta é explorada pelo entrevistador e até compõe o título da entrevista. Fávero e Andrade (2006, p. 155) destacam isso como uma estratégia: “Quando determinada entrevista transmite autenticidade e emoção nas palavras do entrevistado e também no encaminhamento das perguntas elaboradas pelo entrevistador, a audiência (leitor ou telespectador) sente e se identifica [...]”. Também analisam que: “Durante as entrevistas, os participantes não apenas expressam suas ideias e opiniões, trocam informações, mas também, ao cumprir seus papéis – constroem juntos o texto, buscando atuar sobre o outro e sobre a audiência” (FÁVERO; ANDRADE, 2006, p. 159).

No mesmo capítulo do LDP impresso em que é sugerida a exibição do vídeo, as autoras utilizam duas entrevistas na modalidade escrita para explicar o gênero discursivo, contemplando o conteúdo temático e a estrutura composicional da entrevista. Assim, quando se chega à seção Produção de texto, presume-se que os

discentes já possuem uma maior intimidade com o gênero discursivo que será produzido, tanto na modalidade escrita como na modalidade oral da língua.

A proposta, então, é que os alunos se organizem em grupos, de acordo com as profissões que desejam conhecer melhor, e, depois, cada grupo escolha um profissional da área selecionada para ser entrevistado sobre a sua profissão. Nos preparativos para as entrevistas, há instruções para organizar o roteiro de questões, desde o primeiro contato com a pessoa a ser entrevistada. As autoras também sugerem: pesquisas para auxiliar a formulação das perguntas, adequação da linguagem a ser utilizada, recursos para registrar a entrevista (como aparelhos de áudio e vídeo), a previsão do tempo gasto nas entrevistas e a edição. Fávero e Andrade (2006, p. 164) sistematizam a entrevista da seguinte forma:

Na entrevista distinguem-se três momentos: o da preparação da pauta, o da entrevista propriamente dita e o da edição. [...] a edição da entrevista traz à tona um outro interlocutor que também participa da produção final do texto e cuja marca se faz notar juntamente com as dos demais participantes (entrevistador, entrevistado, audiência). No momento da edição, a entrevista pode passar da linguagem oral para a escrita, como ocorre em jornais ou revistas, ou manter-se oral, como na televisão ou no rádio.

Apesar da sugestão de os alunos utilizarem aparelhos de áudio ou audiovisual para gravar a entrevista, a atividade final é a produção de texto escrito e, assim sendo, as falas dos entrevistados deverão ser transcritas e editadas. As instruções para essa atividade podem ser acompanhadas na figura a seguir:

Figura 123 – Instruções para a produção textual na modalidade “Entrevista”.

Registro

1. Se a conversa for gravada, transcrevam as perguntas e as respostas, fazendo uma primeira versão para montar o texto e editá-lo. Não joguem fora essa versão. Vocês poderão usá-la em outra etapa da produção.
2. Se tiverem acesso a um computador, vocês podem empregar recursos gráficos na edição da entrevista. Se não, usem canetas de cores diferentes para marcar os turnos de fala.
3. Observem o encadeamento entre perguntas e respostas, se não há repetições, se as informações estão claras. Na edição por escrito da entrevista, vocês podem até eliminar uma ou outra pergunta que não esteja se encaixando bem no contexto ou acrescentar uma pergunta pertinente que os ajude a dividir uma resposta muito longa.
4. Como se trata de uma entrevista mais informativa, verifiquem se é adequado registrar gestos, reações, pausas, hesitações do entrevistado por meio de sinais de pontuação tais como reticências, exclamação ou interrogação ou mesmo por meio de palavras escritas entre parênteses tais como (dúvida, gesto de discordância) ou se isso deve ser eliminado do texto.

Fonte: Projeto Teláris: Português, (2016D, p. 193).

Como se pode perceber na figura 123, na terceira instrução, as autoras sugerem a edição das respostas. No ponto 4, enfatizam que se trata de uma entrevista mais informativa, e instruem:

“[...] verifiquem se é adequado registrar gestos, reações, pausas, hesitações do entrevistado por meio de sinais de pontuação tais como reticências, exclamação ou interrogação ou mesmo por meio de palavras escritas entre parênteses tais como (dúvida, gesto de discordância) ou se isso deve ser eliminado do texto.” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI; 2016D, p. 193).

Caso os professores sigam o direcionamento do LDP nessa atividade de produção de texto, as entrevistas gravadas em vídeo pelos discentes deixarão de ter inúmeras potencialidades exploradas. Isso vai de encontro à entrevista em vídeo disponibilizada como conteúdo digital, na qual enfatiza-se a língua em uso: a fala da judoca é planejada ao decorrer da entrevista, e revela os seus “traços de *status nascendi*” (HEINE, 2012); e as suas expressões faciais, gestos, meneios da cabeça e outros signos que constituem o texto são recuperados pelo recurso audiovisual. Esses elementos são fundamentais para a produção de sentido, inclusive para demonstrar a emoção da judoca que, de tão latente, faz até parte do título da entrevista, como já foi mencionado.

A transcrição da entrevista não daria conta de captar totalmente sua expressividade, mesmo com recursos de pontuação ou descrição entre parênteses, como sugerem as autoras na atividade de edição proposta aos discentes. Assim, “Ainda que conserve a sua forma dialogada, a entrevista escrita perde muito das características de língua falada: repetições, correções, paráfrases, hesitações são eliminadas; o texto é reescrito; as relações interacionais são modificadas” (FÁVERO; ANDRADE, 2006, p. 165).

Após a análise dos vídeos presentes no livro digital do nono ano, conclui-se que os quatro vídeos podem exercer uma função mais ampla do que a de recursos pedagógicos para dinamizar as aulas. Embora, no material didático, tenha se repetido a ideia equivocada de conceber a declamação de poemas como prática de oralidade, oportunizar, em sala de aula, o contato com um vídeo que enfoca um campeonato de “poesia falada” é um caminho para contemplar as múltiplas culturas e os multiletramentos em sala de aula.

Além disso, a produção de vídeos pode ser estimulada nas aulas de língua

portuguesa, podendo envolver processos de hibridização (com recombinações que produzem novos sentidos e exigem o domínio de ferramentas de edição de foto, de áudio e de vídeo, como no vídeo “A relação entre corpo e gênero”) e de remixagem (como no vídeo que é um remix de um conto). Também não se pode deixar de destacar a importância da multimídia de vídeo para reproduzir o processamento da fala dos enunciadores em uma entrevista, revelando as expressões faciais e corporais que também compõem o texto.

7.7.2 O Infográfico digital “Manifestos brasileiros”

Por fim, mais um infográfico digital é disponibilizado como OED na coleção **Projeto Teláris: Português**. Sua utilização é recomendada, na página 283, no capítulo 8, cujo tema é “Manifesto” e também integra a seção “Produção de texto”. O infográfico em questão é formado a partir de quatro fotos das principais manifestações brasileiras, que ocorreram entre a segunda metade do século XX e o início do século XXI: a Passeata dos Cem Mil, em junho de 1968; o movimento Diretas Já, entre janeiro e abril de 1984; o Fora Collor, em 1992; e as Jornadas de Junho de 2013. Além das fotos, caixas de texto (que podem ser deslocadas na tela) com as informações de cada manifestação integram o infográfico “Manifestos brasileiros”. A figura 124, apresentada a seguir, traz uma adaptação desse infográfico, a fim de reproduzir o seu conteúdo.

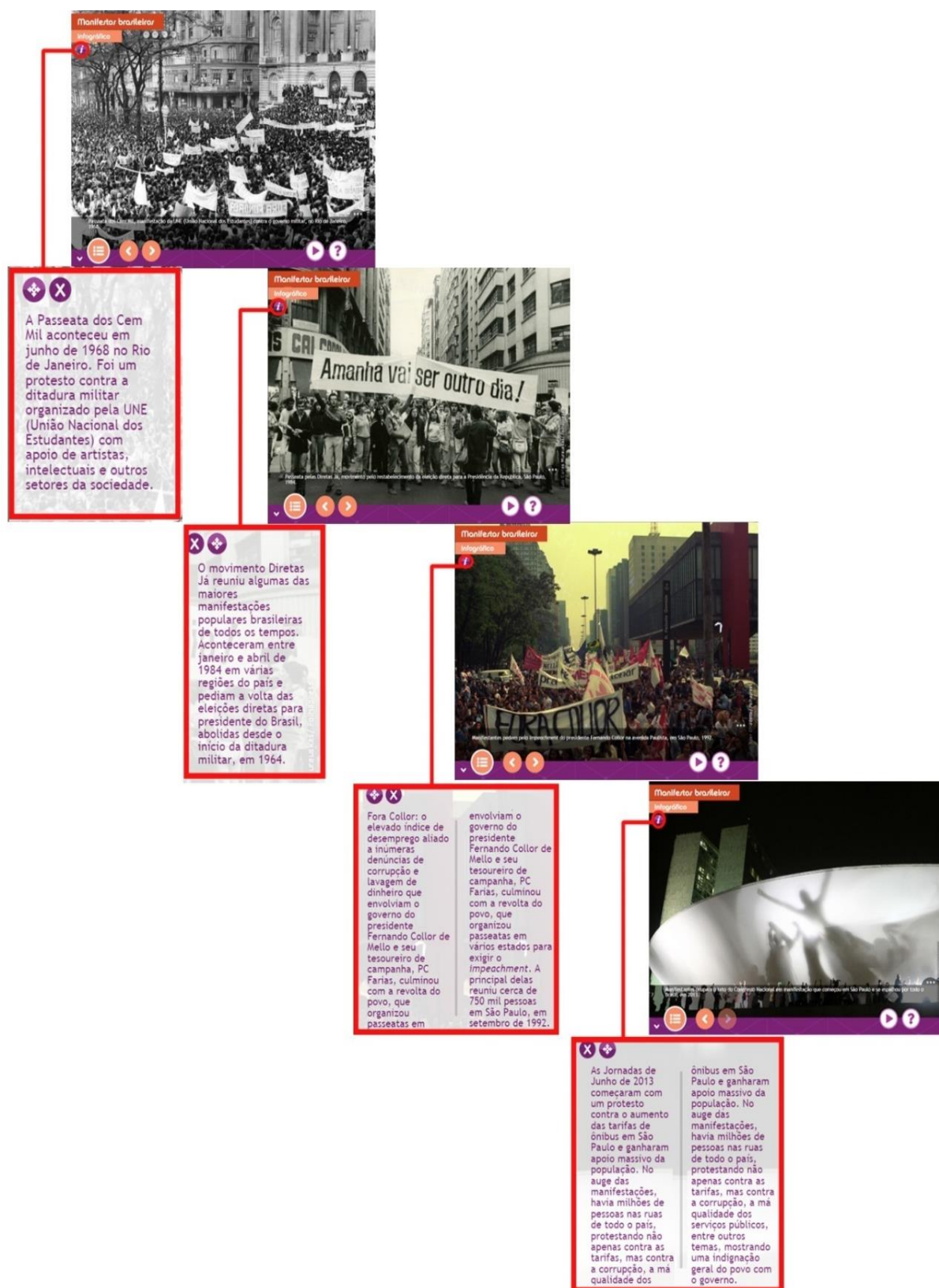


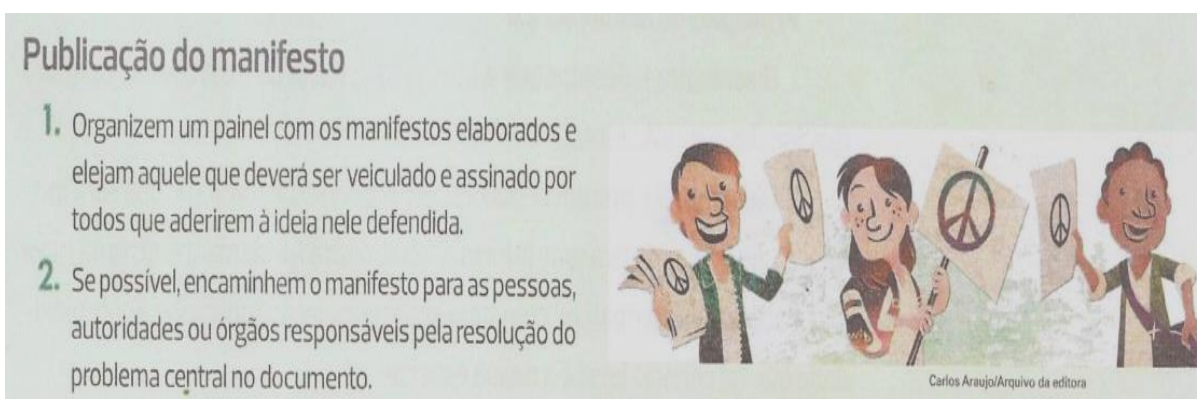
Figura 124 – Infográfico “Manifestos brasileiros”.

Fonte: Livro Digital – 9º ano, Projeto Teláris: Português, 2015D.

Na figura 124, os contornos em vermelho indicam a janela hipertextual que se abre, sobreposta à imagem, a partir do *link* representado pela letra “i” (de informação). Cada manifesto é focado na tela individualmente e o modo de troca de telas é por *links* de substituição (o texto de um manifesto substitui o texto de outro). Por se tratar de um hipertexto fechado, o leitor deverá seguir a ordem cronológica em que as imagens e janelas são disponibilizadas – de acordo com as datas dos manifestos – tendo autonomia apenas para mover (ou fechar) as janelas com as caixas de texto. Apesar de contar com menos recursos do que os infográficos digitais presentes nos LDP das séries anteriores, e corresponder à segunda fase do Webjornalismo (RIBEIRO, 2016), a leitura do infográfico “Manifestos brasileiros”, pode auxiliar no letramento digital do educando. Ratifica-se que, para que isso ocorra de forma fecunda, cada aluno deverá acessar o gênero discursivo na tela e realizar suas escolhas de leitura do texto.

Além disso, tomando por base a proposta trazida pelo livro didático impresso, o infográfico e as suas informações podem ajudar os discentes a produzirem o gênero discursivo manifesto, contemplado pela seção Produção de texto. O interesse coletivo e o engajamento pela causa defendida são perceptíveis com as fotos e os textos verbais escritos que constituem o infográfico. Esses dados são válidos, e vão além de recursos metodológicos, podendo contribuir para a elaboração de outros manifestos que defendam uma causa de interesse da comunidade, convocando a coletividade para a discussão. No livro didático, as autoras sugerem a publicação do manifesto, como pode ser observado na figura a seguir:

Figura 125 – “Publicação do manifesto”.



Fonte: Projeto Teláris: Português, (2015D, p. 283).

Apesar de não ser sinalizado pelas autoras no LDP, a divulgação do manifesto para as pessoas da comunidade, autoridades ou órgãos responsáveis, como é sugerido no ponto 2, pode ser feita por gêneros discursivos digitais (como o e-mail) e por redes sociais digitais (como *Twitter*, *Facebook* e *WhatsApp*). Isso implicaria no letramento digital do educando, principalmente na aquisição de habilidades de Letramento em rede e de Letramento participativo, uma vez que poderiam construir redes de colaboração e de apoio para defenderem um interesse coletivo.

7.8 CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS DISPOSTOS NA COLEÇÃO **PROJETO TELÁRIS: PORTUGUÊS**

A partir da análise do conteúdo digital presente nos livros didáticos da coleção **Projeto Teláris: Português**, foram elaborados os quadros 6 e 7. O quadro 6, disposto a seguir, sistematiza a ocorrência de objetos educacionais digitais nos livros do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental:

Quadro 6 – OEDs encontrados na coleção **Projeto Teláris: Português**

OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS DISPONÍVEIS NA COLEÇÃO PROJETO TELÁRIS: PORTUGUÊS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL			
Séries	VÍDEOS	INFOGRÁFICOS DIGITAIS	GALERIA DE IMAGENS
6º ano	4	1	0
7º ano	4	1	0
8º ano	3	1	2
9º ano	4	1	0

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Como se pode observar no quadro em questão, a versão digital da coleção analisada dispõe de quinze vídeos, quatro infográficos digitais e duas galerias de imagens, distribuídos em quatro volumes. Todos esses OEDs foram analisados, individualmente, considerando: se há uma correspondência entre o que é proposto no Manual do Professor (impresso) e a forma que os autores abordam esses gêneros discursivos; a correlação entre o que está sendo abordado no livro de papel e o que é proposto para se trabalhar na tela do computador ou *tablet*; a presença de

traços dos estudos bakhtinianos ao se discutir os gêneros discursivos, sobretudo em relação à forma composicional, ao conteúdo temático e ao estilo; se as tecnologias trazidas no LDP vão além de ferramentas ou recursos metodológicos; e se o conteúdo digital, de alguma forma, pode contribuir para o letramento digital e para o desenvolvimento da competência digital dos educandos. O quadro 7, exposto a seguir, ilustra, de maneira mais objetiva, essa análise:

Quadro 7 – Livros didáticos digitais analisados.

COLEÇÃO PROJETO TELÁRIS: PORTUGUÊS	A- CORRESPONDÊNCIA ENTRE O QUE É EXPOSTO NO MANUAL DO PROFESSOR E A ABORDAGEM NO LIVRO DIDÁTICO			
	SIM	NÃO	PARCIALMENTE	OBSERVAÇÕES
6º ano			x	O cordel não é declamado na íntegra, comprometendo a "escuta ativa".
7º ano	x			
8º ano	x			
9º ano	x			
B- CORRELAÇÃO ENTRE O QUE É EXPOSTO NO LIVRO IMPRESSO E A ABORDAGEM DESENVOLVIDA NO OED				
6º ano			x	O infográfico "Variação linguística" expõe, na realidade, países lusófonos.
7º ano	x			
8º ano	x			
9º ano	x			
C- CONTEMPLAM OS ELEMENTOS DA TRIÁDE BAKHTINIANA (ESTRUTURA COMPOSICIONAL, CONTEÚDO E ESTILO)				
6º ano			x	Apenas a abordagem ao gênero causo enfoca os 3 elementos.
7º ano	x			
8º ano	x			
9º ano	x			
D- VÃO ALÉM DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS E/OU RECURSOS METOTOLÓGICOS				
6º ano			x	Em alguns OEDs (como o vídeo sobre cordel) sobressai a sua finalidade metodológica.
7º ano	x			
8º ano			x	A animação "Nos bastidores da história" é o único OED com traços mais metodológicos.
9º ano	x			
E- CONTRIBUEM PARA O LETRAMENTO DIGITAL E O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DIGITAL				
6º ano	x			Mesmo com limitações, permite o contato dos alunos com várias semioses dos gêneros na tela.
7º ano	x			
8º ano	x			
9º ano	x			

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Embora alguns OEDs disponibilizados no livro digital revelem um viés pedagógico, é possível, principalmente através dos infográficos digitais e de boa parte dos vídeos, contemplar de que maneira os gêneros discursivos integram as práticas sociais e situam-se histórico e culturalmente. Com o quadro 7, pode-se perceber também que, com exceção de alguns conteúdos do livro do sexto ano, os livros digitais analisados atendem ao que é proposto no Manual do Professor, apresentam uma correlação com o que é trabalhado no livro impresso, permitindo o contato com diferentes mídias e linguagens, e consideram os pressupostos bakhtinianos em sua abordagem. Além de tudo, o material didático analisado pode contribuir significativamente com o letramento digital dos discentes. Para Coscarelli e Ribeiro (2005, p. 9):

Ao partirmos do pressuposto de que os letramentos são vários, em decorrências das diferentes exigências de uso da língua, entendemos que os eventos que ocorrem no meio digital são parte de um letramento digital, nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital.

Assim sendo, mesmo diante de um hipertexto fechado, como o material multimídia que compõe o livro digital da coleção **Projeto Teláris: Português**, é possível ultrapassar os limites de recursos metodológicos e promover multiletramentos. Consequentemente, pode-se também desenvolver estratégias para ampliar a competência digital dos discentes nas aulas de Língua Portuguesa, envolvendo-os de forma ativa nesse processo.

Em relação às obras impressas analisadas anteriormente, o fato dos livros da coleção Projeto Teláris: Português disponibilizarem um material para ser lido na tela, com toda a multimodalidade e possibilidades de interação que isso proporciona, já é um diferencial em relação aos livros didáticos que dispõem apenas do papel como suporte. Todavia, se o discente não tiver acesso ao material multimídia, obtendo contato apenas com a obra impressa ou se o livro digital for utilizado apenas pelo docente, como na proposta do PNLD 2017, serão negadas muitas possibilidades de se trabalhar o letramento digital com os estudantes e, consequentemente, de se desenvolver a sua competência digital.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o propósito de ampliar o debate sobre tecnologias e educação, especialmente no que se refere ao ensino de gêneros discursivos digitais nas aulas de Língua Portuguesa, a tese ora apresentada traz como tema a didatização de gêneros discursivos digitais em livros didáticos de Português das séries finais do Ensino Fundamental (6º a 9º ano). Essa pesquisa, fundamentada no Paradigma Funcional dos estudos Linguísticos, baseia-se na Linguística de Texto e nos pressupostos bakhtinianos, especialmente os que fazem parte dos estudos chamados por Heine (2012) de Fase Bakhtiniana da Linguística Textual, que contemplam o princípio do dialogismo e um feixe de questões teóricas sobre a noção de ideologia, aspectos sócio-históricos, a concepção de sujeito dialógico, o conceito de gêneros discursivos, a noção de texto como um evento dialógico semiótico, dentre outras.

Além de fundamentar-se em tais estudos teóricos, o presente trabalho recorre à noção de competência comunicativa (HYMES, 1966; CANALE e SWAIN, 1980; CANALE, 1983) e traz a proposta de ampliá-la, com a inclusão de mais um eixo: o da competência digital, tendo em vista as inúmeras formas de interação mediadas pelas novas tecnologias digitais da informação e comunicação. Além disso, utiliza-se o embasamento teórico sobre letramento(s) (KATO, 1986; SOARES, 2003; BUZATO, 2006), destacando o letramento digital (COSCARELLI e RIBEIRO, 2005; ZACHARIAS, 2016; DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016).

Ao longo dessa pesquisa, buscou-se verificar como são abordados os gêneros discursivos digitais e objetos educacionais digitais nos *corpora* selecionados: três coleções de livros didáticos aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático de 2017, sendo uma delas a coleção **Projeto Teláris: Português**, classificada como tipo 1, por possuir exemplares impressos e digitais (Manuais do Professor Multimídia), e as coleções **Português: Linguagens e Singular & Plural**, que possuem apenas versão impressa, e, portanto, são classificadas como tipo 2.

Ao se investigar como é realizada a abordagem dos gêneros discursivos digitais nos Livros Didáticos de Português dos anos finais do Ensino Fundamental,

editados recentemente, e avaliados/indicados pelo PNLD 2017, constatou-se que didatizar gêneros discursivos digitais em livros didáticos de língua portuguesa é mesmo um desafio, por diversos fatores, mas não é algo impraticável. O fato de encontrar em livros didáticos de Português, do 6º ao 9º ano, textos e atividades que contemplam gêneros discursivos digitais e objetos educacionais digitais já indica um progresso em relação ao ensino e a adequação aos tempos hodiernos de intensa interação em ambiente digital.

Essa pesquisa, entretanto, revelou que ainda há algumas limitações no material didático analisado. Por exemplo, dos doze exemplares impressos, apenas no livro de 6º ano da coleção **Português: Linguagens** e no livro de 7º ano da coleção **Singular & Plural**, isto é, em dois livros didáticos, ocorre uma abordagem direcionada aos gêneros discursivos digitais, seja em situações de leitura, atividades de compreensão ou produção textual. Por certo, a sua apresentação ou ausência nos livros didáticos revela muito sobre o tema investigado. Os gêneros discursivos digitais contemplados pelo livro didático **Português: Linguagens** são o e-mail (enfocando o e-mail pessoal), o blog (em sua forma prototípica e, quando as autoras sugerem a criação de um blog, este passa a exercer a função de suporte textual), o *Twitter* (sem realizar a distinção entre o gênero discursivo tuíte) e comentários na internet (sem apresentar o texto motivador, atrapalhando o processo de compreensão da interação).

Já o livro **Singular & Plural** explora como gêneros discursivos digitais mensagens de fórum de discussão (com exemplos variados de fóruns e contextos interacionais) e miniconto multimodal (de forma um tanto dicotomizada, no que se refere ao verbal e não-verbal). Por sua vez, a coleção **Projeto Teláris: Português**, apesar de não apresentar o trabalho com gêneros discursivos digitais em seu material impresso, traz na sua versão digital quinze vídeos, quatro infográficos digitais e duas galerias de imagens que integram os objetos educacionais digitais selecionados como parte dos *corpora* dessa pesquisa.

Outra questão investigada foi em relação à exploração ou não do potencial pedagógico dos gêneros discursivos digitais para o ensino de língua materna e para se promover os multiletramentos. A primeira hipótese foi de que muitas atividades do livro didático impresso não sugerem leitura e produção de gêneros discursivos digitais na internet, comprometendo, dessa forma, a percepção dos gêneros

abordados como subsídios à interação social e a visão mais crítica e reflexiva do uso de gêneros discursivos digitais. Dos gêneros discursivos da *Web* contemplados nos LDP impressos, há, no livro **Português: Linguagens** de 6º ano, sugestões para a troca de e-mails, a criação de um blog (para divulgar as produções textuais dos discentes), e a escrita de comentários em blogs ou *sites*.

No livro **Singular & Plural** de 7º ano, as autoras oferecem instruções para a escrita de um miniconto multimodal e a participação em um fórum de discussões. Assim, apenas em relação ao *Twitter* não há um direcionamento claro sobre a interação dos alunos na internet, apesar de os autores registrarem informações de como se cadastrar nessa rede social. Portanto, a pesquisa aponta que a hipótese é parcialmente negada, pois dos cinco registros de abordagem a gêneros discursivos digitais, apenas em um – o *Twitter* – não foi sugerida a leitura e/ou produção de gêneros discursivos digitais na internet.

A segunda hipótese levantada foi de que os autores dos livros didáticos analisados não fazem ressalvas em relação ao caráter transitório dos gêneros discursivos digitais e o risco de desatualização das suas obras, levando em conta o tempo que envolve o processo de elaboração, de aprovação e de chegada de um livro didático à escola, além da quantidade de anos que cada LDP ficará em sala de aula. Essa hipótese foi confirmada e alguns entraves por conta disso foram registrados nessa pesquisa.

Por exemplo, no livro do 6º ano, da coleção **Português: Linguagens**, a abordagem sobre emoticons e emojis está defasada, apresenta incongruências em relação à terminologia, e a explanação sobre internetês é superficial; além disso, a exposição sobre a forma de cadastro de conta no *Twitter* está desatualizada (não é mais através das perguntas apontadas no livro didático). Já no livro do 7º ano da coleção **Singular & Plural**, os autores, por vezes, sugerem acesso e atividades em páginas que não estão mais disponíveis na *Web*, o que é compreensível diante da dinamicidade e volatilidade da internet.

Lima-Neto (2014) e Primo (2013) alertam sobre os objetos de estudo que envolvem as novas tecnologias e o risco destes se tornarem obsoletos em pouco tempo, já que são maleáveis, voláteis e efêmeros. Nessa perspectiva, considera-se importante uma ressalva, por parte de autores de livros didáticos, ao selecionarem gêneros discursivos digitais para constituírem suas obras. Contemplar esses

gêneros do discurso é primordial e coerente às práticas interativas que permeiam o cotidiano dos discentes, entretanto, situar cronologicamente os gêneros discursivos digitais, deixando clara a sua importância no momento sócio-histórico em que foram selecionados para compor o livro didático de Português também é muito importante. Assim, é oportunizado a docentes e discentes o conhecimento da representatividade de um gênero discursivo digital, de uma página da *Web* e/ou do uso de determinada linguagem na internet como práticas sociocomunicativas de uma determinada época.

Outro questionamento levantado nessa pesquisa foi a respeito dos objetos educacionais digitais presentes no Manual do Professor Multimídia (e no livro digital) coleção **Projeto Teláris: Português**. Investigou-se se são exploradas diversas potencialidades dos gêneros discursivos multimodais elencados no material didático e se eles representam mais do que recursos metodológicos. Através da hipótese elaborada, presumia-se que os OEDs evidenciavam mais uma função de recurso metodológico para dinamizar as aulas. Embora exista uma forte função metodológica, corroborada, principalmente, pelo fato de o Manual do Professor Multimídia ser direcionado apenas aos docentes, os objetos educacionais digitais, a depender da mediação do professor, podem contribuir para o aprimoramento da competência comunicativa dos discentes, inclusive no eixo que envolve a competência digital.

O ideal seria que cada discente pudesse vivenciar experiências de leitura multimodal, percorrendo os caminhos hipertextuais constituintes dos infográficos digitais, das galerias de imagens e dos vídeos disponibilizados como material didático multimídia, para, então, a escola promover o letramento digital, em suas diversas modalidades. Contudo, como já foi colocado, o desafio da didatização de gêneros discursivos digitais vai além da produção de material didático; no caso da coleção **Projeto Teláris: Português**, mesmo com a aprovação da obra multimídia pelos avaliadores do PNLD 2017, os DVDs com o Manual do Professor Multimídia não chegaram às escolas públicas brasileiras. Sendo assim, as obras que foram avaliadas e aprovadas pela comissão do PNLD 2017 como obras do tipo 1, chegaram às escolas como tipo 2, já que foram distribuídos 25.092 Manuais do Professor impressos (vide o Quadro 4 – Coleções de Português mais distribuídas – PNLD 2017, na página 146) e nenhum Manual do Professor Multimídia.

A acurada análise dos dados dessa pesquisa também permitiu observar mais alguns fatores e reconhecer avanços no tratamento dos gêneros discursivos digitais

nas três coleções escolhidas como *corpora* dessa tese. Na maioria dos casos, há correspondência entre a explanação teórico-metodológica do Manual do Professor e a abordagem que envolve os gêneros discursivos digitais e os objetos educacionais digitais. O que mais destoa do que aparece na no Manual do Professor e a abordagem presente no livro didático é a declaração de Cereja e Cochar, na coleção **Português: Linguagens**, sobre a importância de se considerar o processo de inserção digital iniciado fora da escola, valorizando o que os estudantes veem, leem e ouvem na internet; todavia isso não é tão explicitado, nos textos e atividades do LDP, ao se referirem aos gêneros discursivos digitais.

Em relação à coleção **Projeto Teláris: Português**, a análise identificou alguns equívocos teóricos no material multimídia, no que concerne à concepção de oralidade e escrita oralizada; exemplos de variação linguística (no infográfico digital); e, em diversos objetos educacionais digitais, ocorre a dicotomização entre elementos verbais e não-verbais, elegendo, erroneamente, apenas código verbal escrito como texto.

No que tange ao embasamento teórico explicitado pelos autores dos livros didáticos no Manual do Professor, percebe-se influência da teoria de Bakhtin ([1953] 2011) ao abordarem os gêneros discursivos digitais, sobretudo em questões que contemplam, de alguma forma, a chamada tríade bakhtiniana, explorando o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, relativamente estáveis, e a sua função na interação. No livro do 6º ano da coleção **Português: Linguagens**, mais especificamente nas atividades sobre os gêneros discursivos digitais e-mail pessoal e comentários da internet, a preocupação dos autores em trabalhar as características do gênero discursivo mostra-se mais acentuada. O mesmo ocorre com os gêneros miniconto multimodal e mensagens de fórum de discussão no livro do sétimo ano da coleção **Singular & Plural** e em gêneros discursivos apresentados nos livros da coleção **Projeto Teláris: Português** através de vídeos, como a entrevista e o documentário.

Outro conceito bakhtiniano que também foi aplicado na análise dos dados foi a noção de reelaboração/transmutação de gêneros. Esse fenômeno da linguagem permite perceber a relação entre os seguintes gêneros discursivos presentes nos *corpora* dessa pesquisa: carta e e-mail pessoal; vídeo e tutorial; infográfico de jornal impresso e infográfico digital interativo; miniconto e miniconto multimodal; além

suscitar reflexões sobre a variedade de textos e novas formas de interação que ocorrem em blogs e até mesmo no *Twitter*, em reelaborações de tuítes. O material didático não explorou a reelaboração desses gêneros, mas seria uma reflexão interessante para se fomentar em sala de aula, uma vez que contempla não apenas os gêneros discursivos que surgem, mas também os que se reelaboram na internet, diante da dinâmica digital e das necessidades comunicativas, refletindo as novas formas de interação que apresentam a tela como suporte.

Não se pode ignorar a importância que os livros didáticos ainda exercem nas aulas de Português, especialmente nas escolas da rede pública, sendo, muitas vezes um dos poucos recursos disponíveis para o professor. Mas novos tempos demandam livros mais adequados para preparar uma geração que vive em uma sociedade cada vez mais tecnológica. Sendo assim, os livros impressos, os livros digitais e os manuais do professor devem fornecer uma boa instrução para os profissionais da educação e para a promoção de multiletramentos em sala de aula. Contemplar o estudo do (hiper)texto e de diversos gêneros discursivos digitais nas aulas de língua materna é de extrema relevância e um caminho para se desenvolver a competência comunicativa dos discentes, promovendo, assim, o letramento digital.

É pertinente o posicionamento de Villela (2010) quando ela coloca que por maior que seja o grau de letramento digital do aluno, um trabalho sistemático, seguido de uma análise crítica, é indispensável. Mesmo sendo boa parte dos discentes nativos digitais (PRENSKY, 2001), que dominam ferramentas, comandos e interagem na internet, a escola, como uma das maiores agências de letramento, precisa promover diversas formas de letramento, inclusive o digital. Gomes (2016) pondera que escola, embora tenha passado por mudanças nos últimos anos, ainda é marcadamente logocêntrica, voltada para a leitura e produção de gêneros discursivos de pouca ou nenhuma circulação na internet. Por isso, reafirma-se que é um avanço a presença de gêneros discursivos digitais, indicação de *hiperlinks* e objetos educacionais digitais em livros didáticos de Português, uma vez que eles, de alguma forma, evidenciam o ambiente digital e gêneros discursivos que já fazem parte da realidade para muitos discentes.

Mesmo se reconhecendo a importância de um livro didático de qualidade, que aborde gêneros discursivos digitais e contemple o uso de tecnologias no ensino de língua portuguesa, sabe-se que a promoção do letramento digital perpassa por

outros fatores. De nada adianta um livro didático indicar *hiperlinks* que não são acessados e/ou oferecer um material multimídia (seja através de DVDs ou de aplicativos) que não é utilizado por docentes e discentes. Destarte, as tecnologias em sala de aula não devem ser vistas apenas como forma de objetos, mas devem ser concebidas também como processos, relacionados aos modos de proceder dos envolvidos na dinâmica de ensino e aprendizagem.

Cabe ainda lembrar que uma das funções hodiernas do ensino é possibilitar a aprendizagem para que o educando saiba fazer uso dos inúmeros recursos de que dispõe na rede mundial de computadores. Assim, com a formação adequada, os discentes passarão a ter condições de transitar entre os gêneros discursivos digitais, apropriando-se destes no intuito de não apenas promoverem a interação com amigos nas redes sociais, mas também de entenderem que tais gêneros podem ampliar a sua compreensão de realidade, proporcionando formas concretas de participação social. Nessa perspectiva, o ensino dos gêneros discursivos digitais relaciona-se tanto à preparação dos estudantes para a formação da cidadania – quando, por exemplo, se discute o uso responsável e ético das redes sociais; quanto também possibilita a formação profissional, visando o mundo do trabalho, em consonância à formação integral proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

Sabe-se, porém, que algumas escolas públicas brasileiras ainda não dispõem de internet e de outros recursos tecnológicos e não promovem a formação continuada do corpo docente, especialmente no tocante às tecnologias e aprimoramento da sua competência digital. Ressalta-se a importância de se investir na (trans)formação de educadores mais responsivos às práticas digitais na sociedade contemporânea. A atitude do professor pode fazer toda a diferença, e ele tem autonomia, em sala de aula, para ultrapassar os limites do material didático utilizado, fazendo da aula de língua portuguesa um espaço de (re)construção do conhecimento, de reflexão sobre a aprendizagem, e de letramentos de cidadãos, tornando-os capazes de atuar de forma crítica na sociedade contemporânea.

Portanto, esse estudo contribui para uma reflexão acerca da elaboração de livros didáticos de Português, contemplando gêneros discursivos digitais e objetos educacionais digitais (como algo que vai além de recursos metodológicos), e a necessidade de se discutir educação e novas tecnologias como um processo. Essa

discussão não deve ser realizada só com professores e alunos, mas precisa envolver as esferas acadêmicas, que também necessitam discutir e inserir no currículo de formação (inicial e continuada) de professores temáticas que envolvam as tecnologias e as novas formas de interação propiciadas por elas.

A partir das reflexões colocadas nessa tese, espera-se que as ideias aqui dispostas registrem um momento sócio-histórico de transição do ensino de Língua Portuguesa, pois, mesmo de forma incipiente, percebe-se um avanço em relação à abordagem de práticas comunicativas que envolvem as tecnologias. Além de tudo, os registros de alguns questionamentos e ponderações realizadas nesse estudo podem auxiliar os autores dos livros didáticos **Português: Linguagens, Singular & Plural** e **Projeto Teláris: Português** na elaboração de edições futuras. Igualmente, podem auxiliar também aos docentes que trabalham em sala de aula com tais obras, no sentido de que, a partir das discussões aqui empreendidas, novas abordagens sejam realizadas com os discentes, ampliando as propostas inicialmente apresentadas pelos autores dos referidos livros.

Assim, considerando que toda pesquisa tem limitações, fica em aberto a possibilidade de estudos adicionais para continuar acompanhando a didatização de gêneros discursivos digitais e objetos educacionais digitais, bem como a sua importância para o desenvolvimento da competência digital dos educandos e, conseqüentemente, para a promoção do letramento digital. São oportunas também pesquisas posteriores que busquem a opinião de professores e alunos a partir de gêneros discursivos digitais e OEDs presentes nos livros didáticos analisados e em outros livros didáticos de Português.

Os livros aprovados pelo PNLD 2017 estarão em sala de aula até 2019, entretanto, com a divulgação do edital do PNLD 2020, em junho de 2018, reforça-se a relevância das questões investigadas nessa tese, especialmente quando se tem a informação de que todas as coleções submetidas ao novo edital disponibilizarão um Manual do Professor Multimídia. Espera-se que, em 2020, esse material seja realmente distribuído às escolas públicas e que contribua para a promoção dos multiletramentos nessas escolas, assim como deseja-se também que estas estejam efetivamente equipadas para atender às proposições que o trabalho com gêneros discursivos digitais pode possibilitar, no intuito de que seja promovida, de fato, uma educação crítica e empoderadora de sujeitos sociais.

REFERÊNCIAS

ABREU, Verena Santos. **A escrita digital em scraps e a escrita de bilhetes/recados em sala de aula**: um estudo sobre variação e transmutação de gênero textual. Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagens). 2011. 190 fl. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens. Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2011.

_____. **Aspectos da escrita digital e sua influência na ortografia de jovens**. 2005. 112 fl. Monografia (Especialização). Departamento de Letras. Especialização em Estudos Linguísticos e Literários. Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, 2005.

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

ALMEIDA, Larissa Pereira de. Carta-corrente por e-mail: evidências do meio digital no gênero. In: ARAÚJO, Júlio César. DIEB, Messias (Org.). **Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

ARAÚJO, Júlio César. **Chat na web**: estudo de um gênero hipertextual. 2003. Dissertação (Mestrado). Departamento de Letras. Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

_____. A conversa na Web: o estudo da transmutação em um gênero textual. In: MARCUSCHI, Luís Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

_____. **Os chats**: uma constelação de gêneros na Internet. 2006. 341 f. Tese (Doutorado). Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

_____. (Org.). **Internet e ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. Um percurso teórico-metodológico para o estudo de constelações de gêneros. In: **Linguagem em (Dis)curso**, v. 12, 2012.

_____. Reelaborações de gêneros em redes sociais. In: ARAÚJO, Júlio César; LEFFA, Vilson (Orgs.). **Redes sociais e ensino de línguas**: o que temos de aprender? São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

_____; BIASI-RODRIGUES, Bernadete (Org.). **Interação na internet**: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro, Lucerna, 2005.

_____; DIEB, Messias (Org.). **Letramentos na Web**: gêneros, interação e ensino. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

ARAÚJO, Patrícia Silva Rosas de. **Análise dialógica de réplicas no gênero**

comentário-online: a compreensão responsiva ativa sobre o segundo casamento cristão-católico. 2017. 162 fl. Tese (Doutorado). Departamento de Letras. Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba – UFPE, João Pessoa, 2017.

ARAÚJO-JÚNIOR, João da Silva. **Gêneros digitais:** uma análise de propostas de atividades em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira. 2008. 126f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Letras. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

BAKHTIN, Mikail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. 6 ed. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, [1953] 2011.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, [1929] 1992.

_____. **Questões de literatura e de estética:** a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, [1975] 1988.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13 ed. São Paulo: Hucitec [1929] 2009.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Trad. Ângela Dionísio e Judith C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

BEZERRA, Benedito Gomes. Ler e escrever no Orkut: práticas discursivas dos alunos nas visões dos professores. In: RIBEIRO, Ana Elisa [et al]. **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Peirópolis, 2010.

BENTES, Anna Christina. Linguística Textual. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à Linguística:** domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2003.

BISOGNIN, Tadeu Rossato. _____. **Do internetês ao léxico da escrita dos jovens no Orkut**. 2008. Dissertação (Mestrado em Teorias do Texto e do Discurso)- Instituto de Letras, Universidade federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

_____. **Sem medo do Internetês**. Porto Alegre: AGE, 2009.

BOLTER, Jay David. **Writing space:** computers, hypertext and the remediation of print. 2 ed. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum, 2001.

BORGATTO, Ana Triconi; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Projeto Teláris:** Português. 6º ano. 2 ed. São Paulo: Ática, 2016A.

_____. **Projeto Teláris:** Português. 7º ano. 2 ed. São Paulo: Ática, 2016B.

_____. **Projeto Teláris:** Português. 8º ano. 2 ed. São Paulo: Ática, 2016C.

_____. **Projeto Teláris:** Português. 9º ano. 2 ed. São Paulo: Ática, 2016D.

_____. **Projeto Teláris**: Português. Livro digital. 6º ano. São Paulo: Ática, 2015A.

_____. **Projeto Teláris**: Português. Livro digital. 7º ano. São Paulo: Ática, 2015B.

_____. **Projeto Teláris**: Português. Livro digital. 8º ano. São Paulo: Ática, 2015C.

_____. **Projeto Teláris**: Português. Livro digital. 9º ano. São Paulo: Ática, 2015D.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRAGA, Denise Bértoli. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentidos. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

_____. **Ambientes digitais**: reflexões teóricas e práticas. São Paulo: Cortez, 2013.

BRAIT, Beth. **Bakhtin**: conceitos-chave. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

BRASIL. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 1006, de 30 de Dezembro de 1938**. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro: 1938. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. **Decreto Nº 9099, de 18 de julho de 2017**. Presidência da República – Casa Civil. Brasília: 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.html>. Acesso em: 28 nov. 2017.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Novos letramentos e apropriação tecnológica: conciliando heterogeneidade, cidadania e inovação em rede. In: RIBEIRO, Ana Elisa [et al]. **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Peirópolis, 2010.

_____. **Letramentos digitais e formação de professores**. In: Congresso IBERO-AMERICANO EDUCAREDE. São Paulo, 2006. Disponível em: <www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2015.

CANALE, Michael. De la competencia comunicativa a la pedagogia comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, Miquel [et al]. **Competencia comunicativa**: documentos

basicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madri: Edelsa, 1995.

_____. From Communicative Competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, Jack; SCHMIDT, Richard (Org.). **Language and Communication**. Londres: Longman, 1983.

_____. SWAIN, Merrill. Theoretical bases of comunicatives approaches to second language teaching and testing. In: **Applied Linguistics**. Volume 1. 1980.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães [et al]. Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional. In: BENTES, Anna Christina; LEITE, Marli Quadros (org). **Linguística de texto e análise da conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010.

CEREJA, William; COCHAR, Thereza. **Português Linguagens**. 6ºano. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2015A.

_____. **Português Linguagens**. 7ºano. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2015B.

_____. **Português Linguagens**. 8ºano. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2015C.

_____. **Português Linguagens**. 9ºano. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2015D.

CHOMSKY, Avram Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Trad. José Antonio Meireles e Eduardo Paiva Raposo. Coimbra: Armênio Amado, 1965.

COSCARELLI, Carla Viana. Entre textos e hipertextos. In: Coscarelli, Carla Viana (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. In: **Linguagem em (Dis)curso**. Volume 9, n. 3. Palhoça-SC, 2009.

_____. Texto *versus* hipertexto na teoria e na prática. In: Coscarelli, Carla Viana (Org.). **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital**: aspectos e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. KERSCH, Dorotea Frank. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + Novos professores. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (Orgs). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes Editores, 2016

COSTA, Sayonara Melo. **Tweet**: reelaborações de gêneros em 140 caracteres. 2012. 118 fl. Dissertação (Mestrado). Departamento de Letras Vernáculas. Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

COSTA, Sérgio Roberto. Oralidade, escrita novos gêneros (hiper)textuais na internet.

In: ASSUNÇÃO, Maria Teresa Freitas de; COSTA, Sérgio Roberto (Org). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CRYSTAL, David. **Language and the Internet**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

DIAS, Anair Valênia Martins; [et al]. Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

DIAS, Ângela Álvares Correia; MOURA, Karina da Silva. Um mundo de imagens: inclusão do gênero discursivo imagético no processo de aprendizagem. In: **Revista Estudos de Comunicação**. Volume 11. Nº 24. Curitiba: 2010. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/estudosdecomunicacao/article/viewFile/22327/21425>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

DOLZ, Joaquim Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ESPAÑA. **Competencia digital**. Instituto de Tecnologías Educativas Departamento de Proyectos Europeos, 2011. Disponível em: <http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Competencia_Digital_Europa_ITE_marzo_2011.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira. Os processos de representação da imagem pública nas entrevistas. In: PRETI, Dino (Org.). **Estudos de Língua Falada: variações e confrontos**. 2 ed. Projetos Paralelos, v. 3. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

FERRARI, Anusca. **Digital competence in practice: an analysis of frameworks**. Sevilha: Joint Research Centre, 2012

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem**. 6º ano. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2015A.

_____. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem**. 7º ano. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2015B.

_____. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem**. 8º ano. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2015C.

_____. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem**. 9º ano. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2015D.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderley Ferreira da; MOTTA, Valéria Rodrigues. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Fernanda. A palavra (re)escrita e (re)lida via Internet. In: SILVA, Ezequiel T. da (Coord.); FREIRE, Fernanda; ALMEIDA, Rubens Queiroz de; AMARAL, Sergio F. do. **A leitura nos oceanos da internet**. SP: Cortez, 2003.

GARRISON, Donn Randy. **Three generations of technological innovations in distance education**. v. 6, 2012.

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertextos multimodais**: o percurso de apropriação de uma modalidade com fins pedagógicos. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: 2007.

_____. **Hipertexto no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Redes sociais e escola: o que temos de aprender? In: ARAÚJO, Júlio César; LEFFA, Vilson. **Redes sociais e ensino de línguas**: o que temos de aprender? São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GOSCIOLA, Vicente. **Roteiro para as novas mídias**: do game à TV interativa. São Paulo: Senac, 2003.

HEINE, Lícia Maria Bahia; **Incursões sobre a linguística no século XX com foco na linguística textual**. Salvador, EDUFBA, 2012.

_____. Aspectos da língua falada. In: **Revista (CON)TEXTOS Linguísticos**. v. 6, Nº 7. Vitória: 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/viewFile/4626/3590>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

_____. **A Perspectiva Bakhtiniana da Linguística Textual**: os elementos verbais e não verbais no processo de referenciação. 2016. (No prelo).

_____. **Notas de aula** – informação verbal. Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

_____. **Notas de aula** – informação verbal. Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

_____; CRISTO, Adielson Ramos de; NEIVA, Nordélia Costa; ALVAREZ, Palmira Virgínia B. Heine. **O texto no livro didático de Língua Portuguesa**: reflexões e sugestões. Salvador: EDUFBA, 2014.

HILGERT, José Gaston. A construção do texto “falado” por escrito: a conversação na internet. In: PRETI, Dino (org.) **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas, USP, 2003.

HOUSTON, Keith. Smile! A History of Emoticons: the digital smiley is 31 years old,

but emoticons recur throughout modern history. In: **The Wall Street Journal**.2013. Disponível em: <<https://www.wsj.com/articles/smile-a-history-of-emoticons-1380330309>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

HYMES, Dell. **Foundations in Sociolinguistics**: An Ethnographic Approach. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1975.

_____. Two types of linguistic relativity. In: BRIGHT, William. **Sociolinguistics**. The Hague: Mouton, 1966.

_____. Acerca de la Competencia Comunicativa. In: LLOBERA, Miquel [et al]. **Competencia comunicativa**: documentos basicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madri: Edelsa, 1995.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva sociolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KEIMAN, Ângela Bustos. Modelos de letramento e alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Texto e Coerência**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2007

KOMESU, Fabiana. Blogs e as práticas de escrita sobre si na Internet. In: MARCUSCHI, Luís Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentidos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

_____. ARROYO, Raquel Wohnrath. Letramentos digitais e o estudo de links numa rede social. In: ARAÚJO, Júlio César; LEFFA, Vilson (Orgs.). **Redes sociais e ensino de línguas**: o que temos de aprender? São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

LANDOW, George. **Hypertext 2.0**: The convergence of Contemporary Critical Theory and Technology. Baltimore: Johns Hopkins, 1992.

LEMKE, Jay. Letramento metamidiático: transformando significados em mídias. **Trabalhos em linguística aplicada**. vol. 49, n.2, s.p., jul./dez.2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009>. Acesso em: 07 jun. 2016.

LÉ, Jaqueline Barreto. **Referenciação e gêneros jornalísticos**: sistemas cognitivos em jornal impresso e jornal digital. 2012. 191 fl. Tese (Doutorado). Programa de Pós-

Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad: Paulo neves. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA-NETO, Vicente de. **Um estudo da emergência de gêneros no Facebook**. 2014. 312 fl. Tese (Doutorado). Departamento de Letras Vernáculas. Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

_____. ARAÚJO, Júlio César. Por uma rediscussão do conceito de intergenericidade. In: **Linguagem em (Dis)curso**, v. 12, n. 1. Tubarão-SC, 2012.

MADALENA, Emanuel Verdade da. **Netiqueta – As regras sociais de comportamento e comunicação na internet**. Faculdade de Letras – Universidade do Porto, 2013. Disponível em: <https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=466856>. Acesso em: 20 ago. 2016.

MARCUSCHI, Luis Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. IN: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MARCUSCHI, Luis Antônio. **Linguística de Texto: o que é e como se faz**. São Paulo: Parábola Editorial, 1983.

_____. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1991.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros Textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. **Curso de Especialização em Leitura e Produção Textual**. Universidade Federal de Pernambuco. mimeo. 2003A.

_____. Gêneros digitais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentidos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. DLCV: Língua, linguística e literatura. João Pessoa, v I, nº I, 2003B. Disponível em www.sme.pmmc.com.br. Acesso em 12 de janeiro de 2017.

_____; XAVIER, Antonio Carlos. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas**

formas de construção de sentidos. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MATTAR, João. Web 2.0 e redes sociais na sala de aula. In: ALVES, Thelma Panerai; SILVA, Ivanda Maria Martins; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes de. (Org.). **Linguagens, tecnologias e educação**: interconexões pedagógicas. Recife: Editora UFPE, 2015.

MELO, Cristina Teixeira Vieira de. O documentário como gênero audiovisual. In: **Comunicação e Informação** – Revista UFG. v 5. n. 1/2, Goiânia, 2002.

MELO, José Marques de. **Jornalismo opinativo** – gêneros opinativos no jornalismo brasileiro. São Paulo: Mantiqueira, 2003.

MENDES, Edleise. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)**: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. 2004. 439 fl. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos de Linguagem (IEL). Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MENDES, Humberto. SEABRA, Maria Cândida. Neologismo: evolucionismo e criacionismo linguístico. In: SEABRA, Maria Cândida (Org.). **O léxico em estudo**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006.

MILLER, Carolyn; SHEPHERD, Dawn. Questões da blogosfera para a teoria de gêneros. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (Org.). **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Trad. e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel [et al]. Recife: EDUFPE, [1984] 2009.

NEIVA, Nordélia Costa. **Aspectos dialógicos da coerência textual**: uma análise das atividades de compreensão em livros didáticos. 2015. 297 fl. Tese (Doutorado). Instituto de Letras. Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes Oliveira. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, Luis Antonio. XAVIER, Antonio Carlos (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentidos. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

PAIVA, Francis Arthuso. **Habilidades de leitura e letramentos**: o desempenho de estudantes no processamento da leitura de infográficos digitais. 2013. 296 fl. Tese (Doutorado). Faculdade de Letras. Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

_____. Leitura de imagens em infográfico. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

PENAFRIA, Manuela. **O filme documentário**: história, identidade, tecnologia. Lisboa: Editora Cosmos, 1999.

PERRENOUD, Philippe [et al]. **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? Tradução: Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PINHEIRO, Najara Ferrari. Para além da escola: o blog como ferramenta de ensino-aprendizagem. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Org.) **Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

PORTO, Cristiane de Magalhães; OLIVEIRA, Kaio Eduardo de Jesus; ALVES, André Luiz. Expansão e reconfiguração das práticas de leitura e escrita por meio do WhatsApp. In: PORTO, Cristiane de Magalhães; OLIVEIRA, Kaio Eduardo de Jesus; CHAGAS, Alexandre (Org.). **Whatsapp e educação**: entre mensagens, imagens e sons. Salvador: EDUFBA, 2017.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. In: **Onthe Horizon**. v. 9, n. 5, 2001.

PRIMO, Alex. **A interação mediada por computador**: comunicação, cibercultura, cognição. Porto Alegre: Editora Sulina, 2006.

_____. Os blogs não são diários pessoais online: matriz para tipificação da blogosfera. In: **Revista da Famecos**, n. 36. 2008.

_____. **Interações em rede**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2013.

RAMAL, Andrea Cecília. **Educação na cibercultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

REIS, Francisca das Chagas Soares. O e-mail e o blog: interação e possibilidades pedagógicas. In: ARAÚJO, Júlio César. DIEB, Messias (Org.). **Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Navegar lendo, ler navegando**: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. 2008. 243 fl. Tese (Doutorado). Faculdade de Letras. Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

_____. O layout e a leitura: implicações da diagramação do jornal na compreensão leitora. In: **18º Encontro Anual da Compós. Anais Compós 2009**. Belo Horizonte: PUC-MG, 2009.

_____. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RODRIGUES, Ângela C. Souza. Língua Falada e Língua escrita. In: PRETO, Dino (Org.). **Análise de textos orais**. São Paulo: FFLCH/ USP, 1993.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TIC**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SANCHO, Jose Luis Valero. *La infografía: Técnicas, análisis y usos periodísticos*. Barcelona: Servei Publicacions, 2001.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004a.

_____. Desafios da ubiquidade para a educação. In: **Revista Novas mídias e o Ensino Superior**, Unicamp, 2004b.

_____. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2010.

_____. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTIAGO, Márcio Sales. **Unidades fraseológicas especializadas em tutoriais de ambientes virtuais de aprendizagem**: proposta de um sistema classificatório com base na valência verbal. 2013. 223 fl. Tese (Doutorado). Instituto de Letras. Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SANTOS, Edméa. **Diário Online: dispositivo multirreferencial de pesquisa formação na cibercultura**. Santo Tirso – Portugal: Whitebooks, 2014.

_____. O currículo multirreferencial: outros espaços tempos para a educação online. **Revista Salto para o futuro**. Cibercultura: o que muda na educação. Ano XXI Boletim 03. Rio de Janeiro, 2011.

SANTOS, Lilian Mara Dal Cin dos. **O pio do pássaro: uma análise das funções prototípicas do tweet**. 2012. 358 fl. Dissertação (Mestrado). Instituto de Estudos da Linguagem. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SHANNON, Claude; WEAVER, Weaver. 1949. **The mathematical theory of**

communication. Urbana: The University of Illinois Press, 1964.

SHEPERD, Michael; WATTERS, Carolyn. **The functionality attribute of cyber genres.** Hawaii International Conference on System Sciences. Disponível em: <www.computer.org/proceedings/hocs/0001/000012/00012007.PDF>. Acesso em: 12 fev. 2017.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. (Multi)letramentos e formação de professores na sociedade digital: entretecendo (desa)fos. In: ALVES, Lynn. MOREIRA, J. António (Org). **Tecnologias e Aprendizagens:** Delineando Novos Espaços de Interação. Salvador: EDUFBA, 2017.

SILVA, Marco. **Sala de Aula Interativa.** Rio de Janeiro: Quarteto. 3 ed. 2002.

SNYDER, Ilana. **Hypertext:** the electronic labyrinth. New York: NY University Press, 1996.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). **Língua portuguesa:** história, perspectiva, ensino. São Paulo: EDUC, 1998.

_____. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2003.

SOUZA, Joana Dourado França de; COUTO, Edvaldo Souza. SNAPCHAT: viver e aprender em meio a mensagens autodestrutivas. In: COUTO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa. **APP-learning:** experiências de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2016.

SPALDING, Marcelo. **Os cem menores contos do século e a reinvenção do miniconto na literatura brasileira contemporânea.** 2008. 80 fl. Dissertação (Mestrado). Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

STERNBERGH, Adam. Smile, You're Speaking EMOJI: the rapid evolution of a wordless tongue. **New York News & Politics.** Disponível em: <<http://nymag.com/daily/intelligencer/2014/11/emojis-rapid-evolution.html>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital:** como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Trad. de Marcelo Lino. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TEIXEIRA, Denise de Oliveira; MOURA, Eduardo. Chapeuzinho Vermelho na cibercultura: por uma educação linguística com multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

TELLES, João. “É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem!” – Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. In: **Linguagem e ensino,** Universidade Católica de Pelotas-RS, v. 5, n.2, 2002.

TODOROV, Tzvetan. A origem dos gêneros do discurso. In: TODOROV, Tzvetan. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

UNIVERSIDADE DE AVEIRO. **DigComp – Quadro Europeu de Referência para a Competência Digital**. Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro. Tradução: Margarida Lucas e António Moreira. Disponível em: <http://www.erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Recursos/Estudos/digcomp_quadro_europeu_de_referencia_para_a_competencia_digital.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.

UNESCO. **Padrões de Competência em TIC para Professores**. Diretrizes de implementação. Tradução: Cláudia Bentes David. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2017.

VILLELA, Ana Maria Nápoles. Teoria e prática dos gêneros digitais nos documentos oficiais da área de Letras. In: RIBEIRO, Ana Elisa [et al]. **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Peirópolis, 2010.

XAVIER, Antonio Carlos. E-forum na Internet: Um gênero digital. In: ARAÚJO, J. César, BIASI-RODRIGUES, Bernadete (Org.). **Interação na Internet: Novas formas de usar a linguagem**. 2005.

_____. **O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital**. Tese (Doutorado em Linguística). Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem (IEL). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2006.

_____. A dança das linguagens na *web*: critérios para a definição de hipertexto. In: SILVA, Thaís Cristóforo; MELLO, Heliana (Orgs.). **Conferência do V Congresso Internacional da ABRALIN**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2007.

_____. **A era do hipertexto: linguagem e tecnologia**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

_____. Retórica digital nas redes sociais. In: Xavier, Antonio Carlos [et al]. **Hipertexto e Cibercultura**. São Paulo: Respel, 2011.

YAKOTE, Guilherme Kazuo Lopes. **O mundo dos nerds: imagens, consumo e interação**. 2014. 152 fl. Dissertação (Mestrado). Departamento de Antropologia. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

WHITE, David. **Not “Natives” and “Immigrants” but “Visitors” and “Residents”**, 2008. Disponível em: <<http://tallblog.conted.ox.ac.uk/index.php/2008/07/23/not-natives-immigrants-but-visitors-residents/>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ZAVAM, Áurea. **Por uma abordagem diacrônica dos gêneros do discurso à luz da concepção de tradição discursiva**: um estudo com editoriais de jornal. 2009. 419 fl. Tese (Doutorado). Departamento de Letras Vernáculas. Programa de Pós-graduação em Linguística, Univ. Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

ANEXOS

ANEXO A
MATERIAL DIDÁTICO DA COLEÇÃO
PORTUGUÊS: LINGUAGENS – 6º ANO

1. Observe o ambiente mostrado na pintura.
 - a) Que lugar é esse? *Um quarto de uma casa*
 - b) A quem pertence esse espaço? Justifique sua resposta com elementos da pintura.
 - c) Como lhe parece o lugar: antigo ou moderno, simples ou sofisticado? *Antigo e simples*
- 1b. Provavelmente à meça retratada, pois no guarda-roupa há roupas femininas penduradas.
2. Observe a personagem retratada no quadro.
 - a) Levante hipóteses: Que idade ela tem? *Ela tem entre 14 e 16 anos*
 - b) Como é a roupa que ela está usando? *Uma roupa simples, usada no dia a dia: um macacão jeans e uma camisa xadrez, meias e sapato*
3. O nome da tela é *Vestido de festa*.
 - a) O que a personagem está fazendo no momento retratado pela tela? *Ela está provando um vestido de festa diante de um espelho.*
 - b) De onde ela tirou o vestido que tem nas mãos? *Provavelmente da caixa que está aberta sobre a banqueta.*
 - c) Levante hipóteses: O que há na caixinha no canto inferior direito da tela? *Parece ser um par de sapatos dourados.*
 - d) Levante hipóteses: Aonde a personagem vai com a roupa? *Provavelmente vai a uma festa, talvez à sua própria festa de 15 anos.*
Professor: Amplie as hipóteses levantadas pelos alunos, perguntando a eles se acham que a roupa e o calçado foram comprados pela menina ou pelos pais.
4. Observe o guarda-roupa que se vê no lado esquerdo da personagem.
 - a) Como são as roupas que há no guarda-roupa? *São roupas femininas simples, como camisola, pijama, vestido, casaco, etc.*
 - b) Nele há vestidos de festa como o que a menina está provando? *Não.*
 - c) Que diferença há entre a aparência da menina com a roupa que ela está usando e com a que ela é mostrada no espelho? *Com a roupa que usa, a menina parece comum e até meio desajeitada. Com a roupa de festa, ela fica glamourosa e sua beleza se destaca.*
5. Observe a expressão da menina ao se ver no espelho com o vestido de festa.
 - a) Ela parece entusiasmada com a possibilidade de usar esse vestido? Por quê? *Não, ela parece estar estranhando a aparência que teria usando esse tipo de roupa.*
 - b) Na sua opinião, ela vai ficar bem usando esse vestido? *Resposta pessoal.*
6. Entre as afirmações a seguir, identifique duas que correspondem a conclusões relativas ao estudo da pintura *Vestido de festa*.
 - x I. A tela retrata o momento mágico em que uma adolescente se vê, pela primeira vez, em uma roupa típica de mulher adulta e, assim, descobre uma nova identidade.
 - II. A expressão de desgosto da menina mostra o quanto ela sofre para aceitar a ideia de que já é adulta.
 - x III. O vestido de festa representa a passagem do mundo infantil para o mundo adulto, no qual a beleza da jovem mulher será um elemento muito valorizado.

Quem é Norman Rockwell?

Um dos mais importantes pintores norte-americanos, Norman Rockwell (1894-1978) ficou bastante conhecido pelas 323 capas que fez para a revista *The Saturday Evening Post*. E também pela perspicácia com que retratou cenas do cotidiano: as brincadeiras de criança, os animais domésticos, a filha que chega tarde da festa, o cozinheiro, o trabalho do carteiro, os idosos, etc.

Em Massachussets (EUA), onde viveu boa parte de sua vida, há um museu em sua homenagem.



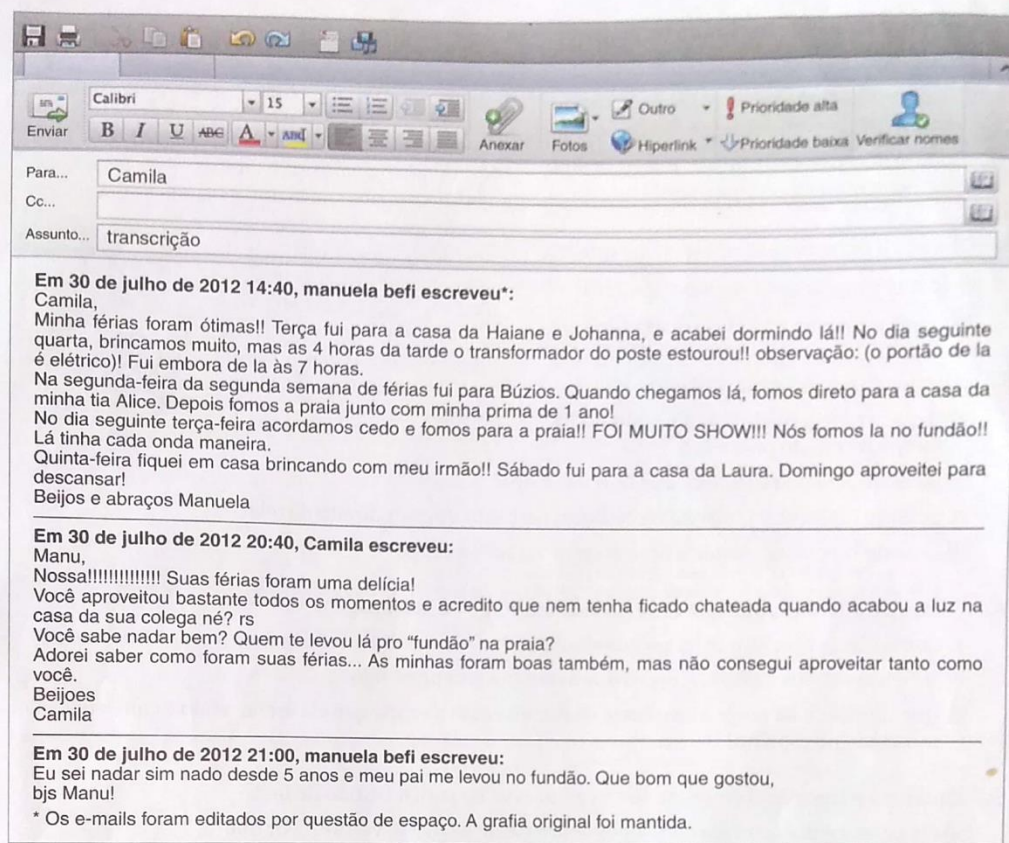
© Underwood & Underwood
Corbis, Lippincott

Produção de texto

OS GÊNEROS DIGITAIS: E-MAIL, BLOG, TWITTER, COMENTÁRIO

O e-mail

Você vai ler, a seguir, três e-mails trocados entre duas amigas, Manuela e Camila.



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

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

- 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.
- Os e-mails estão reproduzidos conforme foram escritos.
 - Juntamente com os colegas e o professor, faça um levantamento de situações do texto que fogem às regras da norma-padrão.
 - A linguagem mostra-se mais coloquial e informal, ou mais formal? Justifique sua resposta com exemplos do texto.
 - 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.

2a. 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.

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.

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

a) Localize esses três elementos no primeiro *e-mail*.

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. 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.

a) O que justifica o emprego das letras maiúsculas em "FOI MUITO SHOW!!!?"

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? 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.

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/Image Plus

Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar na lousa um quadro com as características do *e-mail*.

"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.

3a. vocativo: "Camila"; expressão de despedida: "beijos e abraços"; assinatura: "Manuela"

AGORA É A SUA VEZ ►

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.

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 grátis nos quais os alunos poderão se cadastrar.

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?

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.

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.)

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.



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.



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

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!!!!

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>)



Zuma Press, Inc./Alamy/Glow Images

- 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.

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?

A língua em foco

O NUMERAL

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia as tiras a seguir, de Fernando Gonsales.

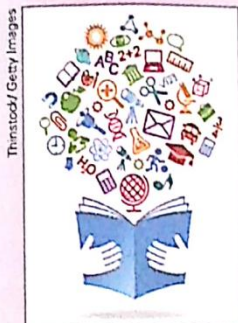


(Folha de S. Paulo, 28/7/2013.)



(Folha de S. Paulo, 11/7/2013.)

INTERVALO



Em cada um dos capítulos desta unidade, você produziu textos a respeito de si mesmo(a). Neste **Intervalo**, você vai produzir mais alguns textos e vai também pedir a amigos e familiares que escrevam sobre você, a fim de completar a sua história. Ao final deste trabalho, propomos que você monte um livro ou um **blog** com os textos para apreciação e leitura de outras pessoas.

Projeto •• Eu também faço história

Produzindo novos textos

1. Eu, por mim mesmo

De onde vem meu nome

Escreva um relato contando a história de seu nome: quem o escolheu, por que, qual é o significado dele, se há outras pessoas na família com o mesmo nome, se isso causa (ou já causou) algum tipo de confusão, se você tem apelido, qual, por que, etc.



Eu e os meus

Faça um relato da história de seus antepassados: qual é a origem deles, se vieram de outra cidade ou de outro país, por quais dificuldades passaram, que episódios marcantes viveram em suas vidas, em que trabalharam, quantos filhos tiveram, etc.

O que eu mudaria no mundo, se pudesse

Mostre um pouco mais de você mesmo(a), dando sua opinião: o que está errado no mundo em que vivemos? Se você pudesse, o que faria para mudar essa realidade?

2. Eu, pelo olhar dos outros

Agora, quem vai escrever são os outros. E o assunto é você, claro!

Peça a seus pais que escrevam um pequeno relato de como é a experiência de serem pais de uma pessoa como você. Se eles quiserem, poderão falar sobre a gravidez de sua mãe, de sua infância e até contar coisas que você ainda não sabe.



Peça também a seus avós, a um irmão ou irmã, se tiver, e a um(a) amigo(a) que façam um relato sobre você. Todos devem relatar como começou a relação entre vocês e como é ser seu parente ou seu amigo.

Divulgando os trabalhos

Decida juntamente com o professor e com os colegas a melhor forma de reunir e divulgar os trabalhos produzidos nesta unidade. Os trabalhos podem ser reunidos em livro ou em *blog*.

Professor: Se a escola dispõe de recursos e/ou aulas de informática, você pode propor um trabalho interdisciplinar com Informática e dar início a um projeto de criação de *blogs* de grupos ou de um *blog* coletivo, de toda a classe. Se esses recursos não existem na escola,

sugerimos a produção de livros. Nesse caso, a produção de livros individuais pode dar um bom resultado.

1. Produção e divulgação do livro

Reunindo o material

Reúna toda a sua produção textual desta unidade: o relato pessoal, a página de diário, o *e-mail* e o comentário da Internet. Depois, reúna também os relatos que acabou de escrever sobre seu nome e sobre seus familiares, o texto em que você expõe o que você gostaria de mudar no mundo, bem como os relatos de seus pais, de seus avós, irmão(ã) e amigo(a). Pense na melhor sequência para apresentar esse material. Por exemplo, você pode começar com os relatos de seus pais sobre você, ou com seu próprio relato de como surgiu o seu nome.



Faça uma revisão do material e decida se vai inserir fotos ou ilustrações. Você poderá, por exemplo, inserir fotos suas (antigas e atuais) e das pessoas que escreveram sobre você.

Montando o livro

- Monte o livro com folhas de papel sulfite. Basta dobrar as folhas uma a uma ao meio e cortá-las nas dobras.
- Os textos devem ser transcritos ou colados nessas folhas. Eles devem ter título e podem ser ilustrados ou acompanhados de fotos.
- Produza uma capa para o livro. Ela pode ser feita com papel colorido ou cartolina, deve conter o título do livro e o nome do autor ou dos autores. E, de preferência, ser ilustrada.
- Grampeie as folhas junto com a capa.



Expondo os livros

Prepare com os colegas a exposição dos livros. Estendam um varal na sala e, com prendedores de roupa, prendam neles os livros. deem um nome à exposição, que pode ser **Eu também faço história** ou outro que a classe escolher. Convidem colegas de outras classes para visitar a exposição. Depois tirem cópias dos livros e presenteiem com elas seus amigos ou seus pais.

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.



Ilustrações: Jôhan

Livro digital e multiletramento

POR QUE OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS?



O uso de objetos educacionais digitais (daqui para a frente chamados de OEDs) é defendido com entusiasmo pelos autores desta coleção, por entenderem que a educação formal, liderada pela escola, não pode continuar distanciada das práticas sociais de linguagem que, nos dias de hoje, transcendem os limites do oral e do escrito e colocam-nos a todos em contato permanente com diferentes mídias e linguagens.

Esta coleção didática, que em edições anteriores já adotava uma perspectiva de trabalho com diferentes linguagens e gêneros do discurso — a linguagem do cinema, dos quadrinhos, da pintura, dos cartuns, da fotografia e diferentes gêneros literários e não literários, como o poema, o conto, a crônica, o teatro, a notícia, o editorial, o *e-mail*, o relato pessoal, o seminário e o debate regrado, entre outros —, ressentia-se das limitações do livro impresso. Ao tratar, por exemplo, de gêneros orais, como o seminário e o debate regrado, tinha de se limitar a transmitir informações escritas sobre como eram produzidos esses gêneros. Igualmente, ao abordar gêneros que podem ser veiculados em mais de um suporte, como a reportagem, a entrevista e a notícia, tinha de se limitar à modalidade escrita. E, ainda, ao pôr em discussão algumas regras da gramática normativa, tinha de se limitar a transcrever alguns trechos de entrevistas de linguistas brasileiros, em vez de apresentar as próprias entrevistas.

Com a inclusão de OEDs, alarga-se sobremaneira o leque de possibilidades didáticas, como a apresentação de uma entrevista, a exibição de um vídeo ou de parte de um filme, a apresentação de um seminário ou de um debate regrado feito por alunos, e assim por diante.

A TECNOLOGIA NA ESCOLA: PARA ALÉM DE FERRAMENTAS

É comum presenciarmos manifestações positivas por parte de professores e gestores de escola quando se discute o uso de tecnologia na educação. Quase sempre a premissa é a de que, se a criança e o jovem em seu dia a dia navegam na Internet, participam de redes sociais, comunicam-se por telefones celulares e computadores, então eles se motivariam muito mais a lidar com os conteúdos escolares, desde que estes estivessem vinculados às tecnologias.

Entendemos, porém, que as tecnologias não devem ser um fim em si, nem tampouco servirem apenas como ferramentas, suportes ou veículos para tradicionais conteúdos escolares. Substituir um livro impresso por um *tablet* não muda necessariamente a relação dos alunos com a construção do conhecimento.

Do nosso ponto de vista, a relação entre o livro impresso e os OEDs, aliás, deve ser o de complementaridade, e não de substituição de um pelo outro. Como diz Jaqueline Peixoto Barbosa:

Cada vez mais a participação social passa pela possibilidade de compreensão e produção de textos em circulação que, por sua vez, demandam um domínio de diferentes linguagens e mídias. Ao invés de uma perspectiva de substituição entre mídias, como previam alguns discursos mais fatalistas, quando afirmavam que o surgimento da TV determinaria o fim do rádio, ou quando chegaram a sugerir, mais modernamente, que a Internet poderia levar ao fim do livro ou dos jornais impressos, o que vemos hoje é uma crescente convivência e até complementaridade entre essas linguagens e mídias. Muitos textos contemporâneos acabam sendo constituídos por diferentes linguagens e são suportados por diferentes mídias que se interpenetram.

(“Outras mídias e linguagens na escola”. In: *Materiais didáticos: escolha e uso*. Boletim 14, agosto de 2005. TV Escola — Salto para o futuro. MEC. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151007MateriaisDidaticos.pdf>)

Discutir o papel da escola em relação ao uso das tecnologias na educação — seja para inserir o aluno no mundo digital, seja para dar continuidade ao processo de inserção digital iniciado fora da escola — vai além do objetivo de renovar ferramentas ou recursos pedagógicos. Essa discussão alinha-se ao debate em torno do processo de letramento escolar. Não é por outro motivo que já se fala em *letramento digital* ou em *multiletramentos*.

LETRAMENTO DIGITAL, GÊNEROS E MULTILETRAMENTO

Se, *grossa modo*, letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995), há de se imaginar que essas práticas, quando realizadas numa esfera diferente, a digital, sofram modificações e impliquem novos tipos de letramento, bem como inter-relações discursivas diferentes.

Assim Maria Teresa Freitas conceitua o letramento digital:

[...] compreendo letramento digital como o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente.

(“Letramento digital e formação de professores”. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17.pdf>)

No âmbito do ensino de língua portuguesa — disciplina que geralmente está à frente do processo de alfabetização e letramento escolar —, a noção de letramento digital ganha particular interesse não apenas porque a Internet é um amplo território de interações e práticas discursivas, mas também porque nessa esfera digital circulam diferentes *gêneros do discurso*, um dos objetos de ensino mais importantes da disciplina.

A propósito dessa relação entre escrita verbal, gêneros e letramento digital, o professor Marcelo Buzato esclarece:

318

[...] sendo a escrita verbal um dos componentes mais importantes das interfaces de computador, uma pessoa alfabetizada no sentido tradicional não poderia plausivelmente ser chamada de “analfabeta” em relação a essas interfaces. [...] o que se espera do cidadão, do professor e do aluno, não é simplesmente que domine um conjunto de símbolos, regras e habilidades ligadas ao uso das TIC [Tecnologias da Informação e da Comunicação], mas que “pratique” as TIC socialmente, isto é, que domine os diferentes “gêneros digitais” que estão sendo construídos sócio-historicamente nas diversas esferas de atividade social em que as TIC são utilizadas para a comunicação.

(“Letramentos digitais e formação de professores”. Disponível em: http://www.educared.org/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf)



Assim, se no processo de construção do letramento escolar os gêneros assumem um papel decisivo, no letramento digital não é diferente, pois os gêneros digitais atuam como réplica ao que os estudantes veem, leem e ouvem na Internet. Seja trocando *e-mails*, seja postando um comentário no *site* de um jornal, seja criando um *blog* para reunir e divulgar textos de comunidade, seja para interagir em salas de bate-papo,

seja para produzir ou refutar opiniões em fóruns de debate, seja ainda para produzir e editar um verbete na Wikipedia, as interações na Internet ocorrem de forma ativa, dialógica.

Talvez mais adequado do que tratar em separado o letramento e o letramento digital seja adotar uma nomenclatura mais ampla, que englobe todas as formas de letramento, como a de multiletramento. Explica esse conceito a professora Roxane Rojo:

[...] **multiletramento** —, em que o prefixo “multi” aponta para duas direções: multiplicidade de linguagens e mídias nos textos contemporâneos e multiculturalidade e diversidade cultural. [...] Os multiletramentos exigem um tipo diverso de pedagogia, em que a linguagem verbal e outros modos de significar são vistos como recursos representacionais dinâmicos que são constantemente recriados por seus usuários, quando atuam visando atingir propósitos culturais.

(“Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?”. In: *Materiais didáticos: escolha e uso. Boletim 14*, agosto de 2005. TV Escola — Salto para o futuro. MEC. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151007/MateriaisDidaticos.pdf>)

A INCLUSÃO DIGITAL

Além da contribuição pedagógica, a inclusão de OEDs no processo de ensino cumpre outro papel fundamental, que é o de possibilitar aos estudantes das escolas públicas o contato com o mundo digital.

Da mesma forma que a alfabetização e o letramento são a garantia de inclusão do indivíduo na sociedade, o letramento digital é a extensão natural desse processo, considerando as exigências cada vez mais crescentes no mercado de trabalho e na vida social quanto ao domínio de ferramentas tecnológicas.

Contudo, não se entenda aqui a inclusão digital apenas como o domínio de máquinas e programas. Por trás da rede de máquinas está uma rede de pessoas que interagem pelas linguagens e atuam como sujeitos no processo de construção de identidades, de discursos e de conhecimento.

Para o jovem que começa a ingressar no mercado de trabalho e começa a ter consciência de seus direitos e deveres como cidadão, já não basta ser alfabetizado.

É necessário estar letrado e incluído digitalmente, sintonizado com as grandes questões que circulam na sociedade brasileira ou no mundo, e estar em condições de se expressar e se posicionar por meio dos gêneros e das ferramentas adequadas. A inclusão digital dos menos favorecidos, com menor acesso aos recursos tecnológicos, é também uma forma de combater as diferenças sociais.

A inclusão digital é não apenas uma libertação dos limites do livro impresso e do espaço demarcado da sala de aula, mas também o início de uma nova relação com a aquisição do conhecimento e com a participação social.

O PAPEL DO PROFESSOR NA ERA DIGITAL

Se até alguns anos atrás a escola e a sala de aula eram o principal espaço de aquisição do saber, e o professor o seu principal agente, hoje essas relações estão bastante alteradas. Independentemente da escola, grande parte dos alunos já navega na Internet por meio de celulares e *tablets* e participa das redes sociais. Logo, é natural que tenham acesso a muitas informações disponíveis na Web e, assim, deixem de lado a postura passiva de receptor para tornarem-se também eles ativos no processo de busca do conhecimento.



Thinkstock/Getty Images

A propósito de uma aula de literatura, por exemplo, o professor pode apresentar um trecho de filme que tenha relação com o período literário estudado, pode apresentar uma declamação de um poema de um autor em estudo ou, ainda, exibir uma entrevista do autor, falando a respeito de seu processo de criação literária ou de sua obra. Havendo acesso à Internet na escola, pode ainda sugerir aos alunos que acessem museus de todo o mundo, a fim de conhecer em detalhes obras dos mais importantes artistas.

Nesse novo contexto, o professor passa então ao papel de estimulador e orientador das atividades desenvolvidas em aula, assumindo com os alunos um papel de coautor no processo de construção do conhecimento. Também é responsável pela crítica às informações coletadas, estimulando o grupo a rever a precisão e a profundidade de conceitos, problematizando-os. O aluno, por sua vez, deixa de lado o papel passivo para ser agente do processo, pesquisando, fazendo opções, traçando estratégias, promovendo interações, e assim por diante.

Sobre esse novo perfil de professor e de aluno, diz Maria Teresa Freitas:

A possibilidade de pesquisar, ler e conhecer sobre os mais variados assuntos navegando na internet confere ao aluno um novo perfil de estudante, que exige também novo perfil de professor. Cabe ao professor estar atento a essa nova fonte de informações para transformá-las, junto com os alunos, em conhecimento. Essa é uma das características do letramento digital: associar informações, ter uma perspectiva crítica diante delas, transformando-as em conhecimento. O professor é parte inerente e necessária a todo esse processo, em seu lugar insubstituível de mediador e problematizador do conhecimento, um professor que também aprende com o aluno.

("Letramento digital e formação de professores". *Educação em Revista*, cit.)

Sugestões bibliográficas

Para os professores que queiram se aprofundar em questões como o letramento digital e o uso de tecnologias em sala de aula, sugerimos a leitura dos textos a seguir, quase todos disponíveis na Internet:

BAEBOSA, Jaqueline Peixoto. Outras mídias e linguagens na escola. In: *Materiais didáticos: escolha e uso*. Boletim 14, agosto de 2005. TV Escola — Salto para o futuro. MEC. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151007MateriaisDidaticos.pdf>

BUZATO, Marcelo. Letramentos digitais e formação dos professores. Disponível em: http://www.educared.org/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf

_____. Letramento e inclusão: do Estado-Nação à era das TIC. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v25n1/a01v25n1.pdf>

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17.pdf>

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-16.

MORAN, José Manuel. Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/uber.htm>

_____. Formação para educadores. In: *Educação digital e tecnologias da informação e da comunicação*. Boletim 18, setembro/outubro de 2008. TV Escola — Salto para o futuro. MEC. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/173815Edu-digital.pdf>

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: *Materiais didáticos: escolha e uso*. Boletim 14, agosto de 2005. TV Escola — Salto para o futuro. MEC. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151007MateriaisDidaticos.pdf>

TORNIGHI, Alberto. O que é cultura digital. In: *Cultura digital e escola*. Boletim 10, agosto de 2010. TV Escola — Salto para o futuro. MEC. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/13431810-Culturadigitaleescola.pdf>

VALENTE, José Armando. *Informática na educação: instrucionismo × construcionismo*. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/tecnologia/0003.html>

ANEXO B
MATERIAL DIDÁTICO DA COLEÇÃO
SINGULAR & PLURAL – 7º ANO

5. Observe as duas frases a seguir:

Peça a uma amiga que guarde a caixa.
Exija que uma amiga guarde a caixa.

- I. O que mudou na segunda frase em relação à frase original?
- II. Essa alteração acarretou alguma mudança de sentido? Explique sua resposta.

6. Observe as frases que estão destacadas com uma faixa colorida. Na sua opinião, por que a autora fez esses destaques?
7. Considere a revista de onde foi retirado o artigo. O assunto, a linguagem e a diagramação do texto estão adequados ao perfil de leitor a que se destina? Explique.
8. Se uma revista masculina abordasse o mesmo assunto, o que você acha que seria necessário mudar para ficar mais adequado ao público?

Escolher o verbo para modalizar

Além da escolha do modo ou da forma verbal, outra escolha importante para **modalizar** o que falamos ou escrevemos é a escolha do verbo pelo que ele significa, pelo seu sentido.

**Produção:
mensagens de fóruns de discussão**

Reprodução proibida, Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Em meio a tantas emoções novas e a tantos novos hormônios, é mais do que normal termos dúvidas sobre o que sentimos ou sobre o que devemos fazer quando o assunto é amor. Muitos *blogs* de revistas ou jornais digitais destinados ao público jovem têm uma coluna especial para tratar desses assuntos e um canal aberto para que seus leitores e suas leitoras possam participar, opinando sobre o que leram.

Neste capítulo, você irá conhecer mais e produzir um gênero que provavelmente já é seu conhecido: as mensagens de fóruns.

Conhecendo o gênero: mensagens em ambientes de discussão na internet
**Atividade 1:
ambientes de discussão na internet – o que são?**

Você já participou de alguma discussão na internet? Sabe em que tipos de ambientes e com qual finalidade elas acontecem?

É disso que trataremos agora.

Veja alguns exemplos de discussões retirados da internet:

Exemplo 1

Plano para rodízio prevê 5 milhões de pessoas sem água em São Paulo

Ao menos 5 milhões de pessoas ficarão com as torneiras secas caso o governo paulista implemente um eventual rodízio de água apenas na área atendida exclusivamente pelo sistema Cantareira. [...]

E é esse grupo de moradores, principalmente da zona norte da capital, que pode ser afetado em eventual rodízio.

No bairro de Perus, por exemplo, a cabeleireira Rosemeire da Conceição, 42, afirma que, mesmo sem a definição de rodízio, a população já convive com torneira seca.

Segundo ela, o bairro enfrenta desde o final do ano passado intervalos de dois dias com água e um dia sem. [...]

Comentários

yy(430)

Vixe! E como esse povo vai fazer sem água?

Marcos 0134 (67) (12/02/2015 11h31) há 15 dias

O INPE já estudou a situação das estiagens na região Sudeste e concluiu que o desmatamento da Amazônia é a causa da falta de chuva. Com as mudanças do Código Florestal, isso só pode piorar muito.

horses (12/02/2015 10h14) há 15 dias

A Sabesp está cobrando multas abusivas para quem gasta + água, por que não multar a Sabesp se ela é que + desperdiça?

Remy (101) (12/02/2015 09h46) há 15 dias

Além do rodízio é preciso acabar com os assentamentos irregulares, com o desperdício e com a invasão das represas, tratar os esgotos, repor as matas ciliares, investir em poços, ou seja, pensar no futuro e não só em lucro e "votos".

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/02/1588784-plano-para-rodizio-preve-5-milhoes-de-pessoas-sem-agua-em-sao-paulo.shtml>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

Clipe

Colocando ordem na casa

Todo espaço destinado à participação do leitor internauta tem um **administrador**, a pessoa que gerencia o espaço, com permissão para postar novos textos, abrir novos temas de discussão (no caso dos fóruns), editar ou deletar mensagens dos participantes, finalizar as participações etc. Esse administrador pode ser, também, um **moderador** nos fóruns de discussão, cuja função é mediar as discussões, acompanhando as participações e verificando se as interações estão de acordo com as regras de participação estabelecidas, de acordo com o objetivo do fórum.

Exemplo 2

Série Elementos – Aprendizagem Baseada em Projetos

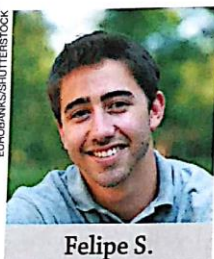
Bem-vindos ao Fórum do “Curso Aprendizagem Baseada em Projetos”, da Série Elementos da Intel Educar. O curso, disponível aqui no Portal do Professor, traz conceitos importantes para o dia a dia em sala de aula. O objetivo deste fórum é trocar conhecimentos e materiais com os professores que realizam o curso. Compartilhe seu Plano de Ação descrevendo, no fórum, algumas das ações planejadas. Assim, podemos interagir em um espaço de discussão cheio de novas ideias e soluções. Aguardamos você!



Maria M.

Re: Série Elementos – Aprendizagem Baseada em Projetos

Vale a pena conferir! Minha sugestão para os colegas professores é o uso de rubricas na avaliação. Este é um conceito novo para os educadores brasileiros. Eu achei muito interessante. Vejam neste *site* um texto sobre o assunto: <http://aprendercomprojetos.wordpress.com/category/biblioteca/>



Felipe S.

Re: Série Elementos – Aprendizagem Baseada em Projetos

Pessoal, boa noite. Estou aproveitando muito as sugestões que vocês têm postado neste fórum. Todas são ótimas ferramentas para utilizarmos no dia a dia de sala de aula. Minha sugestão é o *site* www.educarparacrescer.abril.com.br/ que apresenta ideias e dicas para melhorar a qualidade da educação e da escola pública no Brasil.



Roberta P.

Re: Série Elementos – Aprendizagem Baseada em Projetos

Olá pessoal! Realmente vocês já postaram muitas atividades interessantes aqui. Já aprendi muito com vocês. O Projeto Colaborativo Blogs Educativos segue firme e forte. Deem uma olhada no *link*: <http://wp.me/pZA7o-9n>. Estou adorando participar desse projeto de aprendizagem colaborativa! Recomendo a todos. []s Roberta

Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/ListarMensagensForum.html?idTopico=108>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

Exemplo 3

Os comentários foram adaptados do original e a identidade dos autores foi apagada.

Opinião deles: o que você acha de garotas que falam palavrão?

Postado às 10h00 por **Atrevida** | [Deixe um comentário](#)

Olha só o que os entrevistados da Atrê responderam

"Sou uma garota bem descontraída e às vezes solto uns palavrões no meio da conversa. Sempre fui assim. Mas agora, sempre que meu namorado está junto, ele me dá uma bronca e fala que isso não é bacana em uma garota. Só que esse é o meu jeito e não quero mudar. Todos os caras pensam dessa forma?" - **R.B., 15 anos, Campinas-SP**

Resposta deles:

"Acho que, se for excessivo, é ruim. Mas também não gosto de meninas patricinhas, muito frescas. Um pouco de palavrão não tem problema nenhum! Se ela falasse muito, pediria para manejar, mas aceitaria o jeito dela." - **L.L., 14 anos**

"Eu particularmente não gosto muito, acho que não é uma atitude muito feminina nem charmosa. Prefiro as garotas que não falam palavrão. Se minha namorada falasse muito, ficaria um pouco incomodado. Tentaria dar um toque, falar de uma forma delicada para ela não dizer tantos palavrões." - **C.F., 16 anos**

Comentários

T. S.
Essa ideia de que é feio garota falar palavrão é muito machista. Do msm jeito que fica feio uma garota falar palavrão, tbm fica feio prum garoto. Pronto, falei!

Responder Curtir 20 Seguir publicação · 23 de maio de 2014 às 18:51

P. R. Seguir 116 seguidores
Eu detesto falar palavrões, prefiro ser mais feminina, mais recatada. Acho ridículo meninas (meninos também) flando um monte palavrões, me sinto até ofendida quando estou perto de alguém que fla. Horrível!

Responder Curtir 8 Seguir publicação · 12 de maio de 2014 às 13:53

I. B. PR eu tbm odeeeeio falar palavrões e fico superchateada quando alguém fala na minha frente. Tem um menino na minha sala que só fala palavrão, às vezes até que é engraçado, mas sla tem vez que ele extrapola o limite e ninguém aguenta. Eu estudo no sétimo ano.

Responder Curtir 24 de maio de 2014 às 09:58

D. E.

Nada a ver o que o C. disse. Sou superfeminina, sensível, curto rosa e filmes românticos, mas falo palavrão. E não deixo de ser quem sou por causa disso. Só não acho legal perto de adultos e crianças.

Responder Curtir 5 Seguir publicação · 23 de maio de 2014 às 18:08

Disponível em: <<http://atrevida.uol.com.br/arrasa/ficadas-e-rolos/opiniaio-deles-o-que-voce-acha-de-garotas-que-falam-palavrao/8318>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

1. Qual é o assunto central de cada exemplo?
2. Os textos e as discussões apresentados foram retirados de um mesmo ambiente virtual? Explique.
3. O perfil das pessoas que se interessaram em participar dessas discussões é o mesmo? Explique a sua resposta.
4. Você acha que há diferença de linguagem usada pelos participantes? Por quê?
5. Você acha que a linguagem usada seria diferente se os participantes estivessem conversando apenas com os próprios amigos num aplicativo de troca de mensagens instantâneas em vez de estarem publicando comentário em um *site* aberto ao público?
6. Você acha que o objetivo dos comentários do exemplo 2 é o mesmo dos demais? Explique.

Atividade 2: observando algumas mensagens de uma discussão

Como você pôde observar, atualmente é comum que haja espaço para comentários após os textos publicados na internet.

Agora você vai ler mais um texto de uma revista eletrônica para adolescentes. As mensagens que o acompanham são baseadas nos tipos de comentários encontrados após os textos dessa revista.

Não podemos reproduzir no livro as mensagens originais, pois o *site* não detém os direitos autorais das pessoas que postam lá as suas opiniões e não é possível localizar essas pessoas. Assim, fizemos adaptações nas mensagens originais a fim de descaracterizar as autorias.

Devo contar pra ele que sou BV?

Aposto que a dúvida da **R.** é a de muita garota por aí:

"Tenho 14 anos e sou a única da turma que ainda é BV, mas não queria contar pra ninguém que nunca beijei. O que seria melhor fazer: arriscar ficar com um garoto sem contar que é minha primeira vez ou abrir o jogo?"

A gente vive num tempo em que os mistérios e os segredos são cada vez mais raros. A regra agora é todo mundo saber tudo sobre todos, transparência total. E nessas a gente se perde, e fica na dúvida: será que eu tenho que abrir pro mundo TUDO o que eu penso e o que eu faço?

Minha resposta é: não! Privacidade é bom e devemos preservá-la. **Tem coisas que só dizem respeito a você e a mais ninguém**, e se existem assuntos sobre os quais você não é a fim de falar, simplesmente não fale. É um direito seu.

No caso de contar sobre ser BV, acho que não há mesmo a menor necessidade. Acho até engraçado todo mundo fazer isso, parece uma espécie de aviso: "atenção, eu sou BV, o meu beijo pode não ser lá essas coisas". Uma bobagem. **Beijo bom não tem nada a ver com quantidade ou com experiência, tem a ver com química e com o momento.** Não encane com isso! [...]

Garotas, vocês acham que a gente tem que anunciar que é BV ou dá pra manter em segredo essa informação?

Beijo,
Fê!

Comente!

50 comentários

L. C.

Acho q ã deve falar pro garoto q é bv. Eu sou assim, ã tenho q dar satisfação.

Responder · Curtir · Seguir publicação · 23 de fevereiro às 17:32

B. S.

Tenho 14 anos e ainda sou, será que tenho algo de errado?

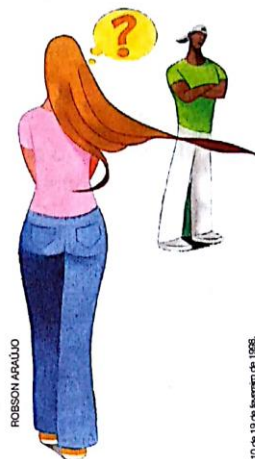
Responder · Curtir · Seguir publicação · 15 de fevereiro às 18:30

Y. S.

É melhor que a menina nos avise.

Responder · Curtir · 2 · Seguir publicação · 16 de agosto de 2014 às 19:55

PAULO MANZI



ROBSON ARAUJO

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

PALLO MAND

D. L.
 Tem razão, garotas ficam doidas para dar o primeiro bj, mas os garotos não podem vacilar.
 Responder · Curtir · 18 de agosto de 2014 às 13:15

R. S.
 Galeraaaa! Tenho só 12 anos e sou BV e BVL, e já falei pro garoto que eu gosto que num sou mais BVL faz tempo e agora me arrependi completamente ! kkk e até hoje sou BVL kkk mas eu ainda tô esperando o garoto certo.
 Responder · Curtir · Seguir publicação · 30 de julho de 2014 às 14h46

J. L.
 Eu falaria na boa, até já assumi para o garoto que eu gosto que eu sou BV, é bobeira ter vergonha e você se sentirá mais segura sendo sincera com felizardo.
 Responder · Curtir · 1 · Seguir publicação · 2 de junho de 2014 às 12:39

C. M.
 Tô passando por isso nesse momento, mas prefiro naum conta.
 Responder · Curtir · 2 · Seguir publicação · 13 de abril de 2014 às 18:58

Disponível em: <<http://capricho.abril.com.br/blogs/papodeamiga/devo-contar-para-ele-que-sou-bv/>>.
 Acesso em: 12 mar. 2015. (Fragmento adaptado).

1. Todos os participantes opinaram sobre o texto? Explique.
2. Além da opinião, o que mais há no conteúdo das mensagens?
3. Os participantes "conversaram" entre si? Explique sua resposta.
4. Como você sabe quem comentou a mensagem de outro ou quem apenas postou sua opinião sem necessariamente interagir com outro?
5. O que você observa sobre a linguagem usada nas mensagens desse fórum:
 - a) É uma linguagem mais formal ou informal? Justifique a sua resposta com elementos das mensagens.
 - b) Todas as mensagens são parecidas em relação à linguagem empregada? Explique.
 - c) A linguagem usada na produção das mensagens é adequada para o contexto? Por quê?

Clipe

A ética e as regras de participação em ambientes de discussão

Em um debate ou discussão presencial, a participação de cada um deve sempre ter como princípio o respeito à opinião do outro, certo? O mesmo deve acontecer nas discussões pela internet. Entre as regras mais comuns nessas situações, está a proibição de mensagens ofensivas, com provocações, xingamentos, ameaças ou divulgação de produtos, correntes, conteúdos obscenos etc.

Praticando

▼ É hora de experimentar a produção de um comentário em um fórum imaginário!

- a) Suponha que você esteja dando uma olhada no *site* de uma revista e depare com um texto que fala sobre a ética nas relações amorosas. Leia um trecho dele:

Resgatando o amor e a ética nas relações

Maria Aparecida Diniz Bressani

[...]

A vida e as relações humanas são feitas de direitos e deveres, mas se não existe um certo grau de desenvolvimento de valores éticos e morais — que eu chamo de educação (porque é na educação recebida que se formam tais valores) — acaba por estabelecerem-se contatos e relacionamentos pautados apenas nos meus direitos e totalmente inconscientes dos meus deveres — como qualquer criança de três anos de idade!

Por isso é importante desenvolver a consciência de onde termina você e onde começa o outro. [...]

Ter noção de ética e moral é o princípio *sine qua non* para se estabelecer qualquer relação.

Eu entendo por ética conduta de vida, em que sempre precisa estar presente um pensamento básico: “Tudo que me faz mal, que me incomoda, que me deixa infeliz provavelmente poderá também afetar o outro e fazer-lhe mal, incomodá-lo e deixá-lo infeliz”.

Um exemplo claro é: se eu tenho um relacionamento fixo com alguém e se me sinto atraído por outro alguém (o que é absolutamente natural que aconteça!), como devo proceder? Devo exercer minha atração e me envolver em paralelo com esta outra pessoa?

Caso eu o faça, dentro dos parâmetros éticos — baseado no pacto de confiança e respeito dentro da relação (o que lhe seria próprio) — estaria traindo a confiança do parceiro fixo.

Se fosse o contrário: se meu parceiro fixo atuasse sua atração em paralelo à sua relação comigo, como eu me sentiria?

O problema é que a maioria das pessoas não faz este tipo de exercício ético: se colocar no lugar do outro.

E é isto que eu chamo de conduta ética: é saber que o que me atinge como indivíduo e ser humano poderá atingir também o outro, como indivíduo e ser humano. [...]

BRESSANI, Maria Aparecida Diniz. Disponível em: <<http://somostodosum.ig.com.br/conteudo/c.asp?id=02418>>. Acesso em: 4 mar. 2015.



ROBSON APALUJO

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Glossário

► *Sine qua non*: expressão do latim que quer dizer indispensável, essencial.

- b) Agora, imagine que você resolve comentar o texto no espaço destinado aos leitores, onde poderia encontrar mensagens como estas:

P. B. disse...
24 DE AGOSTO DE 2009 16:53
:o Esse texto precisa ser lido, divulgado e discutido. Aliás o meu ex devia ser o primeiro a ler! É a velha história "não faça para os outros o que não gostaria que fizessem com você". Isso é mais velho que a minha vó e mesmo assim a gente continua sofrendo com pessoas egoístas que não estão nem aí pra isso, como o meu ex que me enganou.

R. F. disse...
24 DE AGOSTO DE 2009 11:19
Eu concordo com a M. A gente não pode ser pessimista e achar que não tem jeito. Senão, o que vai virar? Todo mundo só defendendo o seu lado e não vendo os outros? O respeito é tudo! Tanto no amor quanto em qualquer outra relação.

M. disse...
22 DE AGOSTO DE 2009 13:19
Olá, pessoal
Esse texto diz tudo o que eu penso! Eu acho que cada um tem que fazer a sua parte. Pode até ser que você vai encontrar gente que não é legal com você mesmo você sendo legal com ele. Mas não vai ser todo mundo assim. Também acho que quando alguém não é legal com você tem que falar com a pessoa e mostrar que ela mancou com você.
Beijos no coração!!

L. S. disse...
21 DE AGOSTO DE 2009 07:45
Muito bonito tudo isso! O problema é que não adianta nada eu me preocupar em ser legal com o outro se ele não se preocupa com isso. Pra funcionar todo mundo tinha que se preocupar com isso. Infelizmente não é assim e você mesma disse isso, que as pessoas não se colocam no lugar do outro. E como ficamos? bjos.

- c) Agora que você já leu os comentários, chegou a vez de preparar a mensagem que você gostaria de deixar, se posicionando tanto sobre o texto lido quanto sobre as mensagens dos leitores.
- Para se orientar sobre como produzir a sua mensagem, além de levar em conta o que discutiu antes, você já poderá consultar os critérios da ficha de avaliação que está na próxima seção Produzindo o texto.
- d) Depois de revisar seu texto, compartilhe-o com os colegas, expondo a mensagem no mural da classe. Vocês farão uma **avaliação coletiva** de algumas das mensagens, conforme orientação do professor.

Produzindo o texto: mensagem em ambientes de discussão

Condições de produção

■ O quê?

Chegou a hora! Você vai participar de uma discussão virtual, preparando uma mensagem em que deve se posicionar sobre o assunto e apresentar ao menos um argumento (uma justificativa) para sustentar seu ponto de vista. Eis a questão da discussão:

Quando gostamos de alguém, devemos ou não nos declarar?

■ Para quem?

A sua mensagem será dirigida aos participantes da discussão, seja no *blog* da turma, seja no *blog* da revista, seja no mural da sala.

■ Como fazer?

1. Conhecendo o tema da discussão

Uma leitora, que chamaremos de A., escreveu para o *blog* Papo de Amiga, da revista *Capricho*, dizendo que estava apaixonada por um garoto que conheceu recentemente e com quem nunca conversou, apesar de viverem se "encarando". Recentemente, ela escreveu uma carta declarando seus sentimentos e estava em dúvida se deveria entregá-la ou não. Veja o texto que a blogueira Fernanda Bastos escreveu como resposta à dúvida da leitora.

Dúvida eterna: devo me declarar?

A decisão de se declarar [...] é SEMPRE muito difícil. Será que a gente consegue ajudar a A.?

[...] Acho essa história de se declarar um perigo! Uma declaração não correspondida é das coisas que mais doem no coração, fora a possibilidade de ela virar o maior mico. Por essas e outras fico super na dúvida se essa é a melhor atitude para conquistar um gatinho. Não me entendam mal, eu sou super a favor de a gente correr atrás do que (ou quem!) quer, de se arriscar, de tentar, de não desistir. Mas, pra mim, não tem muita lógica a ideia de que um gatinho vai começar a gostar de você simplesmente porque você gosta dele. O que leva alguém se apaixonar por outra pessoa são outras coisas. É uma boa conversa, a troca de carinho, os gostos em comum e também as diferenças (por que não?).

Por isso acho mais negócio ir se aproximando aos poucos, fazendo amizade, mostrando interesse sim, mas sem declaração aberta. Principalmente nesse caso da A., que nunca nem conversou com o menino.

Eu entendo que, às vezes, a paixão é tão grande que parece não caber dentro da gente e por isso essa vontade louca de se abrir. Mas antes de tomar essa decisão é preciso pensar nas consequências possíveis, e uma delas, infelizmente, é o menino simplesmente sair correndo. E eu acho que indo com um pouco mais de calma a chance de isso acontecer diminui bastante.

E aí? Se declarar ou não?

Beijo

Fê



Disponível em: <<http://capricho.abril.com.br/blogs/papodeamiga/duvida-eterna-devo-me-declarar/>>. Acesso em: 5 mar. de 2015.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.129/06 (Lei de Direitos de Autor).

2. Conhecendo outras opiniões

Agora, conheça trechos de algumas mensagens de participação no *blog*, sobre a postagem desse texto:

⏪ ⏩

V. I.

Puxa, a dica dela não adiantou pra mim. Continuo na dúvida . [...] o meu problema é se eu me declaro cara a cara ou só no face mesmo . [...]

Responder · Curtir · 8 de outubro de 2015 às 05:14

E. B.

Acho q a dica está certa. Se o garoto não estiver a fim [...] talvez ele se afaste de vez. [...]

Responder · Curtir · 7 de fevereiro de 2015 às 16:54

PAULO MANZI

Leitura e produção

O. S.

Se vc tá a fim de alguém deve se declarar, ñ custa nada tentar. Quem sabe ela ñ gosta de vc também e vc nem imaginava [...].

Responder · Curtir · 2 · Editado · 18 de janeiro de 2015 às 15:29

3. Assumindo uma posição em relação à discussão e preparando o argumento

- Pense a respeito do que leu (o texto e as mensagens). Caso tenha possibilidade, visite a página do *post* e leia, na íntegra, as demais participações, antes de assumir uma posição.
- Considere, também, as suas experiências e as de pessoas conhecidas que já tenham vivido a dúvida da leitora.
- Escolha uma posição a assumir em relação à questão e prepare o seu argumento!

4. Escrevendo o texto

- Lembre-se de, durante a escrita, manter a coerência entre o seu ponto de vista e o argumento (ou a justificativa) que pensou em apresentar, sem se estender muito.
- A cada parada para reler o que está escrevendo, lembre-se de conferir se sua mensagem está atendendo a todos os critérios da ficha a seguir:

Ficha de avaliação 2

Critérios para produção e avaliação de mensagem de participação em discussões em ambientes da internet

Adequação à proposta

1. Elaborou um texto que apresenta opinião e argumentação sobre o tema, conforme sugerido na proposta?

Adequação às características estudadas do gênero

2. Em relação à sua mensagem:

- O texto está na 1ª pessoa do singular?
- Sua opinião aparece logo no início da mensagem?
- Apresenta ao menos um argumento que justifique a sua opinião, de modo direto e sintético, como exige o espaço a que se destina?
- Considera em sua mensagem o que já foi dito em outras mensagens do ambiente?
- Atende aos princípios de uma participação ética: o tom é respeitoso e há cordialidade com os demais participantes?
- Utiliza o registro de linguagem mais informal, próprio de participação em fóruns dessa natureza, que circulam em revistas e *blogs*?

Construção da coesão/coerência do texto (textualidade)

3. Faz uso de palavras ou expressões que indicam a sua posição em relação ao assunto?

4. Utiliza adequadamente a pontuação?

5. Postando ou afixando a mensagem

Siga as orientações que serão dadas para a postagem ou afixação da sua mensagem e aguarde que seus colegas façam o mesmo até o dia marcado.

6. Lendo as mensagens dos colegas

- Antes de avaliar a participação da turma, leia as mensagens de seus colegas para conhecer as opiniões deles.
- Ao final da leitura, volte à sua mensagem e pense: o que seus colegas disseram acrescentou algo no seu modo de ver a questão da discussão? Converse com a turma sobre isso.

Avaliando a participação na discussão

Alguns dias após a sua participação no *blog* ou mural da sua turma, volte ao ambiente e releia as mensagens de seus colegas. Faça uma avaliação da sua participação e da participação da turma, de acordo com os critérios da ficha de avaliação a seguir:

Ficha de avaliação 3

Critérios para avaliação das participações no fórum de discussão

Adequação ao gênero na esfera de circulação

- As mensagens apresentaram opiniões de modo claro e direto?
- Houve apresentação de argumentos?
- As mensagens demonstraram respeito entre os participantes?
- Houve respeito às regras de participação do ambiente?

Vamos repensar

Para finalizar as discussões do tema desta unidade, chegou o momento de relembrarmos as perguntas que foram propostas como questões orientadoras para o trabalho desses dois capítulos.

- Você acha que as experiências dessa fase da adolescência são iguais para garotos e garotas?
 - O que pode ajudar os adolescentes como você a passar por essa fase de modo mais tranquilo?
- O que mais você teria a dizer sobre tudo isso?

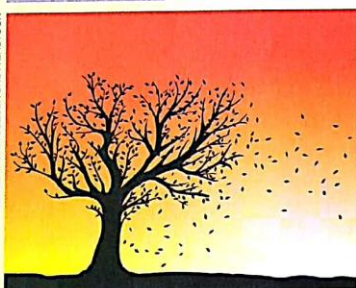
Roda de leitura: minicontos multimodais

Mais minicontos para uma nova roda de conversa! Mas esses são levemente diferentes... E são chamados de minicontos multimodais. Por que será?

Antes de todos conversarem sobre eles, junte-se a mais um ou dois colegas, leiam e discutam os dois minicontos, analisando:

- o sentido de cada um deles, considerando que há outra linguagem, além da verbal;
- o que eles têm em comum e o que têm de diferente, comparados com os que conheceram no capítulo anterior. Considere tudo o que aprendeu sobre os minicontos.

Miniconto 1



SZASZ-FABIAN, JOZSEF/SHUTTERSTOCK

Outono

As pequenas folhas secas aproveitam o vento a voar como borboletas.

Angela. Disponível em:
<<http://miniminimos.blogspot.com.br>>.
Acesso em: 25 maio 2015.

Miniconto 2



BUJTHEUBUNT/FLICHER

Adeus, amor.

Quebrou móveis e vidraças, fechou a porta e pendurou um bilhete:

Adeus, amor. Deixo-te a casa como deixaste meu coração.

XAVIER, Isabela. Disponível em:
<<http://miniminimos.blogspot.com.br/2012/11/adeus-amor.html>>. Acesso em: 16 mar. 2015.

Provocações

1. Compartilhe com os demais grupos o que o seu grupo discutiu a respeito das diferenças e semelhanças desses dois minicontos multimodais com os lidos na roda de leitura do capítulo anterior.
2. Geralmente, quando produzimos um miniconto multimodal, partimos de uma imagem que pode nos ajudar a imaginar diferentes situações para começarmos a pensar o enredo (a história) que queremos contar.
 - a) O que há em cada uma das imagens que pode ter ajudado os autores a pensarem em suas histórias?

- b) Poderiam ser criadas outras histórias a partir dessas imagens?
3. Se eliminássemos as imagens desses dois textos teria feito diferença? Vocês acham que elas favorecem ou restringem nossa imaginação para construir sentidos, preencher lacunas dos minicontos?
4. Releia agora o miniconto 2. Repare que o texto verbal está escrito em vermelho. Por quê? Qual a relação dessa escolha da autora com o conteúdo do texto?
5. Agora, veja um dos sentidos da palavra **multimodal**.

adjetivo de dois gêneros

1. que tem ou envolve múltiplos modos, tipos, variedades [...]

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

- Considerando o que vocês perceberam de diferente entre os minicontos do capítulo anterior e esses minicontos, o que podemos considerar **minicontos multimodais**?

Oficina Literária!

1. O que fazer?

Agora é com vocês! Forme dupla com um colega, escolham uma imagem que possa inspirá-los a escrever um miniconto multimodal o mais sintético possível, de preferência não ultrapassando 70 palavras. Viva essa experiência! E lembre-se que deve ser possível estabelecer uma relação entre o texto e a imagem, certo?

Antes de partirem para a produção, decidam onde esses minicontos multimodais irão circular: em um *blog* ou outra rede social, ou mesmo em um mural feito especialmente para eles.

2. Avaliando a produção

Antes de publicar o miniconto multimodal da dupla, compartilhem a produção com outra dupla de colegas e se ajudem nesse exercício de revisão final, tendo como base os itens abaixo. Faça as alterações necessárias.

O miniconto multimodal:

- a) apresenta as duas linguagens – verbal e não verbal – em diálogo na composição da história?
- b) respeita as características comuns aos minicontos: concisão (tem no máximo 70 palavras); narratividade; abertura; exatidão; efeito?
- c) está bem escrito, considerando os aspectos da norma adotada?

saram para o infinitivo. O significado dos verbos empregados no imperativo para modalizar as sugestões também contribuiu para torná-las menos enfáticas.

5. I. No lugar da forma verbal *peça*, foi usada a forma verbal *exija*.
II. Espera-se que os alunos percebam que trocar o verbo *pedir* pelo verbo *exigir* torna a frase ainda mais imperativa pelo próprio sentido do verbo, que não prevê a possibilidade de recusa, enquanto *pedir* significa esperar que alguém faça algo, mas envolve a possibilidade de recusa por parte desse alguém.
6. Espera-se que os alunos percebam que as frases destacadas apresentam as informações consideradas mais relevantes pela autora para que o leitor possa superar a dor da paixão não correspondida.
7. Espera-se que os alunos respondam que sim. A revista é destinada ao público adolescente, jovem, feminino. O assunto é de grande interesse para essa faixa que está vivenciando as primeiras experiências amorosas. A linguagem usada é bem informal, cheia de expressões típicas de adolescentes (*muuuuito, gato, deprê, galera, BFF*). A composição do texto na página, com as diferentes cores, e as imagens também ajudam a deixar o texto mais atraente para as leitoras.
8. Resposta pessoal. Professor: aproveite para levantar a questão sobre por que não há revistas masculinas semelhantes a essa em que foi publicado o texto lido. Fique atento para mediar comentários que possam ser preconceituosos, vexatórios para meninos e meninas ou machistas do tipo: "homem que é homem não sofre por amor", "isso é coisa de maricas", "as meninas são muito frescas e merecem levar fora", etc. Procure conduzir a discussão para o entendimento do respeito e da ética.

p. 49

Produção: mensagens de fóruns de discussão

Propusemos a produção desse gênero por entendermos que atualmente grande parcela dos adolescentes passa muito tempo na internet, lendo e escrevendo em *chats, blogs* ou redes sociais. O nosso objetivo é que, por meio dessas

atividades, os alunos passem a considerar mais a importância de elaborar mensagens mais consistentes em opinião e argumentação.

Como a proposta final de produção consiste em sugerir a participação dos alunos em um *blog* ou fórum aberto por você ou, ainda melhor, no *blog* da revista de onde foi retirada a proposição de discussão, a dificuldade de acesso à internet pode significar uma adaptação dessa etapa final de postagem das mensagens. Se esse for o caso, sugerimos a montagem de um "Mural de discussão", no qual o aluno possa "postar" (afixar com fita adesiva ou porcevojo) a sua mensagem, que será escrita em pedaços de papel.

p. 49-53

Atividade 1: ambientes de discussão na internet – o que são?

Não podemos reproduzir no livro as mensagens originais, pois o *site* não detém os direitos autorais das pessoas que postam lá as suas opiniões e não é possível localizar essas pessoas. Assim, os textos dos comentários apresentados nesta atividade são baseados nos originais, porém com alterações que descaracterizem a autoria. Caso você considere adequado, sugira aos alunos que, além de ler os trechos, entrem nos *sites* indicados nas referências.

Os comentários foram adaptados do original e a identidade dos autores foi apagada.

RESPOSTAS E ORIENTAÇÕES

1. Exemplo 1: rodízio de fornecimento de água em São Paulo; exemplo 2: troca de conhecimentos e materiais entre professores; exemplo 3: meninas que falam palavrões.
2. Não, pois, além de tratarem de assuntos bem diferentes, a referência bibliográfica abaixo de cada texto indica que são de *sites* diferentes: 1. jornal *Folha de S.Paulo online*; 2. *site* voltado para professores Portal do Professor; 3. revista para adolescentes *Atrevida*.
3. Espera-se que os alunos respondam que não. Ajude-os a observar o tipo de assunto de cada *site*, suas especificidades e o perfil das pessoas que se interessariam mais pelas propostas. O texto 1 e as respectivas discussões versam sobre a escassez de água na cidade de São Paulo (que pode interessar a qualquer cidadão, mas normalmente são adultos que

429

leem esse tipo de jornal); o texto 2 trata de uma questão ligada especificamente a educadores; e, por fim, o texto 3 é direcionado principalmente ao público feminino adolescente, leitoras da revista.

4. Espera-se que os alunos percebam que o texto 2 e respectivos comentários apresentam uma linguagem mais formal em relação aos demais, com uso de termos mais específicos do universo da educação (conceito, rubrica de avaliação, aprendizagem colaborativa, etc.), enquanto o último apresenta linguagem bem mais informal, inclusive com uso maior de abreviações das palavras (msm, flando, tbm, sla), de emoticons (:/) e de escrita de palavras que tentam reproduzir o que acontece na fala (odeeeeio). No meio-termo, estão os comentários ao primeiro texto, que trazem uma mistura de formalidade e informalidade, também com o uso de interjeições ou gírias (Vixe!) e símbolos (gasta +) como nos comentários ao texto 3, mas em menor quantidade. Provavelmente por se tratar de leitores mais adultos e pelo assunto tratado, a linguagem dos comentaristas de jornal é informal, porém em um grau menor do que a linguagem das leitoras da revista para adolescentes.
5. Resposta pessoal. Acredita-se que, em conversas mais privadas por aplicativos de troca de mensagens, a linguagem seja mais informal e com mais gírias, uma vez que não se trata de uma situação pública, quando tendemos a agir com mais formalidade. Além disso, pela necessidade de se escrever mais rapidamente para que o fluxo da conversa seja mais próximo ao fluxo da oralidade, é possível que sejam usadas mais abreviações do que nos comentários, cujos textos podem ser elaborados com um pouco mais de tempo e de cuidado.
6. Não. Nos exemplos 1 e 3, os participantes têm como objetivo apenas expressar suas opiniões. No exemplo 2, os participantes desejam trocar informações e aprender algo com essa troca.

p. 55

Atividade 2: observando algumas mensagens de uma discussão

RESPOSTAS E ORIENTAÇÕES

1. Apenas a segunda mensagem (de B. S.) não explicita uma opinião, mas uma dúvida. Nos

430

demais comentários, de certa forma, todos os participantes se posicionaram, mesmo que não de modo explícito.

2. J. L. e R. S. falam sobre suas experiências pessoais para fundamentar sua opinião; B.S. fala sobre seu problema e pede ajuda, perguntando se ela é normal.
3. Uma das participantes, D. L., comenta explicitamente o que o outro escreveu.
4. Quando alguém comenta uma mensagem, ela aparece logo abaixo da mensagem comentada, um pouco deslocada para a direita. Como neste caso:

Texto e comentários 3:

P. R.

Eu detesto falar palavrões, prefiro ser mais feminina, mais recatada. Acho ridículo meninas (meninos também) flando um monte palavrões, me sinto até ofendida quando estou perto de alguém que fla. Horrível!

I. B. Trabalha na empresa Educandário Juscelino Kubitschek

P. R. eu tbm odeeeeio falar palavrões e fico superchateada quando alguém fala na minha frente. Tem um menino na minha sala que só fala palavrão, às vezes até que é engraçado, mas sla tem vez que ele extrapola o limite e ninguém aguenta. Eu estudo no sétimo ano.

5. a) A linguagem é mais informal. Há uso de palavras abreviadas, gírias, expressões que representam o riso ou a excitação da fala. Exemplos: q (que), ã (não), tô/to (estou), bj (beijo), naum (não), galeraaa, kkk.
- b) Apesar de todos os participantes terem empregado uma linguagem mais informal, algumas mensagens apresentam muito mais abreviações e escritas do "internetês".
- c) Sim, em espaços como estes, especialmente frequentados por jovens e adolescentes, é muito comum, inclusive o uso do "internetês".

p. 56-57

Praticando

Para esta seção **Praticando**, não será preciso acesso à internet, pois não se espera que a mensagem seja publicada no *site* de onde o texto foi tirado.

O foco da atividade é principalmente o processo de escrita da mensagem, mais do que sua publicação. Daí optarmos por uma situação ficcionalizada, em que tanto a leitura quanto a produção possam ser feitas de forma coletiva.

Para orientar os alunos quanto à avaliação das mensagens, você também pode utilizar os critérios da ficha de avaliação que está na seção **Produzindo**, logo adiante. Não se esqueça de que se trata de um comentário de internet e, portanto, de acordo com esse contexto, é possível certo grau de informalidade e de "internetês" nas mensagens.

p. 58-61

Produzindo o texto: mensagem em ambientes de discussão

Você pode criar um "Mural de discussão" e fixá-lo em uma das paredes da sala, no qual sejam afixadas as mensagens dos participantes (escritas em pedaços de papel).

p. 62-63

Roda de leitura: minicontos multimodais Provocações

RESPOSTAS E ORIENTAÇÕES

2. a) Sugestão: no primeiro texto, a imagem da árvore soltando folhas à luz de fundo remete ao outono, época do ano em que as árvores perdem as folhas. As folhas ao vento lembram pássaros e borboletas voando.

No segundo texto, a autora associou a imagem do vidro quebrado à destruição e a partir disso delimitou a sua história: a imagem serviu tanto para referenciar uma ação efetivamente realizada pela personagem (ela quebrou tudo na casa) como para representar metaforicamente o seu estado de espírito, o seu sentimento de estar quebrada por dentro. Chame a atenção para o fato de que em nenhum dos casos a imagem foi usada apenas para ilustrar ou representar exatamente o que foi dito na história.

- b) Esperamos que os alunos considerem que sim. Você pode propor a eles que façam um exercício coletivo no sentido de pensarem

outras histórias possíveis de serem contadas a partir dessas imagens. Pode, ainda, propor que, durante a produção sugerida na **Oficina literária!**, eles usem uma dessas imagens como "inspiração".

3. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos levem em conta que as imagens dão poeticidade aos dois textos, considerando que dialogam com o texto verbal, servindo de "pontes" para sentidos metafóricos que se deseja construir.
4. Espera-se que os alunos relacionem ao sangue e/ou à paixão. Em relação a esse miniconto, chame a atenção, ainda, para o título com ponto-final – algo nada comum. Proponha a eles que pensem que sentido esse ponto-final pode ter, considerando o conteúdo do texto, de modo que eles percebam o efeito de ênfase que a autora quis dar ao adeus daquele amor: definitivo, final.
5. Espera-se que os alunos relacionem o sentido de múltiplos, de variedades às linguagens que compõem os minicontos multimodais: linguagens verbal e não verbal. Caso considere pertinente, você pode citar, ainda, algumas produções de minicontos multimodais que têm começado a surgir no momento em que se agrega outra linguagem: a do vídeo, que integra ao texto outros recursos como imagem em movimento e som. Ver um exemplo em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hJ4RJ2UwU0s>>.

p. 64-65

Unidade 2 – Diversidade cultural

A fim de subsidiá-lo para as discussões previstas nesta unidade, sugerimos a leitura do texto "O que é cultura, afinal?", de Marília Gonçalves e Rosilene Miliotti. Disponível em: <<http://oinstituto.org.br/?p=772>>. Acesso em: 29 maio 2015.

Trataremos de dois aspectos da cultura da arte: a diversidade de estilos musicais entre os jovens, no interior do que se convencionou chamar de cultura *pop* (que em certa medida se refere, na verdade, à cultura de massas); e a oposição que comumente se estabelece entre erudito e popular. Por meio das discussões sugeridas, esperamos que os alunos se percebam como pertencentes

ANEXO C
MATERIAL DIDÁTICO DA COLEÇÃO
PROJETO TELÁRIS: PORTUGUÊS

ANEXO C-1

6º ano

❶ O objetivo desta atividade é contribuir para o desenvolvimento da habilidade de organizar um assunto para ser exposto oralmente a uma plateia. Tem por finalidade também promover uma troca de informações e de pontos de vista sobre o assunto proposto, enriquecendo a atividade posterior de produção escrita de uma reportagem, ao final do capítulo, sobre a influência da internet no modo de vida das pessoas.

●● Prática de oralidade

Apresentação oral de reportagem

- **Em trio.** Agora vocês vão apresentar uma reportagem. Primeiro vocês devem preparar a matéria a ser apresentada. Vamos lá?

Preparo

- Para dar início à preparação da apresentação, procedam conforme os seguintes passos:
 - a) Pesquisem em diversas fontes reportagens em que o assunto seja o uso excessivo de computadores ou outros aparelhos que mantêm as pessoas em conexões virtuais.
 - b) Seleccionem a reportagem que mais possa interessar aos colegas e anotem as ideias principais dela.
 - c) Façam uma divisão da reportagem em partes para que cada aluno possa participar da apresentação e estabeleçam a ordem em que ela ocorrerá.
 - d) Planejem um pequeno roteiro para servir de apoio para cada um dos apresentadores.
 - e) Seria interessante pensar em recursos que pudessem ilustrar e despertar o interesse dos colegas.
 - f) Cada um deverá treinar a apresentação de sua parte apoiado no roteiro, mas sem lê-lo. Para isso, treinem bastante a sequência da fala, a entonação, etc.

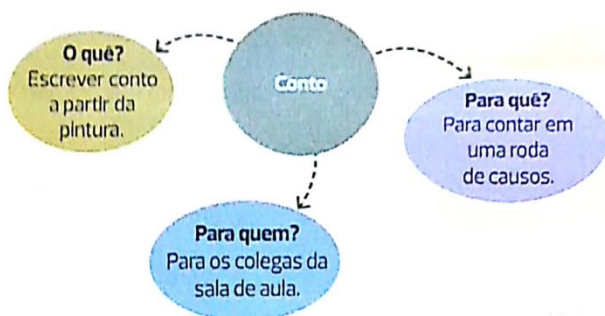
Apresentação

- **Posicionem-se** já na ordem em que cada um fará sua apresentação. Sigam os passos:
 - a) Um dos elementos do grupo apresenta o assunto da reportagem aos colegas e o motivo de ele ter sido escolhido, procurando despertar o interesse dos ouvintes.
 - b) Iniciem a apresentação da reportagem, com cada um do grupo falando sua parte.
 - c) Apresentação da reportagem. Não se esqueçam de (que):
 - falar mais pausadamente, com linguagem mais monitorada e clara; além disso, atentar para a pronúncia das palavras;
 - é importante evitar ficar de costas quando apresentar recursos como imagens, cartazes, slides, fotos, etc.;
 - cada componente do grupo deve, ao terminar de apresentar sua parte da reportagem, passar a palavra ao colega que dará continuidade à apresentação.
 - d) Encerramento: despedir-se, agradecendo a atenção de todos e colocando o material à disposição.



Produção de texto

Gênero: conto

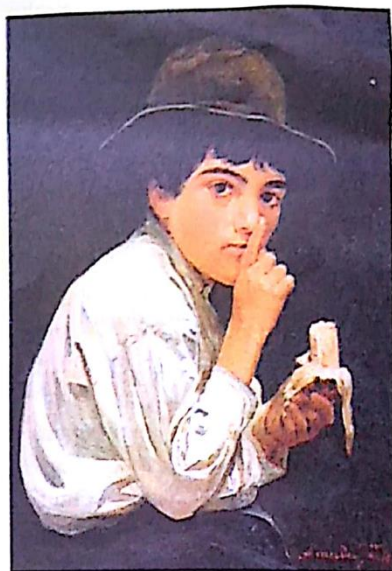


■ **Em grupo.** A partir da pintura do artista plástico Almeida Júnior, vocês vão criar um conto.

1. Leram a **legenda** e respondam:

- Qual é o título da obra?
Garoto com banana.
- Quem é o autor da tela?
Almeida Júnior.
- Em que ano a pintura foi produzida?
Em 1897.

☞ Orientar os alunos para o trabalho em grupo: o tempo que terão para realizá-lo; a organização necessária para que todos tenham o direito de falar e de ser ouvidos; se todos devem escrever a história ou eleger um colega para fazer o registro escrito, que deverá posteriormente ser lido na roda.



Garoto com banana, Almeida Júnior. 1897.
Óleo sobre tela, 59 cm x 44 cm.

2. Observem a **pintura**: o título, a expressão do rosto e o gesto do menino.

- Por que ele estaria pedindo para não se falar nada? Resposta pessoal.
- Pode-se afirmar que a cena revela um momento de tensão? Por quê?
☞ É importante que os alunos percebam que o menino pede cumplicidade.

3. Chegou o momento de criar um conto, como se fosse um causo, com os momentos da narrativa: situação inicial, conflito, clímax e desfecho.

- Para produzir o conto:
 - imaginem a **situação inicial** que resultou na cena da pintura: para quem o menino estaria olhando, em que lugar ele estava, quem ele é, o que ele pretendia com aquele gesto, etc.;
 - escrevam qual seria o **conflito** da história;
 - imaginem o **clímax**, o momento de maior tensão;
 - criem o **desfecho**: feliz, triste, surpreendente.
- Ao escrever, escolham a linguagem mais adequada para a narração da história e para a fala das personagens.
- Verifiquem se sua história tem todos os elementos da narrativa: narrador, espaço, tempo, personagens e enredo. Nessa revisão, observem o que é preciso acrescentar ou retirar e, se necessário, reescrevam o texto.



legenda: pequeno texto explicativo referente a uma imagem (foto, pintura, mapa, etc.).

óleo sobre tela: expressão que, nas artes plásticas, se refere ao processo de pintura com tinta a óleo numa tela.

Roda de causos

- Preparem a história do grupo de vocês para ser contada, oralmente, como se vocês fossem contadores de causos.
- Escolham um dos colegas do grupo para ser esse contador.
- Ajudem esse colega a treinar a contação, verificando a expressividade, o ritmo da fala e a entonação da voz.



Capítulo 8 Propaganda

Optou-se pelo uso mais genérico do termo *propaganda*, pois ele engloba, segundo alguns autores, tanto o sentido mais político de divulgar opiniões e influenciar comportamentos como o sentido mais comercial de divulgar por meio de anúncios produtos que despertem o desejo de compra.

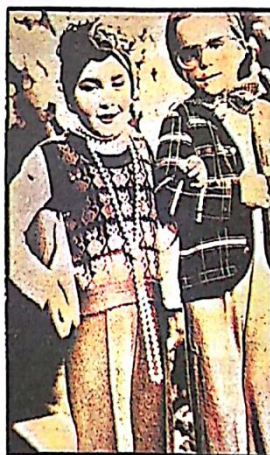
É possível perceber que o anúncio se dirige aos adultos sobretudo pelo que está escrito em letras pequenas a respeito da praticidade da lavagem e da resistência das roupas. Chamar a atenção dos alunos para o fato de que os adultos eram, na época, considerados o público que tomava a decisão das compras.

Possibilitar que os alunos se posicionem livremente desde que apresentem argumentos coerentes. A provável resposta será negativa. Chamar a atenção dos alunos para o efeito sépia (cores amarronzadas) produzido na imagem, que lhe dá um ar antigo. Conversar sobre as roupas vestidas pelas crianças no anúncio e chamar a atenção para os acessórios, que as transformam em adultos em miniatura, comentar ainda a pose das crianças fotografadas. A respeito dos argumentos, destacar a escolha de palavras como *riquinhos* e *remediados*, que especificam financeiramente o comprador, excluindo, por exemplo, o *pobrinho*.

A propaganda é um gênero que tem por finalidade convencer o leitor de alguma coisa: a comprar produtos e serviços ou a simpatizar com ideias. Para atingir seu objetivo, procura ser atraente e apresentar argumentos bem elaborados. Ela ainda usa recursos especiais da linguagem verbal e, muitas vezes, da linguagem não verbal.

Quando procura convencer o leitor a comprar um produto, pode ser chamada também de publicidade ou de anúncio publicitário.

Leia um exemplo, de 1975:



Malhas Crylor. A roupinha mais gostosa e elegante que os adultos já inventaram para menininhos e meninas sapecas, comportados, inteligentes, quietinhos, corajosos, ranhetas, bocas-sujas, chorões, presunçosos, relaxados, riquinhos, remediados. Malha Crylor. Qualidade Rhodia. Malhas Crylor. Práticas, elegantes, resistentes, fáceis de lavar, confortáveis, em cores alegres e firmes.

Revista Manchete (RJ)-57/1975/Arquivo da editora

Adaptado de: *Cem anos de propaganda*. São Paulo: Abril Cultural, 1980, p. 158.

Observe que, embora essa propaganda anuncie roupas para crianças e mostre crianças na foto, ela se dirige aos pais delas.

- Por que o anúncio é dirigido aos adultos?
- Essa propaganda foi produzida em 1975. Se fosse dirigida aos leitores de hoje, ela convenceria os pais a comprar o produto? Por quê?

Na próxima página, você vai ler uma propaganda que não tem a intenção de vender nenhum produto. Ela foi publicada em uma revista e procura convencer o leitor de uma ideia, usando diversos recursos. Leia-a para conhecê-los.

Leitura 1

Iniciada em 2008, na Estônia, a campanha batizada de "Let's do it!" nasceu da ideia: "E se limpássemos todo o país?". No Brasil, esse mesmo movimento cívico teve a participação de diversos artistas com o objetivo de mobilizar as pessoas a deixar o espaço público limpo.

Foto: César Netto e Lison. Criação: Agência Leo Burnett



Participe do Limpa Brasil Let's do it!, um movimento de cidadania e cuidado com o meio ambiente que pretende incentivar a mudança de atitude em relação aos resíduos sólidos. Seja você também catador por um dia e ajude a limpar sua cidade. Chega de lixo fora do lixo! Inscreva-se no site limpabrasil.com

Limpa Brasil!
Let's do it!

Chico Buarque, músico e escritor, fotografado por César Netto

EU SOU CATADOR

Propaganda veiculada na revista IstoÉ, São Paulo: Três, 27 jul. 2011, p. 28.

●● Interpretação do texto

Compreensão

1. Você já conhecia a pessoa da foto e dessa propaganda? Em caso positivo, quem é ela?
2. Pode-se dizer que a frase sobre a foto — "Eu sou catador" — causa estranheza ao ser associada a essa pessoa. Por quê? *Porque Chico Buarque é uma pessoa pública, conhecida por seu trabalho como artista, não um catador de lixo.*
3. Essa propaganda, em vez de anunciar um produto, tenta convencer o leitor a ser "catador":

Seja você também catador [...].

Qual é o significado dessa frase na propaganda?

É um convite para que o leitor participe de uma campanha para ajudar a limpar a cidade.



Espera-se que os alunos reconheçam o compositor, cantor e escritor Chico Buarque. Constam da peça de propaganda, o lado da foto, o nome do artista e sua profissão.

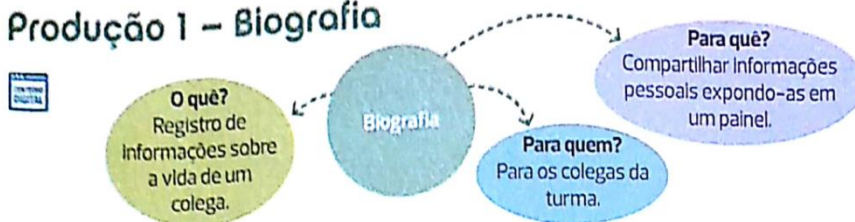
Explorar com os alunos o sentido de catador no texto: 'aquele que cata, que recolhe', em oposição a 'aquele que joga'. A intenção da campanha é fazer com que pessoas participem de ações de limpeza de lugares públicos.

ANEXO C-2

7º ano

Produção de texto

Produção 1 – Biografia



Você já sabe o que é uma biografia. Confira como a palavra é formada:



Agora você vai conversar com um colega para passar a ele as principais informações sobre sua vida – do nascimento até a atualidade. Vai também ouvir as principais informações sobre a vida dele para que cada um escreva a biografia do outro. Essas biografias farão parte de um mural. Portanto as informações nela contidas serão públicas, isto é, poderão ser lidas por quem tiver interesse. Assim, você precisará selecionar as informações que vai utilizar. Siga as etapas e capriche.

Coleta de dados biográficos

1. Forneça dados da sua vida ao colega: nome completo, data e local de nascimento, nome dos pais (ou responsáveis), locais onde já morou e estudou (se for o caso) e onde mora atualmente, quais os acontecimentos marcantes da vida, o que gosta de fazer, etc. Seu colega fará o mesmo.
2. Anote os dados fornecidos por seu colega.

A escrita

1. Elabore em uma folha de caderno um texto biográfico sobre seu colega para ser colado em um mural da classe, para que todos leiam.
2. Lembre-se:
 - a) a biografia é um texto informativo, portanto você deve se ater às informações recebidas e selecionadas;
 - b) é importante que a linguagem seja mais precisa, mais objetiva; portanto devem ser evitadas palavras e expressões que demonstrem emoção ou parcialidade;
 - c) agrupe as informações por assunto e obedeça a uma ordem cronológica dos fatos;
 - d) evite frases longas, para que a ideia principal não se perca;
 - e) como se trata de uma biografia, a linguagem deve ser mais cuidada, mais elaborada, mais formal;
 - f) evite gírias, pois elas podem prejudicar a compreensão do texto por parte do leitor;
 - g) você deve ficar atento ao uso dos tempos verbais: verbos no passado para o que já é passado, verbos no presente para o que for atual.

Revisão e finalização

1. Passe sua produção ao colega, para que ele leia o que você escreveu. Leia a produção de seu colega sobre você. Depois de tudo conferido, se necessário, passe o texto a limpo.
2. Peça uma foto de seu colega para ilustrar seu trabalho e cole-o no mural com as demais biografias.



●● Prática de oralidade



Relato oral

Roda de relatos

A. Preparação

1. Lembre-se de um fato bizarro, isto é, fora do comum, que tenha vivido: um susto, um medo, uma surpresa, uma descoberta.
2. Planeje sua fala: o quê?, Onde?, Quando?, Com quem?
Anote os detalhes principais do que quer relatar para ter mais segurança sobre a sequência de sua fala.
3. Aguarde a vez de apresentar seu relato.

B. O relato oral

- Lembre-se de que você falará para todos de sua turma ouvirem:
 - fique de frente para o público, dirigindo o olhar a todos os ouvintes, assegurando-se de que eles estão acompanhando a apresentação.
 - fale pausadamente, mas com expressividade, modulando o tom de voz, gesticulando se for o caso, pois gestos costumam ajudar na expressão oral.

C. Ouvindo o relato dos colegas

- Dê atenção aos relatos de seus colegas, mantendo-se em silêncio, sem perder nenhuma parte. É importante assegurar-lhes que você está acompanhando atentamente a fala deles, afinal, se você já tiver apresentado seu relato antes do colega, vai saber quanto é motivante falar para uma plateia atenta, não é mesmo? Se ainda não tiver apresentado, quando for a sua vez, você vai poder perceber isso.

●● Outras linguagens

Pintura e memória

Desde épocas remotas o ser humano procura registrar fatos que ocorreram em sua vida. É uma maneira de preservar na memória acontecimentos marcantes.

Entre as linguagens mais utilizadas para o registro, seja de fatos cotidianos, seja de grandes acontecimentos, estão o desenho e a pintura.

Veja, na foto ao lado e na da página seguinte, como, desde a Pré-História, e, mais tarde, na antiga civilização egípcia, foram registrados fatos e imagens. Esses registros são testemunhos do que havia em cada época e podem revelar hábitos culturais.



Pintura de rinocerontes peludos, extintos na Europa há 15 mil anos. Foi feita nas paredes da caverna de Chauvet, no sul da França. Segundo pesquisadores, os homens que pintaram essa caverna habitaram a França e a Espanha entre 18 mil e 25 mil anos atrás.

❶ O objetivo desta atividade é contribuir para o desenvolvimento da habilidade de organizar um assunto para ser exposto oralmente a uma platéia. Tem por finalidade também promover uma troca de informações e de pontos de vista sobre o assunto proposto, enriquecendo a atividade posterior de produção escrita de uma reportagem, ao final do capítulo, sobre a influência da internet no modo de vida das pessoas.

●● Prática de oralidade

Apresentação oral de reportagem

■ **Em trio.** Agora vocês vão apresentar uma reportagem. Primeiro vocês devem preparar a matéria a ser apresentada. Vamos lá?

Preparo

- Para dar início à preparação da apresentação, procedam conforme os seguintes passos:
- Pesquisem em diversas fontes reportagens em que o assunto seja o uso excessivo de computadores ou outros aparelhos que mantêm as pessoas em conexões virtuais.
 - Selecionem a reportagem que mais possa interessar aos colegas e anotem as ideias principais dela.
 - Façam uma divisão da reportagem em partes para que cada aluno possa participar da apresentação e estabeleçam a ordem em que ela ocorrerá.
 - Planejem um pequeno roteiro para servir de apoio para cada um dos apresentadores.
 - Seria interessante pensar em recursos que pudessem ilustrar e despertar o interesse dos colegas.
 - Cada um deverá treinar a apresentação de sua parte apoiado no roteiro, mas sem lê-lo. Para isso, treinem bastante a sequência da fala, a entonação, etc.

Apresentação

- **Posicionem-se** já na ordem em que cada um fará sua apresentação. Sigam os passos:
- Um dos elementos do grupo apresenta o assunto da reportagem aos colegas e o motivo de ele ter sido escolhido, procurando despertar o interesse dos ouvintes.
 - Iniciem a apresentação da reportagem, com cada um do grupo falando sua parte.
 - Apresentação da reportagem. Não se esqueçam de (que):
 - falar mais pausadamente, com linguagem mais monitorada e clara; além disso, atentar para a pronúncia das palavras;
 - é importante evitar ficar de costas quando apresentar recursos como imagens, cartazes, slides, fotos, etc.;
 - cada componente do grupo deve, ao terminar de apresentar sua parte da reportagem, passar a palavra ao colega que dará continuidade à apresentação.
 - Encerramento: despedir-se, agradecendo a atenção de todos e colocando o material à disposição.

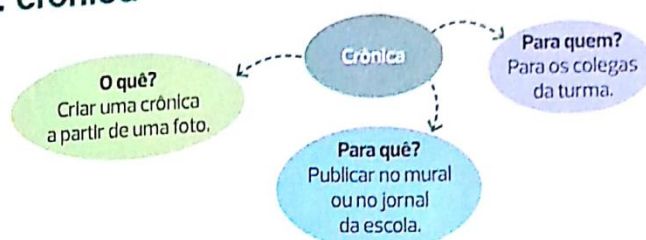
ANEXO C-3

8º ano



Produção de texto

Gênero: crônica



Neste capítulo, você estudou que a crônica, um texto que costuma ser publicado em jornal, é inspirada em um fato ou acontecimento do cotidiano.

Seu desafio agora é produzir uma crônica inspirada em uma das fotos a seguir e publicá-la no jornal da escola. Estas imagens, enviadas para a seção de fotos dos leitores de uma revista semanal, registram uma situação cotidiana.

Se houver condições, os alunos poderão selecionar outras fotos de jornais e de revistas que possam servir de base para a produção. Dessa forma, enriquecerão a atividade.



Fotografia de Thiago Nagasima, Feira da Kantuta no Pari, São Paulo, 2014.



Fotografia de Thlago Nagasima, São Paulo, 2014.

Inspiração e planejamento da crônica

- Para escolher a cena, use estes critérios:
 - Observe o que mais chama sua atenção na imagem: personagem, paisagem, fato registrado, título da foto, comentário de quem fotografou.
 - Imagine que **história** poderia estar por trás da cena mostrada pela foto.
 - Decida qual será, ao narrar, sua **intenção comunicativa**: criticar, fazer humor, expressar emoção, etc.
 - Pense nos interesses do provável leitor do **Jornal da escola**, uma vez que a crônica será lida por diferentes pessoas.
 - Planeje a **linguagem** do texto, que, para ser fiel ao cotidiano, será mais informal, mais próxima da fala, levando em conta sua intenção comunicativa e o provável leitor do Jornal em que será publicada.

Mãos à obra: a escrita do texto

1. Ao escrever, procure desenvolver as sequências textuais que vão fazer parte do enredo: narrativas, descritivas, conversacionais.
2. Leia seu texto e verifique se ficou claro e se atendeu à sua intenção. Tente ler como se fosse o leitor do Jornal.
3. **Em dupla.** Leiam o próprio texto um para o outro.
 - Se houver coincidência de escolha da mesma cena comparem a estrutura do texto de cada um, assim como a intenção planejada: fazer rir, emocionar, criticar...
 - Se a escolha foi por cenas diferentes, comparem a intenção, pensando no efeito que o texto pode produzir no leitor.

Publicação das crônicas

- Com o professor, definam onde as crônicas serão publicadas: no mural ou no jornal da escola. É possível também convidar a comunidade escolar para um dia de leituras de crônicas. Para isso, agrupem os textos seguindo estas sugestões:
 - Agrupa-los de acordo com a foto que os inspirou.
 - Agrupa-los pela intenção: humor, emoção, crítica, etc.

<p>3. Prática de oralidade: narrativa oral de mitos (p. 28). Essa proposta tem como objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ampliar o repertório de leitura sobre o gênero, visto que não é um gênero muito conhecido pelos alunos; • incentivar a leitura de textos que não pertencem ao cotidiano dos alunos; • estimular o convívio por meio do uso de uma linguagem mais informal, tendo em vista que os mitos são 	<p>construídos predominantemente nessa variedade linguística;</p> <ul style="list-style-type: none"> • conhecer elementos de culturas mais antigas, mas que explicam a cultura contemporânea; • exercitar a contação em público, destacando a necessidade de estimular sistematicamente a expressividade, a articulação clara de palavras, a desinibição para falar em público com postura e tom de voz adequados.
<p>4. Interdisciplinaridade e transversalidade O gênero e as reflexões sobre o texto trabalhado neste capítulo favorecem a relação entre conhecimentos das áreas de História, Arte e cultura em geral. É fundamental que, ao se preparar a leitura do mito, os alunos sejam estimulados a usar seus conhecimentos prévios sobre as civilizações antigas, bem como, se possível, sejam incentivados a apresentar relatos e imagens sobre esses períodos históricos. Essa sensibiliza-</p>	<p>ção contribuirá para que os alunos possam interpretar de modo mais efetivo o texto de leitura do capítulo. Sugere-se que seja enfatizado o trabalho com a seção <i>Conexões</i> (p. 31). Se considerar conveniente, esta seção poderá ser lida em conjunto, antes mesmo da leitura do texto inicial. Esse procedimento pode estimular o uso de conhecimentos prévios e/ou a apresentação de elementos que os alunos ainda não conhecem.</p>
<p>5. Língua: usos e reflexão Elementos de coesão — Uma sistematização mais intensiva com os elementos de coesão (p. 35) é necessária para que os alunos observem o modo como os elementos linguísticos se encontram interligados colaborando para a construção de sentido dos textos. <i>“O encadeamento de segmentos textuais, de qualquer extensão (período, parágrafos, subtópicos, sequências textuais ou partes inteiras do texto), é estabelecido, em grande número de casos, por meio de recursos linguísticos que se denominam articuladores textuais ou operadores de discurso. Tais articuladores podem relacionar elementos de conteúdo, ou seja, situar os estados de coisas de que o enunciado fala no espaço e/ou no tempo, bem como estabelecer entre eles relações de tipo lógico-semânti-</i></p>	<p><i>co; podem estabelecer relações entre dois ou mais atos de fala, exercendo funções enunciativas ou discursivo-argumentativas; e podem, ainda, desempenhar, no texto, funções de ordem metaenunciativa.”</i> (KOCH, Ingedore V. <i>Desvendando os segredos do texto</i>. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133.) É um desafio para o aluno apropriar-se das relações de sentido que esses elementos constroem. Assim, sugere-se que a análise dos elementos de coesão seja feita oralmente, com leitura compartilhada dos conteúdos, para que os alunos possam participar do trabalho com hipóteses de significado e de relações que o elemento de coesão estudado possa apresentar. Leia mais: KOCH, I. V. <i>Desvendando os segredos do texto</i>, op. cit.; _____. <i>O texto e a construção dos sentidos</i>. São Paulo: Contexto, 1997.</p>

UNIDADE 1 – NARRATIVAS EM FOCO: DO MITO À CRÔNICA

CAPÍTULO 2 – Crônica

Leitura: “Emergência”, de Luis Fernando Veríssimo

1. Do mito à crônica: É essencial que, mesmo sem um aparato teórico mais fundamentado, os alunos comparem o mito e a crônica e percebam as diferenças na forma de narrar entre esses gêneros – o mito (narrativa ancestral, mais formal, com heróis, feitos grandiosos...) e a crônica (narrativa mais despojada, cuja proximidade com o cotidiano tornou esse gênero híbrido, que traz elementos literários e jornalísticos, bastante popular no século XX).
Levar os alunos a comparar os tipos de personagens: heróis envolvidos em demandas fabulosas e de caráter social e as personagens das crônicas, envolvidas em situações do dia a dia das pessoas, mesmo na esfera da ficção.
Estimular os alunos a comparar a linguagem dos gêneros, o tom mais formal conferido às narrativas míticas e o tom desprezioso, próximo muitas vezes da oralidade, das crônicas contemporâneas.
Promover leitura compartilhada do texto e seguir o passo a passo da introdução do capítulo, na qual elementos para reflexão sobre o respectivo gênero são apresentados.

2. Conversa em jogo – O tema tratado no capítulo – *Você tem medo de quê?* (p. 56) apresenta-se como uma oportunidade de autoconhecimento e reflexão sobre alguns aspectos da condição humana. É fundamental o papel mediador do professor para que os alunos respeitem as

diferenças individuais, as limitações de cada um como uma reflexão essencial para o desenvolvimento do respeito às diferenças. Considera-se que esse respeito deve se iniciar pelo autoconhecimento e pela reflexão a respeito de cada ser humano – ser peculiar, singular.

ANEXO C-4

9º ano

●● Prática de oralidade

Declamação de poemas

Este exercício de leitura é um momento fundamental para o desenvolvimento de vários aspectos da linguagem dos alunos: articulação clara de palavras e frases; atribuição real de sentidos ao texto pela necessidade de adequar a entonação aos significados possíveis que os poemas permitem; percepção do papel da interpretação do texto antes dessa atividade, pois a atribuição de sentidos deve ter início com a análise do texto, sem o que a tarefa de produzir uma entonação expressiva de acordo com os sentidos pode se tornar equivocada. Considerar também a atividade, além de uma prática voltada para a oralidade, uma prática de escuta, que pode enriquecer a capacidade de interpretar e apreciar textos.

Estimular a atenção dos alunos para as possibilidades de entonação expressiva que cada texto comporta. Os alunos devem também ser incentivados a perceber que alguns dos significados do poema podem ser ampliados pela entonação expressiva durante a leitura, pois essa expressividade agrega novos sentidos ao texto.



Justaposto: que está junto, sobreposto.

Kurt Schwitters: artista plástico, poeta e pintor, nasceu em Hannover, Alemanha. Viveu de 1887 a 1948.

José Leonilson Bezerra Dias: artista plástico, pintor e escultor, nasceu em Fortaleza. Viveu de 1957 a 1993.



Espelho-colagem, Kurt Schwitters, 1920-1922.



Puros e duros, Leonilson, 1991. Bordado e pedras sobre tecido, 15,5 cm x 8,5 cm.

- Formem pequenos grupos e dividam os textos das Leituras 1 e 2.
 - Alguns grupos treinam a leitura expressiva do poema de Fernando Pessoa e outros treinam a leitura do poema de José Paulo Paes.
 - Para que a leitura se torne bastante expressiva e significativa, antes de treinar, conversem sobre a entonação que deverá ser dada ao texto considerando os sentidos e a pontuação presente. Vocês podem optar por **uma leitura em uníssono**, isto é, todos do grupo devem ler o texto ao mesmo tempo, ou por **uma leitura jogralizada**, fazendo diferentes combinações entre as vozes para enfatizar alguns sentidos do texto.
 - Em um momento previamente combinado com o professor, cada grupo deve fazer sua apresentação.
- Avaliem as leituras ouvidas: quais grupos, na opinião de vocês, conseguiram enriquecer os sentidos dos poemas por meio da entonação expressiva dos versos?

●● Outras linguagens

Colagem e justaposição em obra de arte

Neste capítulo, você teve oportunidade de ler poemas em que palavras foram **justapostas**, criando um sentido diferente. Um processo semelhante de criação pode ser observado nas artes plásticas, que aproxima, em vez de palavras, imagens, que às vezes fazem o observador pensar. Reunindo elementos visuais em uma colagem, alguns artistas produzem obras em que se percebem, além da intenção de contestar, traços de humor e de provocação.

Observe abaixo dois exemplos de colagem, criados por artistas de lugares e de épocas diferentes.

●● Prática de oralidade



Exposição oral

Discriminações e preconceitos associados

Ao se referir à atitude do marido enganado, o delegado comenta: "Em geral vocês matam as mulheres, que são mais fracas".

Ⓟ Espera-se que os alunos percebam que o comentário revela preconceito em relação à mulher, incorporado à nossa cultura, que, até pouco tempo atrás, a via como um ser frágil, submisso e, portanto, sujeito à pressão e à violência do homem. Ainda hoje, em algumas comunidades, essa visão subsiste. Embora o narrador não situe a história no tempo, pode-se levar em conta a época em que a narrativa foi escrita — 1955 (chamar a atenção dos alunos para o significado dessa informação no final do texto).

1. Reflita sobre o tipo de atitude, crença ou valor que a personagem do delegado, na narrativa de Rachel de Queiroz, deixa transparecer em seu comentário. Escreva no caderno.
2. Escolha um dos temas a seguir. Forme um grupo com os colegas que também escolherem esse tema.
 - A Lei Maria da Penha: o que é e a história que há por trás dessa lei e desse nome.
 - No século XXI, as mulheres ainda são discriminadas em relação aos homens, recebendo tratamento desigual; por exemplo, muitas vezes elas trabalham fora e, quando chegam em casa, desempenham sozinhas as tarefas domésticas.
3. Considere estes dados:
 - a data do texto de Raquel de Queiroz: 1955 como base para seu estudo;
 - o que afirma a Constituição Brasileira: "homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações" (art. 5º inciso I da Constituição Federal de 1988);
 - a lei nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, que entrou em vigor no dia 22 de setembro de 2006, "coibe a violência doméstica e familiar contra a mulher".
4. Converse com seu grupo para definir um ponto de vista a ser defendido. Procurem levantar os argumentos que podem ajudá-los a sustentar essa opinião.
5. Pesquisem exemplos que comprovem o ponto de vista defendido por vocês. Sugestões de fontes:
 - recorte e gravação de notícias e reportagens sobre o assunto;
 - dados obtidos em pesquisas oficiais, como o Censo 2011 do IBGE;
 - entrevistas sobre o assunto com líderes comunitários, autoridades policiais e jurídicas.
6. Preparem uma apresentação para os outros grupos, organizando:
 - o material (o quê): estruturando a apresentação em um texto expositivo, isto é, organizando-o em ideias-chave. Se acharem conveniente, utilizem um esquema em que seja possível visualizar essa organização;
 - o material de apoio: imagens, reprodução de textos ou gráficos, gravações em áudio ou vídeo;
 - as falas (quem vai falar e em que sequência), observando: a clareza na articulação das palavras e frases; a altura da voz; a postura do falante em relação aos ouvintes;
7. Deem um título para a apresentação.
8. Aguardem as orientações do professor quanto à data e ao local da apresentação.

A entrevista

1. Se forem gravar em áudio ou audiovisual, preparem os aparelhos, de forma que eles possam ser usados por tempo suficiente para a entrevista. Se não forem gravar, combinem quem do grupo vai ficar responsável pelo registro da entrevista.
2. Procurem não interromper o entrevistado durante sua fala: é preciso respeitar o turno para falar.
3. Com o andamento da conversa, as perguntas podem ser redirecionadas, adaptadas, outras podem surgir em vista das respostas do entrevistado. Por isso é necessário prestar atenção no que o entrevistado estiver falando para não perguntar algo que ele já tenha dito.

Registro

1. Se a conversa for gravada, transcrevam as perguntas e as respostas, fazendo uma primeira versão para montar o texto e editá-lo. Não joguem fora essa versão. Vocês poderão usá-la em outra etapa da produção.
2. Se tiverem acesso a um computador, vocês podem empregar recursos gráficos na edição da entrevista. Se não, usem canetas de cores diferentes para marcar os turnos de fala.
3. Observem o encadeamento entre perguntas e respostas, se não há repetições, se as informações estão claras. Na edição por escrito da entrevista, vocês podem até eliminar uma ou outra pergunta que não esteja se encaixando bem no contexto ou acrescentar uma pergunta pertinente que os ajude a dividir uma resposta muito longa.
4. Como se trata de uma entrevista mais informativa, verifiquem se é adequado registrar gestos, reações, pausas, hesitações do entrevistado por meio de sinais de pontuação tais como reticências, exclamação ou interrogação ou mesmo por meio de palavras escritas entre parênteses tais como (dúvida, gesto de discordância) ou se isso deve ser eliminado do texto.
5. Observem se há alguma informação citada pelo entrevistado que merece ser esclarecida ao leitor. (Lembrem-se das observações feitas pela entrevistadora de João Montanaro.)
6. Seleccionem alguns trechos significativos das respostas do entrevistado para destacar na montagem do texto.
7. Preparem a introdução com dados do entrevistado, situando também as circunstâncias em que a entrevista se deu (como, onde e quando).
8. Providenciem os demais recursos: um título atraente, fotos conseguidas nas pesquisas, etc. Verifiquem se o entrevistado concorda em acrescentar uma foto dele para ilustrar a introdução, assim como fazem alguns jornais e revistas. Não se esqueçam de criar legendas curtas e bem informativas para as imagens.
9. Releiam o texto para verificar se está tudo se encaixando e se não há problemas de linguagem: verifiquem a coerência entre perguntas e respostas, a pontuação, etc.

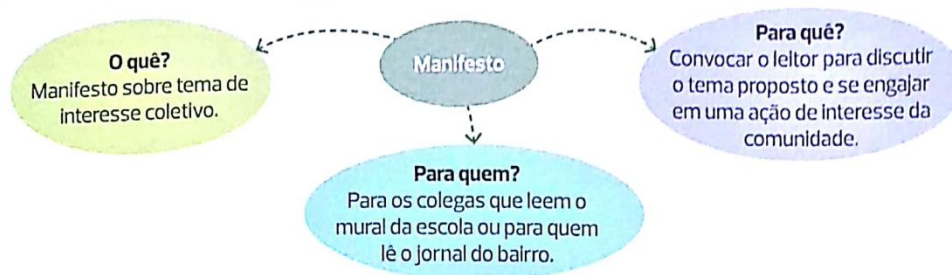
Avaliação

- Finalizada a edição do texto, escolham um leitor para dar um parecer sobre o trabalho de vocês – alguém da família, um amigo, um colega de outra classe, ou quem sabe até um jornalista. Depois, conforme os comentários desse leitor, façam na entrevista os ajustes que considerarem adequados.

Circulação do texto

- Vocês podem publicar a entrevista no jornal e/ou site da escola, se houver. Também podem encaminhar a entrevista para revistas de sua região voltadas para o público jovem. Um assunto como esse, tão discutido nos dias de hoje, merece ser compartilhado.

Gênero: manifesto



Na seção *Prática de oralidade*, foi proposta a organização de um seminário sobre uma causa de interesse da comunidade. Há orientação lá para que sejam guardadas as anotações feitas para o seminário. Chegou o momento de usar essas anotações. Retomem-nas para elaborar um manifesto que defenda esse tema, convocando a coletividade para a discussão.

Produção do manifesto

1. Planejem o manifesto tomando o cuidado de evidenciar:
 - a) ancoragem e apresentação do problema a ser solucionado;
 - b) apresentação da opinião ou do posicionamento assumido sobre o problema;
 - c) fundamentação da proposta apresentando argumentos:
 - ideias para fundamentar o posicionamento;
 - dados e informações que deem mais consistência às ideias;
 - argumentos fundamentados em dados e ações concretas (se for preciso, pesquisem dados científicos ou o que dizem especialistas para fundamentar as posições).
 - d) conclusão: convocação e mobilização dos envolvidos em uma ação concreta.
2. Para empregarem a linguagem adequada, observem:
 - a) o tipo de destinatário principal de seu manifesto: a comunidade escolar ou do bairro;
 - b) o formato do manifesto: texto escrito para publicação no mural da escola ou no jornal do bairro;
3. Criem um *slogan* para chamar a atenção do leitor..
4. Façam um rascunho do manifesto e leiam seu texto para a classe. Ouçam e analisem os comentários do professor e dos colegas.
5. Deem o formato final ao manifesto. Ele pode ser enriquecido com ilustrações e ter um logotipo.

Publicação do manifesto

1. Organizem um painel com os manifestos elaborados e elejam aquele que deverá ser veiculado e assinado por todos que aderirem à ideia nele defendida.
2. Se possível, encaminhem o manifesto para as pessoas, autoridades ou órgãos responsáveis pela resolução do problema central no documento.



Carlos Araújo/Arquivo da editora

A Orientações teóricas–metodológicas e de articulação dos conteúdos do livro com outras áreas do conhecimento

Gêneros textuais, intertextualidade e interdisciplinaridade

UNIDADE 1 – PROSA E VERSO NA ERA DA INFORMAÇÃO CAPÍTULO 1 – Poemas e formas de linguagem	
<p>Leitura: "O amor, quando se revela...", Fernando Pessoa; "Madrígal", José Paulo Paes; "Imagem", Arnaldo Antunes e Péricles Cavalcanti</p>	
<p>O capítulo trabalha o gênero poético considerando as formas mais recentes de expressão em que alguns recursos são mais enfatizados: concisão de linguagem, recursos da linguagem não verbal (poemas concretos). Embora aparentemente mais simples, isso pode significar também maior densidade de efeitos de sentido.</p> <p>Destacar: a construção de sentidos poéticos, a interação entre a linguagem verbal e a não verbal e os recursos estilísticos presentes, especialmente, na linguagem dos poemas.</p>	
<p>1. Poemas e inovação de linguagem – Nos poemas produzidos no século XX e no XXI, fica mais evidente o emprego de recursos de linguagem que tornam a expressão mais concisa, porém carregada de sentidos. Além disso, é mais constante a preocupação com a transgressão de linguagem, isto é, formas de expressão que fogem ao uso mais formal ou mais corrente da língua, combinando recursos da linguagem verbal com recursos da linguagem não verbal.</p>	<p>Possibilitar uma aproximação com essas novas manifestações e familiaridade com formas de expressão mais recentes, algumas inusitadas, é um dos objetivos deste capítulo. Por isso também estão presentes os poemas concretistas e os poemas visuais, e neles são explorados diversos recursos expressivos.</p>
<p>2. Poesia concreta e poesia visual – Essas são denominações usadas, em geral, indistintamente. Philadelpho Menezes afirma:</p> <p><i>"[sobre a poesia concreta] pode-se dizer, é uma das ramificações da poesia visual, assim como poéticas anteriores – do Futurismo italiano, do Futurismo russo, do Dadaísmo e do Surrealismo – também possuem suas formas de poesia visual. O fato de o termo "poesia visual" ter-se difundido posteriormente ao nome "poesia concreta" serve muitas vezes ao argumento equivocado que a poesia visual é uma derivação do Concretismo. O que ocorre é que o termo "poesia visual" não designa um movimento como é o caso da poesia concreta. Ele só teve condições de se estabelecer como um nome em geral, que congrega todas as espécies de poéticas visuais, incluindo-se aí</i></p>	<p><i>a concretista no momento em que os movimentos artísticos parecem ter esgotado seu vigor e seu sentido. [...] Quando se usa o termo "poesia visual", o que está implícito, portanto, é que, apesar de ser um nome acima das querelas por vezes ingênuas que dizimaram os movimentos literários e artísticos da vanguarda, ele aponta claramente para a importância da manutenção do espírito de experimentação na poesia de hoje, sem prejuízo de vertentes mais fixadas na tradição do verso. E experimentação continua significando o que significava no começo do século: se o mundo está em transformação veloz, há que se buscar sempre novas formas de dizê-lo e de interferir nele."</i> (MENEZES, Philadelpho. <i>Poesia concreta e visual</i>. São Paulo: Ática, 1998. p. 15-16.)</p> <p>Leia mais: MENEZES, P. <i>Poesia concreta e visual</i>, op. cit.</p>
<p>3. Declamação de poemas (p. 30) – Essa proposta assume especial importância, pois contribui para enfatizar os recursos expressivos e estilísticos dos poemas. Sugere-se que à declamação ou à expressão oral dos poemas sejam associados recursos expressivos, como o</p>	<p>sonoro ou a representação, pois é uma forma de enriquecer a construção de sentidos do texto, além de contribuir para aguçar a percepção estética dos alunos. Sugere-se ainda que seja destacada a expressividade dos poemas quanto aos recursos de pontuação.</p>

Atenção: O desenvolvimento das habilidades de clareza, rapidez, fluência e correção na pronúncia das palavras e o respeito à pontuação e à entonação expressiva não podem se sobrepor às atividades de compreensão e interpretação, nem substituí-las. A leitura em voz alta deve ser feita sempre depois que o texto foi bem compreendido e,

inclusive, depois de os alunos terem tido a oportunidade de ler o texto individualmente, "permitindo que o leitor siga seu ritmo, para atingir o objetivo 'compreensão'." (SOLE, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 98-99.)

4. Língua: usos e reflexão – Recursos expressivos no poema (p. 35)
Organizar e propor aos alunos um estudo sobre recursos estilísticos que foram abordados de forma menos sistemática ao longo dos outros anos.

Como exemplo de **antítese**, sugere-se o poema ao lado, do escritor Mário Quintana (1906-1994).

Envelhecer

Mário Quintana

*Antes, todos os caminhos iam.
Agora todos os caminhos vêm.
A casa é acolhedora, os livros poucos.
E eu mesmo preparo o chá para os fantasmas.*

QUINTANA, Mário. In: CUNHA, Fausto (sel.). *Melhores poemas*. São Paulo: Global, 2003. p. 115.

UNIDADE 1 – PROSA E VERSO NA ERA DA INFORMAÇÃO

CAPÍTULO 2 – Contos em tempos de comunicação rápida

Leitura: "Circuito fechado (3)", Ricardo Ramos; "73", Dalton Trevisan; "No Messenger", Leonardo Brasiliense

Nesse capítulo é estudado o miniconto a partir de transformações que o conto sofreu pelas influências de novas propostas de comunicação.

Destacar: concisão e formas mais econômicas de linguagem ao lado da estrutura do conto e os processos de justaposição.

1. Miniconto – As linguagens mais rápidas e também mais econômicas dos meios de comunicação estimulam alterações na linguagem literária, que absorve essas formas mais concisas de expressão. É fundamental que os alunos saibam que as novas formas convivem com os formatos tradicionais e não os substituem. Sugere-se que se façam algumas relações

com a linguagem empregada em formas mais recentes de comunicação, presentes em novas mídias: redes sociais, e-mail, bate-papo virtual, blog, etc.

Leia mais (sobre gêneros e tecnologia digital): MARCUSHI, Luiz Antônio. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

2. Interdisciplinaridade e transversalidade – Suportes da literatura na era da comunicação atual (p. 62). Refletir sobre as mudanças que as novas tecnologias de comunicação têm provocado é necessário, pois os alunos tendem a assimilar as tecnologias sem o senso

crítico necessário para avaliar seus efeitos. As transformações na linguagem podem ser observadas como um parâmetro importante do quanto as novas formas de comunicação podem alterar também a maneira de pensar, de ler/interpretar o mundo.

3. Língua: usos e reflexão – Do estudo de formas de expressão, como concisão e justaposição (p. 61) – calçadas em processos de justaposição/colagem de imagens e de palavras – parte o estudo dos períodos compostos por coordenação (p. 63).

É importante que os alunos apreendam o estudo dos períodos compostos como enriquecimento de formas de organizar sua expressão. Além disso, espera-se que eles

observem no uso a "adequação de registro, incluída a posse da norma socialmente prestigiada, mas, também e principalmente, a adequação guiada pelos modos de organização dos enunciados". (NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?* 3. ed. São Paulo: Contexto, 2008.)

Leia mais (sobre estudo gramatical e usos em): NEVES, M. H. de M. *Que gramática estudar na escola?*, op. cit.

4. Ponto de chegada – Sugestão de leitura: para a proposta final de produção (p. 82):

Rotação

Flora Figueiredo

*Roda mundo, roda vida, roda vento.
Passa tudo, passa tanto, passa tempo.
Rodopiam as cores
na eterna reticência do momento.
Entre uma volta e outra do destino,*

*continuo apenas um menino
a soprar meu gira-sonho como um catavento.*

FIGUEIREDO, Flora. *O trem que traz a noite*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2000.