

ÉRICA SILVA FAGUNDES

**ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA DE GÊNEROS DIGITAIS EM UMA
COLEÇÃO DIDÁTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM CAMINHO PARA O
LETRAMENTO DIGITAL?**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2018

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

F156a
2018 Fagundes, Érica Silva, 1992-
Atividades de leitura e escrita de gêneros digitais em uma
coleção didática de Língua Portuguesa : um caminho para o
letramento digital? / Érica Silva Fagundes. – Viçosa, MG, 2018.
vii, 100 f. : il. ; 29 cm.

Orientador: Adriana da Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 95-100.

1. Letramento digital. 2. Método de ensino. 3. Português -
Estudo e ensino (Fundamental). 4. Compreensão na leitura.
I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Letras.
Programa de Pós-Graduação em Letras. II. Título.

CDD 22. ed. 371.334

ÉRICA SILVA FAGUNDES

**ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA DE GÊNEROS DIGITAIS EM UMA
COLEÇÃO DIDÁTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM CAMINHO PARA O
LETRAMENTO DIGITAL?**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

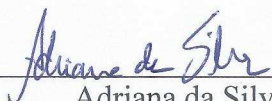
APROVADA: 27 de março de 2018.



Cristiane Cataldi dos Santos Paes



Maria da Conceição Aparecida Pereira Zolnier



Adriana da Silva
(Orientadora)

*Aos meus pais e aos meus eternos meninos,
Samuel e Lucas.*

AGRADECIMENTOS

A caminhada é árdua, mas se torna mais leve graças às pessoas que caminham conosco. Dessa forma, diante da concretização de mais um sonho, não poderia deixar de agradecer àqueles que foram calma nos momentos de tempestade, força nas horas de aflição e coragem nos períodos de desânimo.

Agradeço, primeiramente, a Deus por nunca me abandonar e me mostrar, mesmo quando me sentia incapaz, que eu não estava sozinha.

Agradeço, também, aos meus familiares, sobretudo aos meus pais e aos meus irmãos, por serem meu porto seguro, por me incentivarem sempre e por compreenderem minhas ausências. Amo vocês!

Agradeço aos meus amigos e ao meu namorado pelo carinho, amor e força. Obrigada por lutarem comigo e acreditarem em mim!

Agradeço aos meus queridos alunos e à família “Mariano da Rocha” por fazerem minhas manhãs mais felizes e por compreenderem minhas limitações. Vocês são parte dessa conquista!

Agradeço à minha orientadora pela paciência, compreensão, aprendizado (e quanto aprendizado!) e pelas palavras amigas e tranquilizadoras ao longo de minha trajetória.

Finalmente, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, pois, se muitos são os percalços encontrados na caminhada, também muitas são as pessoas dispostas a nos ajudar.

SUMÁRIO

RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
CAPÍTULO I.....	1
1. INTRODUÇÃO	1
1.1. Definição dos objetivos	2
1.1.1. Objetivo Geral	2
1.1.2. Objetivos Específicos	3
2. Justificativa	3
CAPÍTULO II	6
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	6
2.1. Gêneros textuais	6
2.1.1. Os gêneros digitais	8
2.1.1.1. Leitura e escrita de textos digitais na escola	9
2.2. Os Letramentos	11
2.2.1. O Letramento digital e o ensino	12
2.3. A escola e a comunicação <i>online</i>	14
2.4. O livro didático.....	15
CAPÍTULO III.....	19
3. METODOLOGIA	19
3.1. A natureza do estudo	19
3.2. A escolha do objeto	21
3.3. Fases da análise	23
3.3.1. Primeira fase: A delimitação do <i>corpus</i>	24
3.3.2. Segunda fase: As categorias de análise	25
A) Análise das atividades de leitura	25
I) Categoria aspectos linguísticos	25
II) Categoria aspectos composicionais	26
III) Categoria propósito comunicativo.....	28
IV) Apresentação do quadro de análise	29
B) Análise das atividades de escrita	31
I) Suporte	33

II) Interlocutores.....	34
III) Situação comunicativa.....	34
IV) Apresentação do quadro de análise	35
C) A sequencialidade nas obras da coleção Português Linguagens	36
CAPÍTULO IV	38
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	38
4. 1. A coleção do Ensino Fundamental: uma breve apresentação	38
4.1.1. <i>Estudo do texto</i> : o espaço da leitura	39
4.1.2. O estudo da língua: <i>A língua em foco</i> e <i>De olho na escrita</i>	40
4.1.3. A prática da produção textual: <i>Produção de texto</i> e <i>Intervalo</i>	42
4. 2. Manuais do Ensino Fundamental e letramento digital	44
4. 2.1. O LIVRO DO 6º ANO	45
4.2.2. As atividades sobre o e-mail	47
4.2.2.1. As atividades de leitura do gênero e-mail	48
4.2.2.1.1. O Eixo da Percepção	48
4.2.2.1.2. O Eixo da Exploração	52
4.2.2.1.3. Eixo da Percepção e Eixo da Exploração: a contribuição das atividades de leitura para o letramento digital.....	60
4.2.3. As atividades de produção do gênero e-mail.....	63
4.2.3. A atividade de produção do gênero blog.....	66
4.2.2. O LIVRO DO 7º ANO	72
4.2.3. O LIVRO DO 8º ANO	75
4.2.4. O LIVRO DO 9º ANO	79
4.3. A sequencialidade na abordagem de gêneros digitais na coleção <i>Português Linguagens</i>	82
4.4. Uma visão geral da contribuição da coleção <i>Português Linguagens</i> para o letramento digital .	86
CAPÍTULO V	90
5. Conclusões	90
REFERÊNCIAS	95

RESUMO

FAGUNDES, Érica Silva, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2018. **Atividades de leitura e escrita de gêneros digitais em uma coleção didática de Língua Portuguesa: um caminho para o letramento digital?** Orientadora: Adriana da Silva.

O presente estudo teve como objetivo verificar a contribuição de atividades de leitura e escrita de gêneros digitais para o letramento digital, a partir da análise das seções *Produção de texto* e *Intervalo*, da coleção didática *Português Linguagens* (Ensino Fundamental), de autoria de Willian Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Para tanto, no que se refere às atividades de leitura, avaliamos se os aspectos linguísticos: estilo e grafia; os composicionais: formato textual e multissemiótico; e o propósito comunicativo foram trabalhados. No que concerne às atividades de escrita, visamos observar se o suporte, os interlocutores e a situação comunicativa permitiram aos estudantes produzirem textos que se aproximassem de situações reais. Além disso, analisamos se as atividades de escrita e de leitura de textos digitais foram tratadas de forma sequencial nas obras constitutivas de nosso *corpus*. O resultado do estudo nos permitiu confirmar a hipótese de que encontraríamos um número pouco expressivo de atividades que contribuiriam para a formação de alunos letrados digitalmente. No universo de quatro obras, localizamos apenas três atividades cujo objetivo era abordar gêneros digitais: duas sobre o **e-mail**, uma de escrita e outra de leitura, e uma de escrita sobre o **blog**. A partir da análise das três atividades, verificamos que apenas as que tratam do **e-mail** contribuíram para o letramento digital dos estudantes. Diante desse dado, foi possível constatar que ainda há um longo caminho a percorrer para que se possa formar, satisfatoriamente, alunos letrados o suficiente para se inserirem na sociedade tecnológica e digital. Apesar disso, consideramos que a iniciativa dos autores da coleção de incluir os gêneros digitais nas obras é um passo importante, na medida em que essa atitude pode levar muitos professores a refletirem sobre a necessidade de se considerar, no contexto escolar, a comunicação mediada por computador.

ABSTRACT

FAGUNDES, Érica Silva, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, March, 2018. **Reading and writing activities of digital genres in a Portuguese didactic collection: is it a way to digital literacy?** Adviser: Adriana da Silva.

The present study aimed to verify the contribution of reading and writing activities of digital genres for the digital literacy, based on sections analysis of *Produção de Texto e Intervalo*, from the didactic collection *Português Linguagens* (Middle School), written by Willian Cereja and Thereza Cochar Magalhães. Therefore, concerning reading activities, we evaluate whether the linguistic aspects: style and spelling; the compositional ones: textual format and multissemey; and the communicative purpose were being used. About the writing activities, we wanted to observe if the support, the interlocutors and the communicative situation allowed the students to produce texts that could approach them to real situations. In addition, we analyzed if the writing and reading activities of digital texts were being utilized within a sequential way in the constitutive works of our *corpus*. The results of analyzes allowed us to confirm the hypothesis that we would find a little number of activities that would contribute for the training of digitally literate students. In the universe of four works, we found only three activities whose objective was to approach digital genres: two about **e-mail**, one for writing and one for reading, and one for writing on the **blog**. Only in activities, regarding **e-mail**, was possible to note some contribution for the digital literacy. In that case, it was possible to verify that there is still a long path to follow in order for the students to be educated enough to take part in the technological and digital society. Despite that, we consider that the initiative of the authors' collection, which includes digital genres in school books is an important action, since this attitude may lead many teachers to understand the need of considering, in the school context, the communication mediated by computer.

CAPÍTULO I

*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades.
(Camões, [s.d], p. 31)*

1. INTRODUÇÃO

Decorrente dos avanços tecnológicos, a Internet propiciou o surgimento de novas práticas comunicativas e, conseqüentemente, de novos gêneros – os gêneros digitais – os quais, sendo utilizados por uma parcela considerável da população, mediam um número cada vez maior de interações na atual sociedade.

Diante desse cenário, os textos digitais tornam-se uma forma de comunicação significativa e, portanto, é imprescindível que a abordagem deles seja realizada na escola. Isso porque os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) defendem um projeto educativo que vise à democratização social e cultural, a fim de permitir que aluno tenha acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. Desse modo, em um contexto em que imperam as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs)¹, formar para a cidadania, conforme ressalta a proposta curricular brasileira, pressupõe permitir que os estudantes se insiram nas práticas de leitura e escrita digitais.

A formação de aprendizes capazes de interagir através da leitura e da escrita no espaço *online* requer o letramento digital, o qual possibilita preparar os estudantes para lidar com um ambiente multimodal. Na tarefa de investir no letramento digital dos estudantes, o professor de Língua Portuguesa pode contribuir sobremaneira, pois poderá levar, para o espaço da sala de aula, conhecimentos em relação à leitura e à produção de gêneros digitais de forma a sistematizá-los.

Aliado ao trabalho docente, o livro didático pode influenciar na realização de atividades de leitura e produção de textos digitais nas aulas de língua materna. Essa influência torna-se ainda mais evidente se considerarmos o impacto que, muitas vezes, o manual didático tem sobre o trabalho do professor, direcionando e condicionando o percurso de ensino deste. Afinal, não raramente, nos deparamos com profissionais que,

¹ Segundo Crispim (2013), as NTICs envolvem tecnologias e métodos para a comunicação que utilizam redes de comunicações e similares para a captação e distribuição de informação multimídia.

devido a longas jornadas de trabalho, fazem do livro didático seu único instrumento de ensino.

Partindo do destaque do livro didático na prática do professor, da visibilidade que as tecnologias têm adquirido na sociedade e da necessidade de letramento digital dos alunos, neste trabalho, nos debruçamos sobre a coleção de livros destinada ao Ensino Fundamental mais solicitada ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) pelas escolas públicas brasileiras em 2014: *Português Linguagens*, de autoria de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

Ao analisar os livros do 6º ao 9º ano da coleção, nosso principal objetivo foi investigar em que medida o tratamento dado aos gêneros digitais nas atividades de leitura e escrita presentes nas seções *Produção de texto* e *Intervalo* contribuem para o letramento digital dos alunos.

A fim de apresentar os resultados obtidos, dividimos esta dissertação em cinco capítulos. Neste primeiro, apresentamos uma breve introdução acerca da temática abordada, bem como traçamos os objetivos e a justificativa para o estudo. No segundo capítulo, nos ocupamos de explicitar as bases teóricas que nortearam a pesquisa. No terceiro, objetivamos enquadrar o estudo no campo da Linguística Aplicada, explicitando a natureza da investigação e o percurso de análise. Finalmente, nos dois últimos capítulos, nos voltamos, respectivamente, para as análises realizadas e fazemos algumas reflexões acerca dos resultados da pesquisa.

A seguir, descrevemos os objetivos e a justificativa para esta pesquisa.

1.1. Definição dos objetivos

A aula de Língua Portuguesa é um dos espaços destinados ao estudo de diversas práticas de linguagem. Levando em conta o papel, muitas vezes central, que o livro didático ocupa nessas aulas e a necessidade de se formar alunos capazes de interagir a partir dos gêneros digitais, traçamos os seguintes objetivos:

1.1.1. Objetivo Geral

Verificar a contribuição da coleção *Português Linguagens*, destinada ao Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), para o letramento digital dos alunos, a partir da análise de

atividades de leitura e de escrita da seção *Produção de texto* e de atividades de escrita da seção *Intervalo*.

1.1.2. Objetivos Específicos

Como meio de atender ao objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar, nas obras do 6º ao 9º ano da coleção *Português Linguagens*, as atividades de leitura de gêneros digitais presentes na seção *Produção de Texto*, a fim de observar se abordam aspectos ligados à linguagem, à composição e ao propósito comunicativo dos textos digitais;
- Avaliar a contribuição das atividades de leitura para o letramento digital dos alunos;
- Analisar, nas obras do 6º ao 9º ano, as atividades de escrita das seções *Produção de texto* e *Intervalo* para verificar se elas possibilitam ao aluno se comunicar em situações que se aproximem ao máximo de situações reais de comunicação;
- Avaliar a contribuição das atividades de escrita para o letramento digital dos alunos;
- Verificar a sequencialidade na abordagem de atividades de leitura e de escrita de gêneros digitais;
- Contabilizar o número de atividades de leitura e de escrita de gêneros digitais que contribuem para o letramento digital e que estão presentes na coleção *Português Linguagens*.

2. Justificativa

Como instituição social, uma das principais preocupações da escola deve ser alinhar seu ensino à dinâmica social, a fim de que seja alcançada a formação cidadã enfatizada nos PCNs.

No âmbito do ensino de Língua Portuguesa, a formação para a cidadania requer que se reconheça a importância que as NTICs têm adquirido na sociedade e as inúmeras possibilidades de interação por elas propiciadas, para que, dessa forma, se formem alunos

que sejam capazes de interagir na sociedade tecnológica e digital, interpretando e produzindo competentemente textos cujo suporte é a tela do computador.

Além disso, é necessário que a escola assuma seu papel de contribuir para que os estudantes tenham graus de letramento cada vez maiores (BAGNO, 2002), possibilitando que sejam letrados digitalmente e, portanto, capazes de se inserirem nas práticas de escrita e de leitura de gêneros digitais.

Na formação de alunos letrados digitalmente, o livro didático pode contribuir de forma significativa, visto que, muitas vezes, ocupa um lugar de destaque no ensino, pois, conforme aponta Araújo-Júnior (2008): “o livro didático tem uma presença marcante na sala de aula, basta ver, por exemplo, que na maioria das vezes ele constitui o próprio programa de ensino, com cronograma, quantidade de horas e objetivos” (p. 57).

Se, por um lado, o livro didático possui lugar de destaque no ensino brasileiro, por outro, no que se refere aos manuais de Língua Portuguesa, é cada vez mais comum a inclusão de gêneros digitais (ARAÚJO-JÚNIOR e ARAÚJO, 2013; MARCUSCHI, 2010).

Devido à importância dos livros didáticos no contexto de ensino brasileiro e ao espaço que os gêneros digitais têm ganhado nos livros de Língua Portuguesa, tentar compreender o tratamento dado às atividades de leitura e de escrita de textos do ambiente *online* nos livros didáticos pode nos levar à compreensão, pelo menos em parte, sobre em que medida o ensino tem contribuído para a formação de cidadãos letrados digitalmente e capazes de interagir pela e com a língua utilizada na Internet.

Sendo assim, selecionamos a coleção *Português Linguagens*, obra mais distribuída pelo Governo Federal, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)², no ano de 2014, para o nível fundamental, conforme pode-se notar na Tabela 1³ que apresentamos a seguir:

² O PNLD consiste em um programa governamental que visa prover as escolas públicas brasileiras, a cada triênio, de dicionários, obras literárias e livros didáticos nos níveis fundamental, médio e EJA. No que se refere aos livros didáticos, o programa permite que, a partir do *Guia Nacional do Livro Didático*, elaborado pelo MEC e constituído de obras pré-selecionadas, as escolas escolham as coleções do Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) que mais têm relação com seu projeto de ensino.

³ Tabela elaborada a partir dos dados fornecidos no site do FNDE - Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: 15 out. 2016.

Tabela 1: Total de livros didáticos distribuídos ao Ensino Fundamental (anos finais), pelo PNDL, no ano de 2014

Autores	Livro/Coleção	Número de exemplares distribuídos
Cereja; Magalhães	Português Linguagens	3.172.012
Marchezi; Bertin; Borgatto	Projeto Teláris	2.081.451
Brugnerotto; Alves	Vontade de Saber Português	1.887.984
Delmanto; Matos; Carvalho	Jornadas. Port - Língua Portuguesa	1.323.698
Figueiredo; Balthasar; Goulart	Singular & Plural - Leitura, Produção e Estudos de Linguagem	1.251.956

O destaque que a coleção *Português Linguagens* teve no PNLD 2014 pode ser justificado pelas ideias de Bunzen Júnior (2005). Segundo o estudioso, os professores não conhecem o livro pelo título, mas pelo nome dos autores. Assim, o fato de Cereja e Magalhães estarem há mais de dez anos no mercado editorial (BUNZEN JÚNIOR, 2005) pode ser um dos fatores que explicam a presença expressiva dessa coleção nas salas de aula das escolas públicas.

O número significativo de escolas governamentais que adotam a coleção *Português Linguagens* no ensino público brasileiro, a presença de uma tendência de se abordar gêneros digitais nos manuais do Ensino Fundamental (ARAÚJO-JÚNIOR e ARAÚJO, 2013; MARCUSCHI, 2010) e a necessidade de se formar cidadãos capazes de produzir e interpretar textos na sociedade digital e globalizada justificam nosso intuito de atentar para a contribuição das atividades de leitura e de escrita de gêneros produzidos na tela, presentes nas obras de Cereja e Magalhães, para o letramento digital do aluno.

Apesar de não pretendermos esgotar a temática do letramento digital em livros didáticos, acreditamos que, devido ao fato de um grande número de escolas adotar a coleção *Português Linguagens* como guia do seu ensino, é possível que se reproduzam, consciente ou inconscientemente, em maior ou em menor grau, pontos de vista disseminados no livro didático, contribuindo ou não para a formação de cidadãos letrados digitalmente e, portanto, dotados ou não de capacidade de reconhecer, ler e produzir de forma competente os gêneros da esfera digital.

CAPÍTULO II

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Tendo delineado os objetivos do estudo, bem como sua justificava, neste capítulo, nos ocuparemos de uma discussão acerca dos principais aportes teóricos em que nos baseamos. Assim, primeiramente, teceremos algumas considerações a respeito dos gêneros textuais, dos gêneros digitais e do ensino de leitura e escrita de textos digitais. Em seguida, nos voltaremos para os letramentos, focando no letramento digital. Finalmente, apresentaremos a relação da escola com a comunicação *online* e abordaremos algumas questões relacionadas aos livros didáticos.

2.1. Gêneros textuais

Os gêneros textuais estão presentes nas mais diversas interações cotidianas e sempre fizeram parte de nossa sociedade. Bakhtin (1997) foi um dos primeiros estudiosos no campo dos estudos linguísticos a ressaltar a relação entre a utilização de textos e o convívio social.

A partir de uma abordagem enunciativo-discursiva, o autor pondera que a utilização da língua está relacionada às esferas de atividade humana. Nesse sentido, para ele, cada enunciado produzido reflete as condições e finalidades da esfera em que se insere, levando ao surgimento de tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais o estudioso russo denomina gêneros discursivos. Para Bakhtin (1997), esses gêneros se caracterizariam por um estilo, um conteúdo e uma construção composicional condicionada por cada esfera de comunicação.

Mais recentemente, autores com Marcuschi (2008) e Koch e Elias (2012) retomam e aprofundam as ideias bakhtinianas ao reconhecerem, não só o viés social dos gêneros, como também sua caracterização realizada por Bakhtin (1997).

Assim, Marcuschi (2008) parte do pressuposto de que os gêneros textuais são fenômenos sociais e históricos, porque seu surgimento está condicionado a um determinado momento da história e porque são produzidos para fins específicos em comunidades e domínios discursivos determinados. O autor argumenta que:

Os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Por considerar os gêneros como sócio-históricos, o autor defende que eles constituem categorias abertas, construídas coletivamente, podendo surgir e desaparecer de acordo com as necessidades comunicativas de uma sociedade.

Nessa mesma linha de raciocínio e também ecoando os estudos bakhtinianos, Koch e Elias (2012), ao tratarem da temática dos gêneros textuais, os caracterizam como formas padrão relativamente estáveis que utilizamos na fala e na escrita. Para as autoras, esses textos possuem um modo de constituição e uma função em esferas de ação humana determinadas, fato que, segundo elas, nos possibilita reconhecer e produzir gêneros textuais quando necessário.

As pesquisadoras ainda retomam Bakhtin (1997) ao postularem que os gêneros são constituídos de uma construção composicional, um conteúdo e um estilo. Elas defendem que a composição se refere ao modo como as informações e os elementos não-verbais (cor, padrão gráfico, diagramação típica, ilustrações, etc.) são distribuídos e organizados. Já no que concerne ao conteúdo temático, as autoras afirmam que este tem relação com o tema esperado para um determinado gênero. Quanto ao estilo, revelam que está ligado às escolhas do autor do texto quanto ao seu grau de formalidade, sendo alguns gêneros mais favoráveis ao estilo individual do que outros.

A partir do exposto, pode-se concluir que as abordagens referentes aos gêneros textuais dos autores supracitados dialogam e se complementam, permitindo-nos concluir que tais gêneros são artefatos dinâmicos, dotados de conteúdo, estilo e forma composicional e que se constituem enquanto objetos que se constroem sócio-historicamente, refletindo as ações comunicativas humanas. Essa noção de gênero textual nos parece de suma importância para o tratamento dos gêneros digitais, afinal, estes são resultado das mudanças históricas e sociais propiciadas pelo avanço das tecnologias. É justamente dos textos que emergem da comunicação mediada pelo computador que trataremos na próxima seção.

2.1.1. Os gêneros digitais

A sociedade do século XXI atravessa e é atravessada por um modo de viver cada vez mais digital, em que os mundos *online* e *off-line* se completam (BARTON; LEE, 2015). Nesse contexto, a Internet se configura como uma mídia que, para além de agilizar e facilitar as mais diversas tarefas cotidianas, permitiu a emergência de novas formas de comunicação: os gêneros digitais.

Marcuschi (2010), baseando-se na noção de gênero textual como fenômeno social e histórico, considera que os gêneros digitais se caracterizam por emergirem no contexto da tecnologia digital, em ambientes virtuais. Esses gêneros, segundo o autor, são variados. Todavia, muitos deles possuem similares na escrita ou na oralidade.

Apesar de desconstruir a ideia de ineditismo dos gêneros digitais em relação aos textos impressos e aos orais, o linguista reconhece as particularidades dos primeiros ao admitir que novos meios tecnológicos alteram a natureza do gênero. Assim, para o autor, as tecnologias atuais trazem possibilidades para os textos na medida em que permitem a rapidez na comunicação, a flexibilidade linguística e a combinação de várias formas de expressão, possibilitando a incorporação simultânea de múltiplas semioses como texto, imagem e som.

Essas particularidades a que os gêneros produzidos no meio eletrônico estão sujeitos podem alterar nossas formas de ler e escrever. Soares (2002) observa essa questão ao comparar as tecnologias digitais e as tipográficas, ressaltando que as primeiras modificaram o espaço da escrita, bem como os mecanismos de produção, reprodução e difusão do texto escrito. Dessa forma, destaca que os textos, antes escritos e lidos somente no papel, agora o são também na tela e se caracterizam por serem não estáveis, não monumentais, pouco controláveis, por reduzirem a distância autor/leitor, por estarem sujeitos a multiautoria e escaparem facilmente ao controle de qualidade.

Diante dessas especificidades trazidas pelos gêneros digitais e para atender ao propósito de formar cidadãos capazes de se inserirem na sociedade moderna, conforme defendem os PCNs, é preciso que os livros didáticos invistam em propostas de leitura e escrita de textos digitais, afinal, devido às novas possibilidades que a tela traz ao texto, torna-se ímpar que os estudantes adquiram habilidades para lidar com o contexto digital.

2.1. 1.1. Leitura e escrita de textos digitais na escola

Os gêneros digitais são cada vez mais importantes em nossa sociedade. Enviamos **e-mails**, temos acesso a **blogs**, nos comunicamos utilizando **chats** e discutimos os mais diversos assuntos em **fóruns eletrônicos**. Enfim, realizamos uma série de tarefas em que os textos virtuais operam como mediadores.

No entanto, muitas vezes, no espaço escolar, esses gêneros são pouco abordados e o que se percebe é que grande parte dos alunos tende a utilizá-los de maneira bastante intuitiva em seu dia a dia. Diante desse cenário e para que se atendam os objetivos dos PCNs de se formar cidadãos capazes de agir efetivamente na sociedade através do uso linguístico, é preciso que se formalize o ensino de gêneros digitais. Assim, os estudantes terão oportunidade de deixarem de utilizar esses textos de maneira intuitiva para fazê-lo de maneira consciente.

A formalização do ensino de gêneros digitais na escola pressupõe o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita de hipertextos. Essas habilidades, conforme Coscarelli (2009), não requerem competências distintas daquelas exigidas para o ler e o escrever no papel, mas sim, a ampliação dessas habilidades. Desse modo, ela afirma que:

Com o texto digital, usamos menos o lápis e a borracha. Escrever é um ato diferente, mesmo da datilografia, pois podemos cortar, colar, editar, inserir tabelas e imagens com muito mais facilidade que antes e, além disso, hoje podemos salvar, inserir sons e animações, além de usar links que podem nos levar diretamente a outros textos, a filmes, músicas ou imagens. Aparecem novos gêneros textuais – muitos deles advindos da cultura impressa ou manuscrita, como o e-mail, o blog – que têm seus correspondentes nas cartas, bilhetes e diários – e novas formas de comunicação como mensagens eletrônicas, chats, torpedos (no celular). Isso certamente provoca mudanças no comportamento e no pensamento do leitor e no produtor de textos. Essa mudança, no entanto, não deve ser vista como uma substituição das habilidades que o leitor precisa ter para lidar com o texto impresso, por outras que serão exclusividade do meio digital, mas uma ampliação daquelas (COSCARELLI, 2009, p. 552).

Partindo desse pressuposto, pode-se inferir que as habilidades requeridas para leitura e escrita de gêneros textuais em ambientes diferentes do virtual são também importantes para os gêneros digitais. Sendo assim, as considerações de Costa Val et al. (2009) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) sobre o trabalho com gêneros textuais na escola é também útil para os textos produzidos e lidos na tela.

Costa Val et al. (2009), partindo do princípio de que os gêneros textuais se caracterizam por sua função, bem como pelas ações de linguagem que se concretizam em diferentes contextos sociais, defendem que o ensino de gêneros deve ser funcional, de forma a permitir ao aluno aprender a usá-los. Nesse sentido, as estudiosas consideram fundamental que os alunos aprendam a ler e a escrever os textos que circulam socialmente.

No âmbito da leitura, as autoras destacam que é importante que se permita ao aluno entender a função do gênero, ou seja, seu objetivo e utilidade, bem como seu alcance, que, segundo elas, abarca aspectos como a compreensão do contexto social em que os textos circulam, as implicações que podem ter na vida dos usuários e as estruturas de poder que reproduzem.

No que concerne à atividade de escrita, Costa Val et al. (2009) acreditam que ela deve possibilitar ao estudante escolher o gênero adequado à situação social e à ação de linguagem para produzir um texto coerente com o gênero em relação à estrutura, à forma e ao estilo de linguagem.

A partir da ideia de que ensinar gêneros textuais pressupõe leitura e escrita, as estudiosas afirmam que o trabalho na escola requer, dentre outras necessidades, a de se atentar para o suporte e para a função do texto abordado no contexto em que circula. Essa concepção se apresentou como essencial em nossa pesquisa, nos levando a considerar, nas análises das atividades selecionadas, o tratamento do propósito comunicativo, que se relaciona com a função, e do suporte⁴. O propósito comunicativo pelo fato de ser útil na determinação de um gênero e o suporte por ser um dos diferenciais do texto *online*.

Também voltados para o ensino de gêneros textuais, mais especificamente para a produção textual, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) elaboraram uma proposta de trabalho com esses gêneros em sala de aula, apoiando-se em sequências didáticas. Os autores explicam que as sequências didáticas consistem em um conjunto de atividades organizadas, que possibilitam o acesso à produção de gêneros novos ou pouco acessíveis. Assim, para eles, o ensino deve ser realizado de forma modular, propiciando a apresentação da situação de produção, a elaboração de um primeiro texto, a realização de

⁴ Visto que o propósito comunicativo e o suporte são componentes de nossas categorias de análise, optamos por apresentar um breve apanhado teórico sobre eles no capítulo de metodologia. Em relação ao suporte, nos baseamos nas ideias de Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012) e Silva (2005). Já no que se refere ao suporte, utilizamos os pressupostos de Marcuschi (2003), Bezerra (2011) e Simões e Gomes (2011).

módulos, em que se tenta sanar os problemas encontrados nesse texto inicial, e a produção de um texto final.

Além disso, tais estudiosos ressaltam que o ensino de gêneros a partir da perspectiva das sequências didáticas deve ter como princípio a progressão em espiral, a fim de permitir que o estudante, a partir de um grau cada vez maior de complexidade, aprimore o domínio de um mesmo gênero ao longo dos anos de escolaridade.

A importância atribuída por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) às sequências didáticas como mecanismo de ensino de gêneros, bem como a ideia da escrita e da leitura como foco do ensino de textos, sustentada por Costa Val et al. (2009), foram de suma importância para este estudo. Isso porque o trabalho desses autores nos permite delinear um modelo de análise para as atividades de leitura e escrita de gêneros digitais presentes na coleção *Português Linguagens*, como poderá ser visto no capítulo metodológico desta pesquisa.

No entanto, conscientes de que não basta que se trabalhe a escrita e a leitura de gêneros digitais no espaço escolar, mas que os alunos utilizem esses gêneros para se inserirem nas diversas práticas comunicativas, não nos limitamos ao modelo proposto por Costa e Val et al. (2009) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) para o ensino de gêneros. Aliamos a ele o conceito de letramento(s), o qual discutiremos na próxima seção.

2.2. Os Letramentos

O termo letramento, surgido no campo da Linguística, nos anos 80 (OLIVEIRA; MELO, 2016), tem estado cada vez mais presente no contexto educativo, sendo comum nesse meio a defesa da ideia de que cabe à escola a formação de alunos letrados. Mas o que significa, de fato, letrar?

Marcuschi (2016) apresenta duas perspectivas de estudo do letramento. A autora ressalta que, até os anos de 1980, vigorava nas pesquisas o modelo de letramento autônomo. Tal modelo se baseava na ideia de que letrar envolveria a aquisição de habilidades e capacidades cognitivas individuais em relação às atividades de leitura e escrita.

No entanto, a partir dos anos de 1990, ainda segundo a estudiosa, os Novos Estudos do Letramento possibilitaram o surgimento da noção de letramento ideológico, cujo pressuposto era o de que o letramento não é neutro. Nesse sentido, de acordo com a estudiosa, as práticas letradas deveriam ser vistas não como habilidades individuais, mas

deveriam levar em conta os contextos em que os sujeitos estão inseridos (cultural, econômico, histórico, etc.).

Refletindo uma perspectiva ideológica, Soares (2002) se preocupa em definir em que consiste o letramento. Para a autora, esse conceito ainda é marcado pela imprecisão, existindo diversas ênfases em sua caracterização. Assim, sem negar a diversidade de pontos de vista acerca do fenômeno, a pesquisadora nos revela que, para ela, o letramento consiste no *estado* ou *condição* de indivíduos ou grupos sociais capazes de usar competentemente a leitura e a escrita em situações concretas de interação na sociedade.

Apesar de tratar o letramento como estado ou condição, o que pode nos dar a ideia de algo que não é suscetível a alterações, Soares (2002) compreende o letramento como algo que se amplia de acordo com as necessidades de uma sociedade. Desse modo, argumenta que as tecnologias de escrita desempenham um papel na organização e reorganização do letramento e defende o plural do termo:

[...] propõe-se o uso do plural *letramentos* para enfatizar a idéia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes *estados* ou *condições* naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes *espaços de escrita* e diferentes *mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita* resultam em diferentes *letramentos* (SOARES, 2002, p. 156).

Ribeiro (2009) corrobora as ideias de Soares (2002) ao afirmar que não existe limite para o letramento, pois sempre serão criadas formas de escrever, gêneros e suportes novos de acordo com as necessidades que surgirem. Dessa maneira, conforme a autora, o horizonte de letramento está em constante expansão.

Partindo das afirmações de Soares (2002) e Ribeiro (2009), cremos que os letramentos são tantos quanto as situações sociais em que nos inserimos. Desse modo, defendemos que situações que envolvam diferentes tecnologias de escrita e leitura pressupõem distintos letramentos. Nesse sentido, as NTICs exigem um novo tipo de letramento que não deve ser desconsiderado no ensino – o letramento digital, a respeito do qual discutiremos a seguir.

2.2.1. O Letramento digital e o ensino

As NTICs trouxeram novas formas de interação. Ribeiro (2009), reconhecendo esse fato, afirma que o computador, visto como ambiente de leitura e escrita, ampliou as

possibilidades de atuação por meio de textos, o que acarretou a necessidade de se reconhecer o letramento digital como algo essencial à atual sociedade.

De acordo com a autora, esse tipo de letramento consiste no desenvolvimento de habilidades necessárias e desejáveis para a comunicação eficiente em ambientes digitais. Assim, para a pesquisadora, alcançar algum grau de letramento digital pressupõe que as pessoas aprendam ações que incluem desde o uso das máquinas até a leitura de gêneros publicados *online* e expostos pelo monitor.

Corroborando as ideias de Ribeiro (2009), Xavier (2005) também defende a necessidade de se pensar no letramento digital atualmente. O autor argumenta que o letramento digital se dá a partir do *uso* intenso das NTICs. Além do mais, de acordo com ele, ser letrado digitalmente passa pela *aquisição* e *domínio* dos vários gêneros digitais presentes na mídia *online*.

Ampliando a visão de Ribeiro (2009) e Xavier (2005) acerca do letramento digital, Oliveira e Melo (2016) defendem que este requer saber utilizar criticamente as habilidades de leitura e escrita na utilização dos recursos digitais e ressaltam que:

[...] um cidadão letrado digitalmente pode ser capaz de utilizar e entender as informações oferecidas por vários meios digitais, ou seja, esse cidadão pode usar tais meios a fim de contribuir para a melhoria em sua vida, tanto no que diz respeito à produção de conhecimento quanto à qualidade de vida (OLIVEIRA; MELO, 2016, p. 21).

Como pode ser observado a partir da posição de Oliveira e Melo (2016), o letramento digital é, além de uma forma de interagir através da leitura e da escrita de textos produzidos na tela, um meio de tornar útil a comunicação *online* nas tarefas cotidianas. Assim, para eles, é imprescindível que a escola traga para a sala de aula as tecnologias que já fazem parte da vida de estudantes e professores fora desse contexto, para permitir a formação de sujeitos reflexivos, críticos e que saibam usar as tecnologias com eficiência e responsabilidade.

Rajo e Barbosa (2016) também destacam que é preciso se preocupar com o letramento digital no contexto escolar. Segundo elas, a escola é guardiã das práticas letradas no impresso. Todavia, é preciso que tal instituição se atente para o fato de que o letramento da letra não é suficiente para a vida contemporânea, ou seja:

[...] não basta mais a escola enfatizar o letramento da letra e os gêneros discursivos escritos e impressos da tradição e do cânone. É urgente enfocar os multiletramentos e os novos letramentos que circulam na

vida contemporânea de nossos alunos, tais como vídeos e *clipes*, as postagens de *blogs*, os painéis (ou álbuns) fotográficos etc. (ROJO; BARBOSA, 2016, p. 145).

Diante da necessidade que urge de tornar o letramento digital um dos objetivos do ensino, em nossas análises, nos parece imprescindível considerar a contribuição das atividades de leitura e de escrita de gêneros digitais, presentes na coleção *Português Linguagens*, para a formação de alunos letrados digitalmente. Afinal, uma sociedade digital requer estudantes capazes de se inserirem nas práticas virtuais de linguagem de forma competente e consciente. Porém, há que se questionar: Como a escola lida com a comunicação mediada pelas NTICs no ensino?

2.3. A escola e a comunicação online

Na contemporaneidade, a comunicação a partir das NTICs é inerente ao cotidiano de uma parcela considerável de pessoas. Diante desse contexto, Barton e Lee (2015) afirmam que tem havido uma “domesticação da tecnologia”, uma vez que ela é parte e media a vida de seus usuários de forma a facilitar as atividades diárias.

Apesar de reconhecerem o processo de domesticação da tecnologia na sociedade, os autores argumentam que as NTICs ainda não são vistas com bons olhos devido aos “pânicos morais”. Tais pânicos, de acordo com eles, são fruto da ideia de que a linguagem utilizada pelos jovens na comunicação *online* pode afetar negativamente as habilidades de letramento.

Os estudiosos destacam, ainda, que os discursos públicos fomentam os “pânicos morais”, pois esses discursos advogam que a escrita *online* é um atentado à norma-padrão, e que o fato de as pessoas lerem menos livros, terem sua capacidade de leitura e concentração reduzidas se deve ao aumento do uso de novas mídias.

A posição dos autores é confirmada por Bezerra (2010) quando afirma que o senso comum e alguns professores ainda são marcados por visões prescritivistas, tendendo a considerar que a Internet pode trazer danos à escrita formal dos adolescentes.

Essas visões normativistas atravessam o contexto escolar e acarretam o que é notado por Zacharias (2013). A autora, ao realizar uma análise das atividades de leitura de textos digitais no portal do professor, conclui que ainda não se formam alunos capazes de se inserirem efetivamente na sociedade atual.

Nesse mesmo sentido, Oliveira e Melo (2016) observam que a escola apresenta-se atrasada em relação às mudanças ocorridas na sociedade. Assim, destacam que: “É responsabilidade da escola oferecer um ensino de qualidade em constante diálogo com as leituras múltiplas do mundo em que vivemos e, isso, não é responsabilidade apenas do professor, mas de toda a comunidade escolar” (p. 23).

Diante da responsabilidade que a comunidade escolar tem de formar estudantes capazes de atender às necessidades impostas pelas mudanças sociais, é preciso avaliar o livro didático, afinal, esse material funciona como guia de grande parte das práticas pedagógicas. Passamos, então, a algumas considerações sobre esse preponderante suporte para o contexto escolar.

2.4. O livro didático

No Brasil, segundo Silva (2012), o livro didático começou a ser importado para a utilização de forma sistemática no ensino no século XIX, com a criação do Colégio Pedro II. Ainda de acordo com o autor, somente a partir das políticas nacionalistas de Getúlio Vargas esse material começou a ser produzido em território brasileiro.

Durante o governo de Vargas, os livros didáticos eram utilizados por até cinquenta anos e os seus autores eram personalidades que, apesar de consagradas no meio intelectual, não possuíam formação específica na área sobre as quais escreviam (SILVA, 2012). Entretanto, esse cenário começa a se alterar na década de 1960, com a democratização da educação.

A partir da democratização da educação, ocorrida na segunda metade do século XX, conforme Soares (1996), o tempo do livro na sala de aula foi reduzido, pois o aumento do alunado passou a representar um novo mercado, o que acarretou o crescimento da competição entre autores e editores, competição essa alimentada pelo acelerado processo de industrialização do país no século XIX. Além do mais, a autoria de livros didáticos, segundo a estudiosa, tornou-se menos atraente aos intelectuais consagrados, pois a democratização do ensino diminuiu o prestígio do ensino elementar e médio. Devido a isso, os próprios professores passaram a escrever livros didáticos.

Dessa forma, pode-se notar que o manual didático foi se popularizando, tanto no que se refere à autoria quanto ao público leitor. A popularização desse material culminou na criação, em 1985, de um dos programas mais importantes do contexto educacional

atual: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ministério da Educação (MEC).

Segundo Batista (2003), o PNLD definiu as diretrizes que vêm orientando as relações do Estado com o livro escolar. Conforme o autor, essas diretrizes se baseiam em cinco pontos principais:

- (i) centralização das ações de planejamento, compra e distribuição; (ii) utilização exclusiva de recursos federais; (iii) atuação restrita na compra de livros, sem participação no campo da produção editorial, deixada a cargo da iniciativa privada; (iv) escolha do livro pela comunidade escolar; (v) distribuição gratuita do livro a alunos e docentes (BATISTA, 2003, p. 34).

Como é possível observar, o PNLD propiciou a democratização do acesso ao livro didático, ampliando a importância do programa no contexto educacional. Todavia, esse acesso não se deu de forma integral, sendo o atendimento às instituições escolares expandido de forma gradativa para se conseguir atender ao Ensino Médio, Fundamental e EJA como acontece atualmente.⁵

Além de propiciar o acesso ao livro didático, o PNLD também definiu critérios para a avaliação da qualidade desse material. Tais critérios, conforme Batista (2003), baseiam-se na adequação didática e pedagógica, na qualidade editorial e gráfica, na pertinência do manual do professor em relação à correta utilização do material didático e à atualização docente, e na ausência de preconceitos e de erros graves relativos à área de conhecimento do material.

O que se constata, diante do exposto, é que o livro didático, aos poucos, foi ganhando protagonismo na cena educacional brasileira, já que vai de um objeto utilizado apenas pela elite estudante do Colégio Pedro II a um instrumento a que todos os brasileiros podem ter acesso e que passa pelo crivo de qualidade do PNLD, se apresentando, hoje, como inerente ao contexto educacional, na medida em que, conforme ressalta Araújo-Júnior (2008): “[...] tem uma presença marcante na sala de aula, basta ver, por exemplo, que na maioria das vezes ele constitui o próprio programa de ensino, com cronograma, quantidade de horas e objetivos” (p. 57).

⁵ De acordo com dados do portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no início, os livros eram distribuídos somente ao Ensino Fundamental, existindo épocas em que, devido a limitações financeiras, houve retrocesso na distribuição de material didático, como se deu em 1992, quando se atendeu somente da 1ª à 4ª séries. Quanto ao Ensino Médio, o atendimento pelo PNLD se deu, pela primeira vez, em 2004, mas apenas nas regiões Norte e Nordeste. No ano seguinte, a distribuição se ampliou para todas as regiões. Para o Ensino de Jovens e Adultos, a distribuição foi regulamentada em 2009.

De forma a corroborar a posição de Araújo-júnior (2008), Bunzen e Rojo (2005) destacam o papel de centralidade que os manuais didáticos possuem nas escolas. Para os autores, esse material:

[...] dirigindo-se a um professor apreciado como mal formado, sem tempo para a preparação e correção de atividades escolares, devido a sua grande sobrecarga de trabalho, determinada pelo aviltamento da profissão, e que fica pouco tempo em cada escola, [...] assume o papel de estruturar as aulas, até porque, muitas vezes, ele permanece mais tempo nas escolas que os próprios professores (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 80).

Além do papel do livro didático observado pelos autores supracitados – de direcionador da prática docente –, esse material é uma das principais formas de inserção na cultura escrita por parte do aluno, como defendem Batista; Rojo e Zuñiga (2005) ao revelarem que:

O manual didático é um dos poucos gêneros⁶ de impresso com base nos quais parcelas expressivas da população brasileira realizam uma primeira – e muitas vezes a principal – inserção na cultura escrita. É, também, um dos poucos materiais didáticos presentes cotidianamente na sala de aula, constituindo o conjunto de possibilidades a partir do qual a escola seleciona seus saberes, organiza-os, aborda-os (BATISTA; ROJO; ZUÑIGA, 2005, p. 47).

Além de ser uma primeira forma de inserção na escrita para o aluno, o livro didático é também essencial para muitos professores, por ser uma fonte de formação teórica, como destaca Brakling (2003), que, ao tratar especificamente do livro de Português, afirma que esse material “mostra-se como referência teórica fundamental, indispensável e, por vezes, única na tematização dos conhecimentos e (in)formação sobre os aspectos da língua e da linguagem envolvidos em seu trabalho” (p. 212).

Como pode ser notado, o manual didático está longe de ser coadjuvante no processo de ensino/aprendizagem. Ao contrário, ele condiciona os atos de ensinar e aprender, visto que, muitas vezes, é decisivo na construção de conceitos e de capacidades

⁶ Os autores, baseando-se no legado bakhtiniano, consideram o livro didático como um gênero do discurso porque, segundo eles: “os autores de livros didáticos e outros agentes envolvidos em sua produção produzem também enunciados num gênero do discurso, que possui *temas* (os objetos de ensino), uma *expectativa interlocutiva específica* (professores e alunos das escolas públicas e privadas, o editor, os avaliadores do PNLD) e um *estilo didático*” (p. 80). No entanto, essa questão não é consensual. Marcuschi (2003), por exemplo, considera o livro didático como um suporte que agrega muitos gêneros, os quais não têm sua identidade alterada, havendo apenas uma reversibilidade de função.

a serem ensinados, conforme ressaltam Bunzen e Rojo (2005), e pode funcionar como instrumento de formação não só de educandos, mas também de educadores.

Diante da importância do manual didático no espaço escolar, tanto no que se refere ao aprendizado do aluno, quanto à prática de ensino do professor, esse material pode influenciar na formação de alunos capazes de ler e escrever textos nos ambientes digitais. Apesar disso, conforme nota Coscarelli (2009), ao explicitar os resultados de uma pesquisa que realizou com os livros recomendados pelo PNLD 2008, os materiais didáticos ainda contribuem muito pouco para o letramento digital, já que:

[...] lidam com o computador, na grande maioria das vezes, como uma fonte de informação. Raramente o computador é tratado como meio de comunicação, de socialização ou de divulgação de informações, isto é, os alunos não são estimulados a estabelecer comunicação com outras pessoas via computador [...] nem são estimulados a fazer parte da rede como colaboradores, criando sites, blogs, comentando textos, propondo e enriquecendo wikis, entre outras tantas atividades que podemos fazer utilizando o computador (COSCARELLI, 2009, p. 559-560).

Se, por um lado, a autora constata um certo descaso dos livros didáticos em relação ao letramento digital nas obras em que analisa, há que se observar que, segundo Araújo-Júnior e Araújo (2013), tem-se notado uma tendência de se abordar gêneros do contexto digital nos livros didáticos.

O aumento da atenção aos gêneros digitais não deve ser ignorado, podendo refletir no grau de contribuição dos livros didáticos para o letramento. É partindo desse pressuposto que nos voltamos para a análise das atividades de leitura e escrita da coleção *Português Linguagens*, conforme os parâmetros que explicitaremos no capítulo metodológico que segue.

CAPÍTULO III

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, delinearemos os caminhos metodológicos percorridos. Apresentaremos, primeiramente, a natureza do estudo para, em seguida, abordarmos o objeto de pesquisa, bem como o percurso de análise realizado.

3.1. A natureza do estudo

A Linguística Aplicada, como área de conhecimento, tem sua origem profundamente marcada por investigações voltadas ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira, tendo sido vista, durante muito tempo, como aplicação de linguística teórica à prática de ensino de línguas (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009; CELANI, 1992).

Todavia, conforme Celani (1992), esse campo de estudo tem se ampliado, discutindo tópicos como o multilinguismo, o planejamento linguístico, a sociolinguística, a psicolinguística, a lexicografia, a tradução, o letramento, dentre outros. Além disso, a autora revela que a Linguística Aplicada tem se tornado uma área cada vez mais interdisciplinar, fato que permite a utilização de variadas metodologias de pesquisa, oferecidas por diferentes tradições teóricas, em disciplinas diversas.

Levando em conta a interdisciplinaridade inerente à Linguística Aplicada, bem como o fato de a mesma ter como objeto de investigação a linguagem enquanto prática social, conforme destacam Menezes, Silva e Gomes (2009), nosso estudo está enquadrado nesse campo de saber, visto que o mesmo nos permite aliar os estudos dos letramentos, mais especificamente, dos letramentos digitais, ao contexto de ensino/aprendizagem de língua materna. Essa abordagem nos fornece melhor embasamento para o propósito de investigar em que medida o tratamento dado aos gêneros digitais em atividades de escrita e leitura nas obras que constituem a coleção *Português Linguagens* contribui para o letramento digital do aluno.

Além disso, para a concretização de nosso objetivo, cremos ser a abordagem qualitativa a mais adequada. Isso porque esse tipo de abordagem, segundo Gergen e Gergen (2008), possibilita uma inovação na metodologia na medida em que o pesquisador pode mostrar sua situacionalidade histórica e geográfica, seus investimentos pessoais na pesquisa, suas tendenciosidades.

Embora o estudo qualitativo possibilite que o pesquisador se mostre como um sujeito inserido no contexto pesquisado, tal estudo não é desprovido de rigor científico. Sobre essa questão, Benson (2013) ressalta que a pesquisa qualitativa representa a interpretação de um pesquisador sobre um caso ou fenômeno particular, cabendo ao leitor observar que essa interpretação é baseada no tratamento rigoroso de dados.

Ainda em relação à pesquisa qualitativa, é importante ressaltar que, assim como a Linguística Aplicada, ela permite o diálogo entre distintas áreas de conhecimento, já que, conforme Linconl e Denzin (2008), constitui um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar, o qual atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas.

O fato de os estudos qualitativos possibilitarem a interpretação de dados por parte do pesquisador ao mesmo tempo em que permitem a interdisciplinaridade justifica nossa escolha pela pesquisa qualitativa. Isso porque nossa investigação envolve uma interpretação de atividades de leitura e escrita de gêneros digitais, a qual se apoia no diálogo interdisciplinar entre os estudos dos letramentos e os do ensino/aprendizagem de línguas.

Além do caráter qualitativo, nossa pesquisa se caracteriza também como de análise documental. Segundo Gil (2002), esse tipo de pesquisa se aproxima da investigação bibliográfica. Todavia, ao contrário desta, que utiliza materiais impressos e presentes em bibliotecas, a análise documental vale-se de fontes diversas e dispersas, fontes essas que não foram analisadas ou que ainda podem ser reelaboradas de acordo com o objeto de pesquisa.

De forma a corroborar as ideias de Gil (2002), Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) ressaltam que, enquanto a pesquisa bibliográfica, partindo de fontes secundárias, tem como intuito verificar contribuições de diferentes autores a respeito de um determinado tema; na investigação documental parte-se de fontes primárias, que não receberam tratamento analítico, cabendo ao pesquisador a compreensão do documento estudado. Os autores, baseando-se em Figueiredo (2007), ainda afirmam, que:

O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres. Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5)

As considerações realizadas não só por Gil como também por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) justificam o caráter documental de nossa pesquisa. Afinal, ela tem como objetivo buscar uma compreensão acerca da contribuição para o letramento digital de um objeto que se constitui enquanto documento e o qual se caracteriza como fonte primária, já que caberá ao pesquisador analisar e interpretar dados que ainda não foram trabalhados por outros autores.

Cabe destacar que, além de optarmos pela investigação qualitativa de análise documental, a pesquisa também foi descritiva, visto que a descrição possibilitou não só um melhor conhecimento do nosso objeto de estudo – o livro didático – como também permitiu a compreensão mais detalhada dos dados pelo pesquisador, afinal, a pesquisa descritiva, segundo Cervo e Bervian (2006), objetiva classificar, explicar e interpretar a partir da observação, registro, análise e correlação de fenômenos e fatos.

Apesar da investigação ter um aspecto documental e ser de natureza qualitativa descritiva, utilizamos também dados numéricos a fim de contabilizar a presença de atividades de leitura e de escrita relacionadas aos gêneros digitais nas obras analisadas, pois cremos que esse fator se mostrou relevante nas conclusões do estudo.

Tendo esclarecido esses pontos, na próxima seção, discorreremos a respeito do nosso objeto de pesquisa.

3.2. A escolha do objeto

As tecnologias modificaram nossa forma de organizar a vida, de ler, escrever, interagir e mesmo de raciocinar, afinal, a sociedade do século XXI atravessa e é atravessada por um modo de viver cada vez mais digital, em que os mundos *online* e *offline* se completam (BARTON; LEE, 2015).

Esse fato acarreta a necessidade de se formar um cidadão capaz de lidar com as novas tecnologias da comunicação e da informação e de se inserir em um contexto que exige letramentos que vão além da participação em práticas de escrita e leitura no papel, convivendo com cenários nos quais a criatividade, a hibridização e a multimodalidade são palavras de ordem.

A onipresença das tecnologias em nossa sociedade tem gerado uma necessidade de se repensar e ressignificar as práticas educacionais. Reflexo dessa necessidade é a criação, desde a popularização dos computadores, de diversas políticas públicas, que passam pela elaboração de documentos, pela inserção de computadores nas escolas e pelo

auxílio pedagógico. Dentre essas políticas, pode-se citar os PCNs, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM), o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo) e a criação do Portal do Professor⁷.

Apesar de existirem iniciativas públicas, como as supracitadas, que visem a um ensino que se atente para as necessidades de se formar um cidadão capaz de inter(agir) em um mundo mediado pelas tecnologias, Zacharias (2013) nota que ainda não se formam alunos letrados para se inscreverem, com competência devida, na sociedade atual. A autora, baseando-se em resultados da Prova Brasil de 2011, revela que os alunos têm concluído o Ensino Fundamental sem adquirirem habilidades básicas de leitura.

Além da dificuldade de ler ressaltada pela estudiosa, a escrita também se apresenta como problemática. Prova disso são os inúmeros fracassos de nossos alunos nas redações de concursos e vestibulares, divulgados constantemente pela mídia.

Diante de um cenário em que os alunos apresentam problemas com as práticas de leitura e escrita no impresso, inserir os gêneros digitais na sala de aula torna-se uma atividade complexa, pois exige que o estudante realize, em um ambiente multissemiótico, tarefas relacionadas ao ler e ao escrever, muitas vezes, ainda não realizadas de forma competente no papel.

Além disso, para a abordagem de tais gêneros, há que se considerar a presença de alguns professores de língua materna que, possuindo ideologia purista, tendem a ver a escrita digital com maus olhos, impulsionados, muitas vezes, pelos pânticos morais os quais levam à crença de que a comunicação *online* pode afetar negativamente as habilidades de letramento, conforme observam Barton e Lee (2015).

Apesar da complexidade de se inserir os gêneros digitais na sala de aula, fomentada pelos desafios que perpassam as atividades de leitura e escrita dos mesmos na escola, é inegável que existem iniciativas para o tratamento dos gêneros digitais. Araújo-Júnior e Araújo (2013), por exemplo, observam que, além dos gêneros textuais tradicionalmente contemplados nos livros didáticos, tem havido a inserção de textos da esfera digital nesses materiais.

⁷ Enquanto os PCNs e a OCM se constituem de documentos que orientam os educadores para a inserção das tecnologias no ensino, o Proinfo e o Portal do Professor dão subsídios para que ela ocorra. Dessa forma, o Proinfo, programa criado em 1997 pelo MEC, tem o intuito de promover o uso pedagógico das NTICs e criar ações para prover as escolas de ambientes tecnológicos; já o Portal do Professor, criado em 2008, permite a educadores se inserirem em espaços digitais a fim de acessar, criar e compartilhar planos de aula sobre os mais diversos assuntos.

O livro didático, assim, torna-se importante quando se pensa em letramento digital dos alunos, pois mais que pensar em políticas públicas externas para a inserção das NTICs no ambiente escolar, é preciso que se olhe para o “chão” da sala de aula, e o livro didático figura nele. Isso porque o material didático, cuja presença é considerável nas aulas, pode contribuir para a formação de alunos letrados digitalmente, capazes de agir com/pela tecnologia.

Pensando na contribuição que o livro didático pode dar para o aperfeiçoamento do letramento digital dos estudantes, bem como na utilização considerável da coleção *Português Linguagens* no ensino público brasileiro, selecionamos as obras destinadas ao Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) dessa coleção a fim de avaliarmos em que medida as atividades de leitura e escrita de gêneros digitais presentes nesse material contribuem para o letramento digital dos alunos.

Ao traçar esse objetivo, nossa hipótese foi a de que encontraríamos um número pouco expressivo de atividades que contribuiriam para a formação de alunos letrados digitalmente. Essa posição se justifica pelo fato de levarmos em conta o que destaca Bezerra (2010). Para o autor, apesar de os textos digitais fazerem parte da realidade vivida pelos alunos e pela sociedade, eles ainda são vistos a partir de uma ótica prescritivista pelo senso comum e pelos professores. Assim, de acordo com o estudioso, existe, na sociedade, uma tendência a se ver a linguagem da Internet de forma alarmista, considerando que essa mídia pode causar danos à escrita formal dos adolescentes.

Outro fator que nos levou a essa hipótese foi a conclusão de Coscarelli (2009) ao analisar as obras aprovadas no PNLD 2008. Segundo ela, os livros didáticos avaliados contribuíam pouco para o letramento digital. Baseando-nos nesse fato e considerando que as mudanças nos livros didáticos se dão de forma lenta, acreditamos que a coleção *Português Linguagens*, mesmo sendo publicada alguns anos após a pesquisa apresentada por Coscarelli (2009), ainda pode refletir essa tendência.

A fim de verificar essa hipótese, dividimos nossa pesquisa em duas fases, as quais descrevemos a seguir.

3.3. Fases da análise

Com intuito de atender aos objetivos desta pesquisa, a investigação dividiu-se em dois momentos. No primeiro, nos preocupamos com a delimitação do *corpus*, já no

segundo, visamos estabelecer nossas categorias de análise. Nas seções seguintes, descrevemos detalhadamente cada um desses momentos.

3.3.1. Primeira fase: A delimitação do *corpus*⁸

Para a delimitação do *corpus* de nossa pesquisa, inicialmente, escolhemos uma das várias seções que compõem as obras de *Português Linguagens* (Ensino Fundamental) para nela analisarmos as atividades de leitura e escrita de gêneros digitais. A seção selecionada, a princípio, foi *Produção de texto*, pois ela, estando presente em todos os livros didáticos, objetiva, principalmente, trabalhar os diferentes gêneros que circulam na sociedade, aliando, muitas vezes, atividades de leitura e produção de texto.

Após realizarmos um recorte de nosso universo de análise, fizemos um levantamento, através do sumário de cada um dos livros didáticos, das ocorrências de abordagens de gêneros digitais na seção *Produção de texto* para, assim, garantir que textos do ambiente *online* fossem alvo de atividades de leitura e/ou de escrita.

Tendo encontrado ocorrências dos gêneros típicos do ambiente virtual somente no livro do 6º ano, buscamos realizar um estudo mais detalhado de cada obra a fim de verificar se os gêneros digitais, mesmo não aparecendo no sumário, eram abordados em outros momentos na seção *Produção de texto*, afinal, essa seção se destaca nas obras, sobretudo, por se voltar para o trabalho com a leitura e a produção de gêneros.

Ao realizar o estudo de todos os números da coleção analisada, verificamos que, assim como *Produção de texto*, a seção *Intervalo*, presente no fechamento das unidades de cada obra, em alguns momentos, visava à produção de gêneros textuais e dialogava com a seção *Produção de texto*. Diante disso, passamos a considerar a presença de atividades de escrita de gêneros digitais também na seção *Intervalo*.

Assim, fizemos um levantamento das atividades de leitura e escrita dos gêneros digitais presentes em cada uma das seções selecionadas para o estudo e, em seguida, passamos à segunda fase da pesquisa, na qual objetivamos compreender a organização da coleção e delinear as categorias de análise.

⁸ Embora não se trate de um trabalho de *corpus*, nesta pesquisa, utilizaremos esse termo para se referir ao nosso objeto de análise.

3.3.2. Segunda fase: As categorias de análise

Nesta seção, discorreremos sobre nosso percurso metodológico. Ela se divide em três partes. Na primeira, descreveremos a forma como foi realizado o estudo das atividades de leitura. Em um segundo momento, esclareceremos o percurso de análise das atividades de escrita. Na terceira parte, apresentaremos a metodologia que utilizamos para verificar a sequencialidade na abordagem de atividades de leitura e de escrita de gêneros digitais nas obras analisadas.

A) Análise das atividades de leitura

Nesta seção, descreveremos nosso percurso de análise em relação às atividades de leitura. Como evidenciado, não há atividades de leitura em *Intervalo*. Sendo assim, cabe ressaltar que as questões analisadas fazem parte exclusivamente da seção *Produção de texto*.

Tendo em vista que as atividades de leitura da seção *Produção de texto* têm como intuito a exposição dos alunos a um determinado gênero, a fim de que o estudante, posteriormente, seja capaz de produzi-lo, consideramos importante que elas permitam o acesso a questões relacionadas aos recursos linguísticos, à forma de estruturação e à função prototípicos do texto abordado.

Nesse sentido, elencamos três categorias de análise para a avaliação das questões de leitura de gêneros digitais, a saber: aspectos linguísticos, aspectos composicionais e propósito comunicativo. A seguir, descrevemos, separadamente, cada uma dessas categorias, bem como apresentamos nosso quadro de análise.

I) Categoria aspectos linguísticos

Na categoria aspectos linguísticos⁹, visamos avaliar se o estilo e a grafia foram explorados nas atividades de leitura de gêneros digitais.

⁹ Koch e Elias (2012) consideram o conhecimento linguístico como essencial ao processamento da leitura. Para elas, esse conhecimento envolve aspectos ligados ao léxico, à gramática, ao uso de elementos coesivos para sequenciação e remissão e à organização do material linguístico na superfície textual. Apesar de reconhecermos que tratar do aspecto linguístico envolveria todos esses fatores, optamos por nos restringir ao estilo e à grafia.

O estilo, segundo Koch e Elias (2012), tem relação com as escolhas realizadas nos textos no que se refere ao seu grau de formalidade. A escolha desse aspecto linguístico em nossa pesquisa se justifica não só pelo fato de ser reconhecido pela teoria bakhtiniana como um dos constituintes dos gêneros, mas também porque muitos alunos apresentam dificuldades na escolha da linguagem a ser utilizada nas produções textuais devido à pouca atenção dada às questões estilísticas na escola (COSTA VAL et al., 2009).

Além disso, consideramos que, no estudo dos gêneros digitais, tratar dos graus de formalidade é essencial porque, apesar de muitos desses gêneros terem estilo marcadamente informal, existem aqueles que requerem um estilo mais formal, como é o caso dos **e-mails educacionais**. Esse fato implica a necessidade de capacitação dos alunos para que escolham registros coerentes com os textos a serem produzidos, evitando a ilusão dos discentes de considerarem que a informalidade possa ser admitida em todos os contextos, já que se trata de gêneros digitais.

Quanto à grafia, ela foi incluída como fator de análise por partirmos do pressuposto de que ela é de suma importância na abordagem dos textos virtuais, visto que, segundo Araújo-Júnior (2008), esse é um traço distintivo dos gêneros digitais. O papel de destaque da grafia nos textos digitais, notado por Araújo-Júnior (2008), deve-se, sobretudo, à flexibilidade linguística proporcionada pela Internet, a qual possibilitou o surgimento de uma nova variedade de língua – o internetês.

Segundo Rajagopalan (2013), essa variedade linguística, visando atender a uma comunicação rápida, se baseia na inobservância de regras ortográficas. Esse fato possibilita que, em grande parte dos textos escritos na tela, a aproximação da escrita à pronúncia, a utilização de abreviações e a minimização da pontuação e da acentuação estejam presentes, o que não pode ser ignorado no tratamento dos gêneros digitais.

Diante dessas considerações, na categoria aspectos composicionais, nosso objetivo será avaliar se, nas atividades de leitura de gêneros digitais, se trabalha com o grau de formalidade e se explora a grafia prototípicos do gênero.

II) Categoria aspectos composicionais

No que concerne à categoria aspectos composicionais, almejamos avaliar a abordagem do formato textual e da multissemiose nas atividades de leitura de gêneros digitais.

Em relação ao formato textual, verificamos se as atividades permitiam aos estudantes se conscientizarem da forma como o gênero se organiza. A opção por investigar a presença de tratamento do formato textual prototípico¹⁰ se deu pelo fato de a construção composicional ser um dos constituintes dos gêneros notados por Bakhtin (1997).

Além disso, consideramos o fato de a organização textual possibilitar uma melhor compreensão da organização discursiva dos gêneros, conforme constata Araújo-Júnior (2008), fato que facilita o processo de ensino-aprendizagem.

Para a análise da abordagem do formato textual, partimos do que propõe Marcuschi (2010). O autor elenca treze dimensões para a identificação de gêneros digitais, dentre as quais se encontra o formato textual.

Em relação ao formato textual, o linguista considera que os gêneros que circulam no ambiente virtual podem se apresentar de quatro maneiras, a saber: em turnos encadeados, em estrutura fixa, em texto corrido e em sequências soltas. Assim, baseando-nos nessa divisão de formatos feita pelo estudioso, nas atividades de leitura, observamos se o formato típico do gênero digital era tratado.

No que concerne à multisssemiose, que diz respeito à incorporação simultânea de diferentes semioses (som, imagem, texto, vídeo), objetivamos verificar sua abordagem pelo fato de ela ser inerente aos gêneros do ambiente *online*. Afinal, de acordo com Marcuschi (2010):

[...] parte do sucesso da nova tecnologia deve-se ao fato de reunir em um só meio várias formas de expressão, tais como texto, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos linguísticos utilizados (MARCUSCHI, 2010, p. 16).

Acreditando nessas ideias, nos parece ser indispensável falar da composição genérica de textos digitais, sem considerar as múltiplas semioses possibilitadas por vários gêneros da esfera *online*. Assim, a exemplo do que fizemos para avaliar o formato textual, para a avaliação da multisssemiose, nos apoiaremos em uma das dimensões definidas por Marcuschi (2010) para a identificação dos gêneros digitais: a intitulada Canal/semioses. Nessa dimensão, o autor estabelece quatro aspectos em que os textos digitais podem se

¹⁰ Falamos em formato textual prototípico pelo fato de acreditarmos que pode haver mudanças na configuração de um gênero, visto que, conforme ressalta Bakhtin (1997), os gêneros não são estáveis, mas marcados por uma estabilidade relativa.

enquadrar de acordo com as semioses que possibilitam. Os aspectos são: i) só texto escrito, ii) oral e escrito, iii) texto e imagem, iv) texto com paralinguagem¹¹.

Considerando que o linguista vê os gêneros a partir de uma ótica que se baseia na ideia de contínuos, podemos considerar que os diferentes aspectos por ele elencados podem se combinar em um mesmo texto, de forma a contribuir na construção do sentido. Dessa forma, embora o autor opte por apresentar as semioses possíveis ao texto digital em agrupamentos, consideraremos a oralidade, a escrita, a imagem e a paralinguagem como semioses que podem se materializar em um único gênero.

Sendo assim, para a análise das atividades de leitura, observamos se abordaram a capacidade do texto trabalhado de incorporar as multissemoses, conscientizando os estudantes acerca dos recursos que o gênero digital admite.

III) Categoria propósito comunicativo

Na categoria propósito comunicativo, nos propusemos a observar se as questões de leitura analisadas permitiam ao aluno ter acesso à função do texto trabalhado, visto que esta é um fator importante na definição dos gêneros (COSTA VAL et al., 2009; KOCH; ELIAS, 2012).

Para tanto, consideramos os estudos de Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012) acerca do propósito comunicativo. Esses estudiosos, ao tratarem do tema, apontam as revisões pelas quais o conceito passou nos estudos relacionados à análise de gênero. Os autores nos revelam que Swales (1990), ao tratar do propósito comunicativo na análise de gêneros, lega a este um papel central, defendendo-o enquanto fator importante na identificação e na definição de gêneros.

Todavia, ainda conforme os autores, em Swales e Askehave (2001), há uma revisão da centralidade do propósito comunicativo, já que os mesmos, reconhecendo o caráter múltiplo e evasivo de tal propósito, admitem que dificilmente ele pode ser considerado como critério absolutamente dado para o reconhecimento de um gênero.

Embora os estudos de análise de gêneros, muitas vezes, nos revelem a descentralização do propósito comunicativo para a identificação de gêneros, esse fator

¹¹ Marcuschi (2010) não esclarece o que considera como paralinguagem. Assim, consideramos para o termo a definição de Campos e Cruz (2007). Para as autoras: “Os elementos paralinguísticos são realizações ou manifestações não-verbais que contribuem para a unidade temática da enunciação” (p. 2), que incluem, dentre outros elementos, partículas interativa, e processadores neurolinguísticos.

nos parece de suma importância no processo de ensino-aprendizagem, pois, como destaca Silva (2005), reconhecer o propósito dos textos é inerente às pessoas, mesmo que tal propósito não seja o idealizado pelo produtor.

Assim, mesmo reconhecendo que um gênero pode ter mais de um propósito comunicativo ou ter propósitos evasivos¹², cremos que, numa situação de ensino-aprendizagem, é importante que se conscientize o aluno em relação ao “para que” um texto pode ser produzido, sobre qual é a sua possível (ou possíveis) funções na sociedade, para que a compreensão do gênero trabalhado seja facilitada. Desse modo, na análise das atividades de leitura, visamos observar se elas possibilitaram ao aluno reconhecer o intuito com que o texto poderia ser utilizado.

IV) Apresentação do quadro de análise

Para a análise das categorias as quais acabamos de descrever, optamos por dividi-las em dois eixos: um intitulado eixo da percepção e outro denominado eixo da exploração.

Essa divisão se justifica pela forma como se estruturam as atividades de leitura na seção *Produção de texto*. Normalmente, essas atividades são compostas de um texto-exemplo do gênero tratado na seção, acompanhado de atividades de leitura. É comum haver também quadros que trazem informações complementares a respeito do assunto abordado e que, juntamente com as atividades, podem contribuir para a compreensão do gênero estudado.

Tendo em vista o modo de ordenação das atividades de leitura, não nos restringimos aos comandos das atividades, mas buscamos levar em conta o contexto em que estão inseridos. Dessa forma, consideramos para análise não só o texto-exemplo do gênero abordado, como também, quando presentes, os quadros informativos que acompanham essas atividades.

Nesse sentido, levando em conta que, na seção *Produção de texto*, o texto-exemplo constitui o contato do aluno com o gênero tratado, é esse texto que será responsável pelas primeiras percepções dos estudantes acerca das características do gênero digital.

¹² Termo utilizado por Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012) ao falarem da revisão do conceito de propósito comunicativo realizada por Swales e Askehave (2001).

Sendo assim, no eixo da percepção, consideramos o texto-exemplo do gênero trabalhado na seção. Para tanto, primeiramente, fizemos um estudo das características do gênero abordado, buscando observar se aquelas mais típicas no que se refere à grafia, ao estilo, ao formato textual, à combinação de semioses e ao propósito comunicativo podiam ser notadas pelo aluno no texto-exemplo.

Quanto ao eixo da exploração, nele nos ocupamos das atividades de leitura e, quando existentes, dos quadros informativos. A opção por analisar as atividades de leitura juntamente com os quadros informativos se deve ao fato de ambos terem um intuito em comum: o de construir conhecimento em relação ao gênero abordado, a partir da exploração de recursos utilizados no texto-exemplo.

Dessa forma, buscamos notar se as atividades e os quadros informativos exploraram cada uma de nossas categorias de análise, fazendo com que o estudante se atentasse de alguma forma para questões ligadas à grafia, ao estilo, ao formato textual, às semioses e ao propósito ou propósitos comunicativos prototípicos do gênero trabalhado.

A seguir, apresentamos o quadro, elaborado para esta pesquisa, que norteou nossas análises em relação a cada eixo e categoria:

Quadro 1: Análise das atividades de leitura em função das categorias Aspectos linguísticos, Aspectos composicionais e Propósito comunicativo.

Eixos	Aspectos linguísticos	Aspectos composicionais	Propósito comunicativo
<i>Percepção</i>	A grafia utilizada no texto-exemplo é a prototípica do gênero? A variedade linguística do texto-exemplo do gênero é coerente com o grau de flexibilidade típico do gênero?	O texto-exemplo do gênero permite a percepção de sua organização prototípica: turnos encadeados, estrutura fixa, texto corrido ou sequências soltas? Semioses típicas do gênero estão presentes no texto-exemplo?	O texto-exemplo do gênero é coerente com o propósito ou propósitos típicos do gênero?
<i>Exploração</i>	Em relação ao gênero abordado, aspectos ligados à grafia típica do internetês são explorados nas atividades de leitura e/ou em quadros informativos? As atividades de leitura e/ou quadros	As atividades de leitura e/ou quadros informativos exploram o formato textual do gênero trabalhado, permitindo que o aluno sistematize o conhecimento acerca	As atividades de leitura e/ou quadros informativos exploram o propósito ou propósitos comunicativos do gênero, possibilitando que o aluno compreenda a

	<p>informativos exploram a relação entre o uso do internetês e o grau de formalidade da situação comunicativa?</p> <p>Nos gêneros em que o internetês não é utilizado, explora-se o uso da grafia convencional?</p> <p>As atividades de leitura e/ou quadros informativos exploram o estilo admitido pelo gênero, conscientizando o aluno acerca de sua flexibilidade quanto ao grau de formalidade?</p>	<p>da organização do gênero?</p> <p>As atividades de leitura e/ou quadros informativos exploram a possibilidade de combinação de semioses dos gêneros trabalhados?</p>	<p>função ou funções do gênero trabalhado?</p>
--	--	--	--

Para a análise da contribuição das atividades de leitura para o letramento digital dos alunos, consideramos três variáveis: **contribuição plena, contribuição mediana e contribuição ausente.**

Consideramos que a contribuição para o letramento foi plena se, para cada um dos eixos, pelo menos uma pergunta de cada categoria foi respondida afirmativamente, pois cremos que o acesso a aspectos linguísticos e composicionais e ao propósito comunicativo coopera para o letramento digital por propiciar o desenvolvimento de habilidades necessárias e desejáveis para a comunicação eficiente em ambientes digitais (RIBEIRO, 2009) e possibilita a aquisição e o domínio de gêneros digitais (XAVIER, 2005).

Se, para cada eixo, pelo menos uma categoria teve todas as respostas negativas às questões, consideramos que a atividade contribuiu medianamente para o letramento digital. Finalmente, se, para cada eixo, duas ou mais categorias tiveram todas as respostas negativas, consideramos que a contribuição para o letramento foi ausente.

B) Análise das atividades de escrita

As atividades de escrita, ao contrário das de leitura, estão presentes não só em *Produção de texto*, mas também na seção destinada à montagem de projetos, intitulada *Intervalo*.

Considerando, como Araújo-Júnior e Araújo (2013), que as propostas de atividades presentes nos livros didáticos devem levar o aluno a uma prática de comunicação efetiva por meio dos gêneros digitais, para a análise das atividades de escrita, buscamos notar se essas atividades permitiam ao aluno se comunicar em situações mais próximas possíveis do uso real do gênero em que se baseava a proposta de escrita.

Acreditamos que a aproximação do ensino de gêneros a situações ligadas à realidade pode propiciar o letramento digital dos estudantes na medida em que possibilita que os mesmos adquiram as habilidades requeridas à comunicação *online*, podendo utilizá-las na comunicação cotidiana.

Referimo-nos a aproximação do ensino de gêneros da realidade porque concordamos com Schenewly e Dolz (2004) quando afirmam que a didatização implica transformações. Esses autores, ao tratarem do ensino-aprendizagem de gêneros, ressaltam que a escola sempre trabalhou com gêneros, pois toda forma de comunicação cristaliza-se em formas específicas de linguagem. No entanto, segundo os estudiosos, a situação escolar é complexa, pois o gênero passa a ser, para além de um instrumento de comunicação, objeto de ensino-aprendizagem.

Assim, os autores destacam que se deve colocar o estudante o mais próximo possível de verdadeiras situações de comunicação, as quais tenham sentido para ele, mas tendo consciência de que há outro objetivo para o gênero tratado: o de ensino-aprendizagem.

Partindo desse pressuposto, no que se refere às atividades de produção, analisamos em que medida as atividades de escrita levaram o aluno a se comunicar em situações que se aproximam de usos autênticos da língua.

A opção por avaliar a aproximação da realidade das atividades de escrita de gêneros digitais se deve ao fato de cremos que tal aproximação possibilita a formação de um aluno letrado digitalmente, por permitir a sua inserção na sociedade atual através da utilização dos meios digitais como forma de melhoria de vida (OLIVEIRA; MELO, 2016). Para a avaliação, levamos em conta três categorias, a saber: suporte, interlocutores e situação comunicativa. A seguir, descrevemos cada uma dessas categorias separadamente e apresentamos nosso quadro de análise.

I) Suporte

O conceito de suporte, apesar de ser importante no trabalho com gêneros textuais, não é tratado de forma consensual entre os pesquisadores. Nesse sentido, Simões e Gomes (2011), ao fazerem um estudo de caráter bibliográfico acerca das investigações sobre o assunto, nos mostram que este tem sido alvo de interesse de diversos campos de estudo da linguagem como Linguística Textual, Análise do Discurso e as perspectivas sociorretórica e sistêmico funcional. Os autores asseveram que:

[...] no estudo do suporte podemos ter dois comportamentos [...]: um que considera o suporte como condicionante do gênero, como é apontado na perspectiva discursiva e sócio-retórica do suporte; e outro que considera o gênero como condicionante do suporte, como é percebido na perspectiva textual e sistêmico-funcional do suporte (SIMÕES; GOMES, 2011, p. 33).

Diante dessas considerações, pode-se notar que, embora haja visões distintas no que se refere à relação suporte/gênero, parece consenso a ideia segundo a qual o suporte não deve ser visto como neutro no estudo dos gêneros. Assim, conhecer o suporte em que produziremos um gênero é algo de suma importância, pois o local em que escrevermos poderá determinar as escolhas e os recursos utilizados e utilizáveis no texto.

Embora, atualmente, se aceite que o suporte é um fator que deve ser considerado no estudo de gêneros, sua investigação é relativamente recente, cabendo a Marcuschi (2003) as primeiras inquietações acerca do papel do suporte na configuração dos gêneros.

O autor, reconhecendo a influência do suporte no formato e na função do gênero suportado, busca elaborar uma definição para o termo. Dessa forma, o linguista destaca: “Numa definição sumária, pode-se dizer que o suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto” (p. 10).

De forma a corroborar as ideias de Marcuschi (2003), Bezerra (2011) afirma que o suporte é um dos componentes de realização social dos gêneros, sendo relevante para a construção de sentido dos mesmos.

Bezerra (2011) revela, ainda, que é comum, na nomeação de gêneros, que haja sobreposição deles com seus suportes. Nesse contexto, o autor faz as seguintes considerações:

Na minha compreensão, o suporte se apresenta como um algo, superfície ou objeto, físico ou virtual, que permite a manifestação

concreta e visível do texto/gênero. O gênero pode ser distinguido de seu suporte, na maioria das vezes, através da consideração de que o texto em si não é um objeto. Assim, por exemplo, o outdoor é um objeto concreto, portanto, um suporte. O gênero, ou seja, o conteúdo suportado pelo outdoor, não é um objeto, mas um texto (BEZERRA, 2011, p. 85).

Partindo da diferenciação que o autor faz entre gênero e suporte, notamos que, assim como Marcuschi (2003), ele vê o suporte enquanto o *locus* do texto.

Acreditando nas ideias de que o suporte é o *locus* em que o texto se encontra, bem como considerando que os gêneros não são indiferentes à superfície em que se encontram, partimos do pressuposto de que letrar os alunos digitalmente pressupõe permitir que se produza o gênero digital no ambiente que lhe é próprio, já que, conforme Xavier (2005), o letramento digital pressupõe o uso intenso das novas tecnologias. Desse modo, para verificar se a atividade de escrita se aproxima do real, possibilitando o letramento digital, observamos se ela permite que o aluno produza no suporte próprio do gênero.

II) Interlocutores

Costa Val et al. (2009) consideram que, para que o estudante aprenda a utilizar um gênero de forma funcional, é necessário que ele seja capaz de lê-lo e escrevê-lo. No que concerne à escrita, as autoras ressaltam a necessidade de que o aprendiz adéque o gênero à situação social em que se insere.

Como se sabe, a adequação do gênero requer que se saiba a quem se escreve. Desse modo, é imprescindível que as propostas de escrita definam os interlocutores da interação.

Os próprios PCNs ressaltam a necessidade de o aluno conhecer, na produção textual, seja ela escrita ou oral, a quem o texto se dirige, para que possa considerar os papéis assumidos pelos interlocutores, bem como os conhecimentos por eles presumidos.

Partindo da importância que o conhecimento dos interlocutores possui no processo de produção textual, visamos, na análise das atividades de escrita, observar se e como eles são definidos, bem como se são reais ou não.

III) Situação comunicativa

Costa Val et al. (2009) argumentam que o ensino de gêneros textuais na escola deve ser funcional para que o estudante aprenda a utilizá-los. Essa visão funcionalista a

respeito do ensino de gêneros defendida pelas autoras pressupõe ir além da produção textual puramente escolar de forma a permitir ao aluno se inserir nas práticas comunicativas da sociedade.

Assim, o trabalho com gêneros em sala de aula deve possibilitar ao aprendiz se inserir em situações de comunicação que tenham sentido para ele e que se aproximem o máximo possível de situações verdadeiras de comunicação, conforme ressaltam Schnewly e Dolz (2004).

Partindo desse pressuposto, no que se refere à situação comunicativa, objetivamos notar se ela se insere na esfera da realidade ou do imaginário. Isso porque cremos que formar um aluno letrado digitalmente requer sua inserção em situações comunicativas que transcendam a simulação, pois essa atitude possibilita que se adquiram, de forma efetiva, as habilidades essenciais à comunicação digital.

IV) Apresentação do quadro de análise

Após apresentarmos nossas categorias de análise para as atividades de escrita, a seguir, expomos o quadro que elaboramos para o estudo de cada uma delas:

Quadro 2: Análise das atividades de escrita em função das categorias Suporte, Interlocutores e Situação comunicativa.

Categorias		
Suporte	Interlocutores	Situação comunicativa
A atividade permite que o aluno produza o gênero no suporte que lhe é típico?	Os interlocutores são definidos? Como? Os interlocutores são reais e coerentes com a proposta de produção textual?	A situação comunicativa é real ou se baseia em situações imaginárias e/ou simulações?

A partir do quadro acima, avaliamos a contribuição da atividade de escrita para o letramento digital dos alunos. Para tanto, utilizamos as mesmas variáveis usadas para a classificação das atividades de leitura: **contribuição plena, contribuição mediana e contribuição ausente.**

Consideramos que a contribuição para o letramento digital foi plena se as três categorias analisadas foram atendidas. Caso apenas duas categorias tenham sido atendidas, consideramos a contribuição mediana. Se uma ou nenhuma das categorias foi atendida consideramos a contribuição ausente.

Tendo explicitado nosso percurso de análise para as atividades de leitura e de escrita de gêneros digitais, na próxima seção, apresentamos uma categoria de análise que visa verificar a sequencialidade da abordagem de atividades de leitura e de escrita de gêneros digitais nos livros didáticos da coleção *Português Linguagens*.

C) A sequencialidade nas obras da coleção *Português Linguagens*

Após verificarmos se as atividades de leitura e de escrita presentes nos livros didáticos da coleção *Português Linguagens* contribuíram para o letramento digital dos estudantes, buscamos investigar se, ao longo das obras da coleção, os autores se preocuparam em continuar o trabalho com os textos da esfera digital. Isso porque cremos que a sequencialidade é um fator importante para a aquisição e o domínio de textos que circulam socialmente.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), ao considerarem a sequência didática como um mecanismo de ensino de gêneros textuais, notam essa importância. Para os autores, os gêneros a serem ensinados devem ser agrupados de acordo com o domínio social de comunicação a que pertencem (cultura literária ficcional, documentação, prescrição, instrução etc.) e conforme as capacidades de linguagem dominantes (narrar, relatar, descrever, argumentar).

Além disso, os estudiosos defendem a progressão em espiral de um ciclo a outro no estudo de textos. Para eles, esse tipo de progressão permite o melhor domínio do mesmo gênero em diferentes níveis, pois se varia os objetivos e se aumenta o grau de complexidade de acordo com a etapa de ensino. Assim, os autores afirmam: “A retomada dos mesmos gêneros, em etapas posteriores, é importante para se observar o efeito do ensino a longo prazo e para assegurar uma construção contínua. Os comportamentos complexos exigem tempo” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2010, p. 105).

Como a progressão em espiral permite a construção contínua do conhecimento em relação ao gênero digital, cremos que sua presença pode contribuir para o letramento digital por permitir o domínio e o uso mais efetivo das tecnologias. Por isso, a fim de verificarmos a sequencialidade, partimos da ideia de progressão em espiral. Assim, fizemos um levantamento dos gêneros digitais que foram retomados, considerando-se as seções *Produção de texto* e *Intervalo*, ao longo das obras da coleção *Português Linguagens*, a partir de atividades de leitura e/ou de escrita.

Para a análise dos gêneros retomados ao longo da coleção, utilizamos o seguinte quadro de análise:

Quadro 3: Análise da sequencialidade na abordagem de gêneros digitais nas seções *Produção de texto* e *Intervalo* da coleção *Português Linguagens*.

Modo de retomada	Grau de complexificação
Como se dá a retomada: O gênero é apenas mencionado como pretexto para outro gênero ou é foco de estudo? Há atividades de leitura e/ou produção do gênero?	Nas atividades de leitura, os aspectos linguísticos e composicionais e/ou o propósito comunicativo são abordados e trazem conhecimento novo ao aluno? Em relação às atividades de escrita, permite-se que aluno interaja em situações mais próximas possíveis do real e mais complexas que as apresentadas pela primeira vez em que o gênero aparece?

Com base nas perguntas do Quadro 3, consideramos que os gêneros foram tratados de forma sequencial, se foram retomados ao longo das obras, a partir de atividades de leitura e/ou de escrita.

No que se refere a retomada a partir de atividades de leitura, consideramos que havia sequencialidade se os aspectos linguísticos (grafia e estilo), os composicionais (formato textual e multissemiose) ou propósito comunicativo foram abordados quando o gênero digital era retomado, de forma a possibilitar ao aluno a aquisição de conhecimentos novos em relação a pelo menos uma das categorias que utilizamos para a análise das atividades de leitura.

Em relação às atividades de escrita, consideramos que houve abordagem sequencial se, ao longo da coleção, se permitiu que o estudante tivesse oportunidade de produzir um mesmo gênero digital mais de uma vez, de maneira a se inserir em situações comunicativas que se aproximassem do uso real do gênero, ou seja, que o colocasse em contato com o suporte típico do texto digital e o possibilitasse se comunicar com interlocutores reais e bem definidos, contribuindo para a ampliação da capacidade do aprendiz de interagir em situações cada vez mais complexas de uso do gênero digital.

Após delinear nossas categorias de análise, apresentamos a seguir os resultados e algumas considerações a respeito do nosso estudo.

CAPÍTULO IV

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, nos ocuparemos da apresentação dos resultados das análises das atividades de leitura e de escrita de gêneros digitais. Para isso, a princípio, discorreremos sobre a organização dos livros didáticos do 6º ao 9º ano. A seguir, apresentaremos, por ano de escolaridade, os resultados das análises das seções *Produção de Texto* e *Intervalo*.

4. 1. A coleção do Ensino Fundamental: uma breve apresentação

O livro didático, na história da educação brasileira, passou por uma série de adaptações, indo de um material importado, utilizado pela elite, a um objeto a que professores e alunos da rede pública têm acesso de forma gratuita (SILVA, 2012; SOARES, 1996). Para que esse processo ocorresse, a implantação do PNLD foi essencial, não só por permitir o acesso gratuito a livros didáticos pelas escolas públicas, mas também por estabelecer critérios de avaliação desse material (BATISTA, 2003), o que garante, em grande medida, a qualidade dos conhecimentos que circulam em sala de aula.

A necessidade de atender aos critérios definidos pelo PNLD, como adequação didática e pedagógica, qualidade editorial e gráfica, tem levado os autores a investirem cada vez mais na organização da obra didática. É justamente isso que pode ser notado na coleção *Português Linguagens*, pois nela há uma preocupação em se estabelecer uma lógica de organização que perpassa todos os manuais destinados ao Ensino Fundamental.

Sendo assim, embora possam existir algumas variações nos livros didáticos que compõem a coleção *Português Linguagens* do 6º ao 9º ano, há nos manuais uma coerência na organização estrutural. Em cada unidade, há uma abertura com um texto relacionado à sua temática, acompanhado da seção *Fique ligado! Pesquise*. Esta se constitui de textos, dicas de *sites*, visitas, filmes e livros relacionados à temática que será abordada ao longo dos capítulos. Há também, na abertura, um resumo do projeto que será proposto ao fim da unidade, na seção *Intervalo*.

Em relação aos capítulos, geralmente, se iniciam com um texto relacionado à temática a ser abordada nos mesmos e são encerrados com a seção *Divirta-se*, a qual se

caracteriza como um momento de distração e é constituída de desafios, adivinhas e textos humorísticos.

Além disso, os capítulos possuem seções para o tratamento da leitura, da escrita e da análise linguística, seções essas que, devido à extensão, descrevemos, a seguir, separadamente.

4.1.1. *Estudo do texto: o espaço da leitura*

A seção destinada à leitura que mais se destaca nas obras do Ensino Fundamental é *Estudo do texto*¹³, a qual apresenta atividades que estão relacionadas ao texto que inicia o capítulo e é subdividida em várias subseções, sendo as mais expressivas: ***Compreensão e interpretação***, ***A linguagem do texto***, ***Trocando ideias***, ***Cruzando linguagens***, ***Leitura expressiva do texto***.

Em ***Compreensão e interpretação***, de forma geral, as atividades apresentadas visam ao reconhecimento de informações implícitas e explícitas no material textual estudado.

A subseção ***A linguagem do texto*** explora os diferentes recursos utilizados no gênero que abre o capítulo como, por exemplo, aspectos ligados à seleção lexical, aos sentidos das palavras usadas no texto e à pontuação.

A subseção ***Trocando ideias*** objetiva que o aluno explicita seu ponto de vista em relação a questões abordadas e/ou suscitadas pelo texto de abertura do capítulo ou à temática da unidade.

Cruzando linguagens tem como intuito fazer com que o aluno estabeleça pontes entre o texto do capítulo e outros gêneros textuais que possuem temáticas relacionadas. Já as atividades da subseção ***Leitura expressiva do texto*** têm como objetivo a leitura oral e trabalham a questão da entonação e da expressividade.

Abaixo, segue um esquema em que buscamos simplificar a organização da seção *Estudo do texto*.

¹³ Para facilitar a distinção entre as seções e suas divisões, optamos por utilizar itálico nas primeiras e negrito e itálico nas segundas.

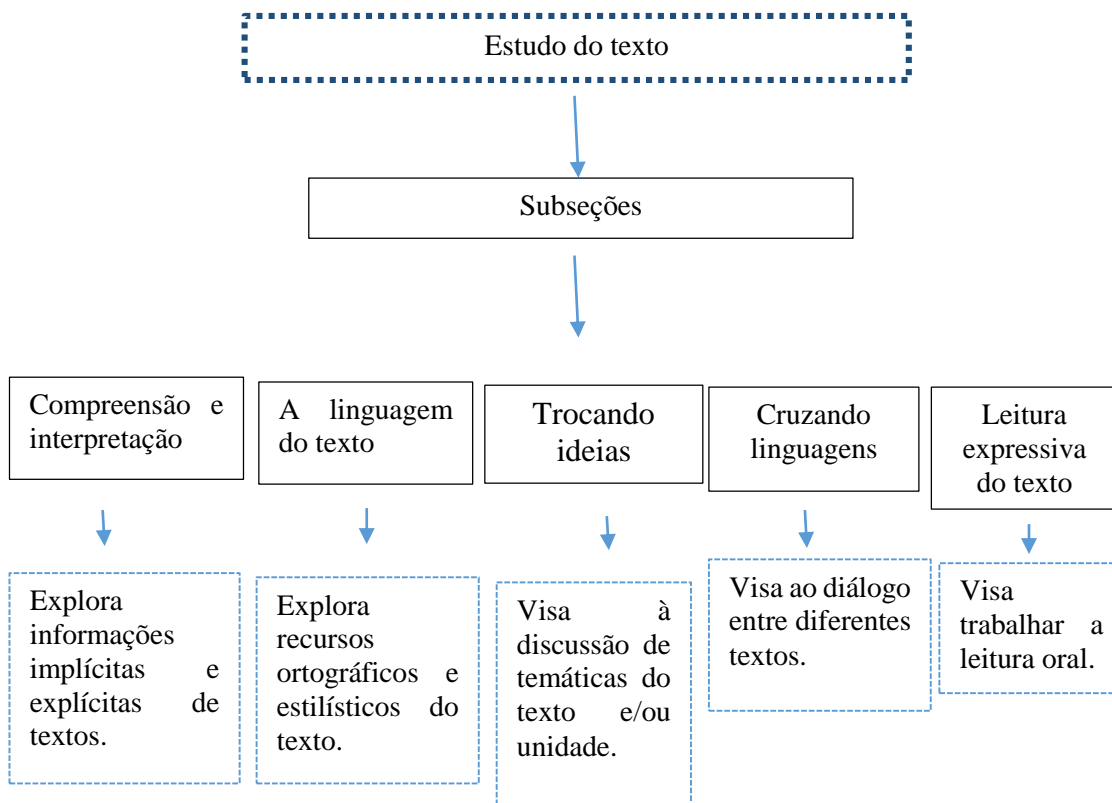


Figura 4.1: Estruturação da seção *Estudo do texto*. Legenda: Os boxes de pontilhados mais espessos representam a seção e os de pontilhados menos espessos, a caracterização das subseções.

4.1.2. O estudo da língua: *A língua em foco* e *De olho na escrita*

No que se refere às seções destinadas ao estudo linguístico, as mais expressivas são *A língua em foco* e *De olho na escrita*. Nelas, o objetivo é tanto o estudo gramatical como a reflexão sobre questões voltadas para aspectos sociodiscursivos da língua.

A Língua em foco, iniciando-se sempre com um título relacionado ao nome do conteúdo abordado, apresenta as subseções ***Construindo o conceito*** e ***Conceituando***.

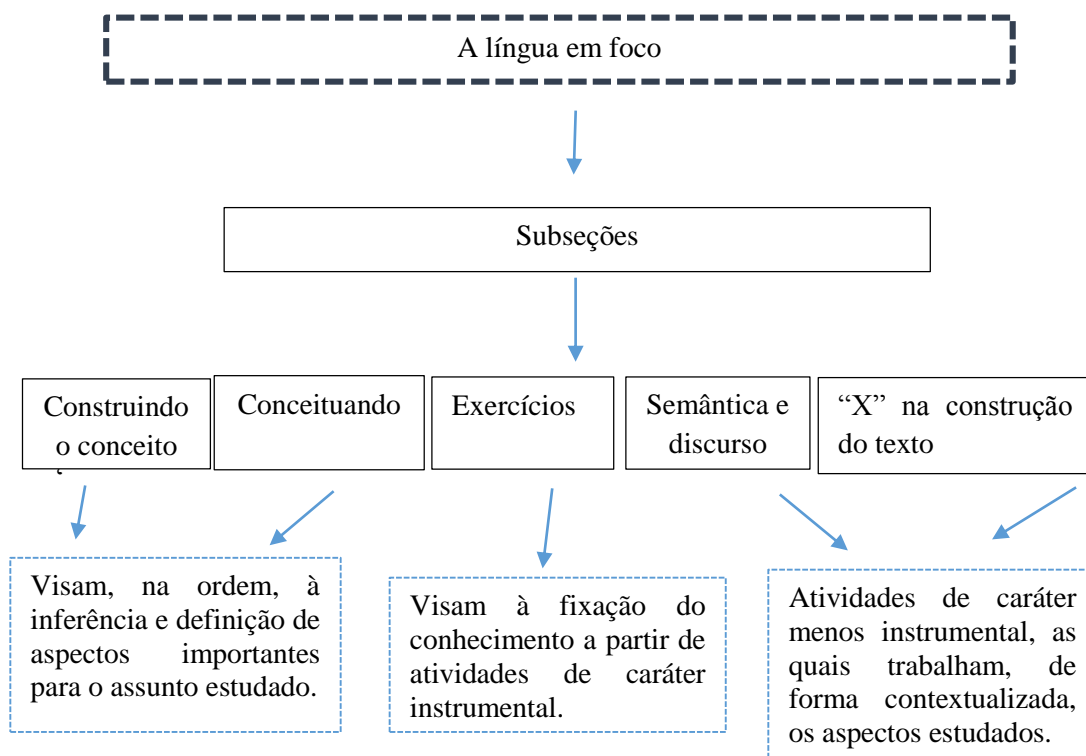
Construindo o conceito busca, através de atividades que exploram textos de diversos gêneros, dar subsídios para que o aluno comece a se atentar para alguns aspectos importantes em relação à matéria expositiva que será abordada posteriormente, em ***Conceituando***.

Essas subseções que servem para a introdução de um novo conteúdo são acompanhadas da subseção de ***Exercícios***. Nesta, o intuito é permitir que o aluno coloque em prática, a partir de questões de cunho basicamente instrumental, o conhecimento adquirido. Dessa forma, em ***Exercícios***, são comuns atividades de identificação, classificação e escolhas de formas consideradas corretas ou adequadas.

Há também, em *A língua em foco*, duas outras subseções. Uma se intitula *Semântica e discurso* e a outra tem o nome constituído do conteúdo abordado, acompanhado de “na construção do texto”, como se dá, por exemplo, em *O adjetivo na construção do texto*, presente no livro do 6ºano. Essas duas subpartes têm um carácter menos instrumental e, geralmente, a partir de textos, trazem atividades que exploram o conteúdo abordado, trabalhando com questões como efeitos de sentido decorrentes do contexto, da intencionalidade e dos interlocutores.

A seção *De olho na escrita* apresenta estrutura parecida com a que se encontra em *A língua em foco*, pois é comum, no início da seção, a presença de texto e de atividades nele baseadas, as quais permitem ao aluno mobilizar conhecimentos acerca do assunto que será abordado, antes que se apresente o conteúdo expositivo. Além disso, há a presença da subseção *Exercícios*, em que, a exemplo do que se encontra em *A língua em foco*, existem atividades de carácter instrumental.

Apesar de haver essa semelhança entre as partes destinadas ao estudo linguístico, as questões tratadas em *De olho na escrita* se relacionam, sobretudo, a aspectos ortográficos da língua. Abaixo, buscamos esquematizar a organização das seções destinadas ao estudo linguístico:



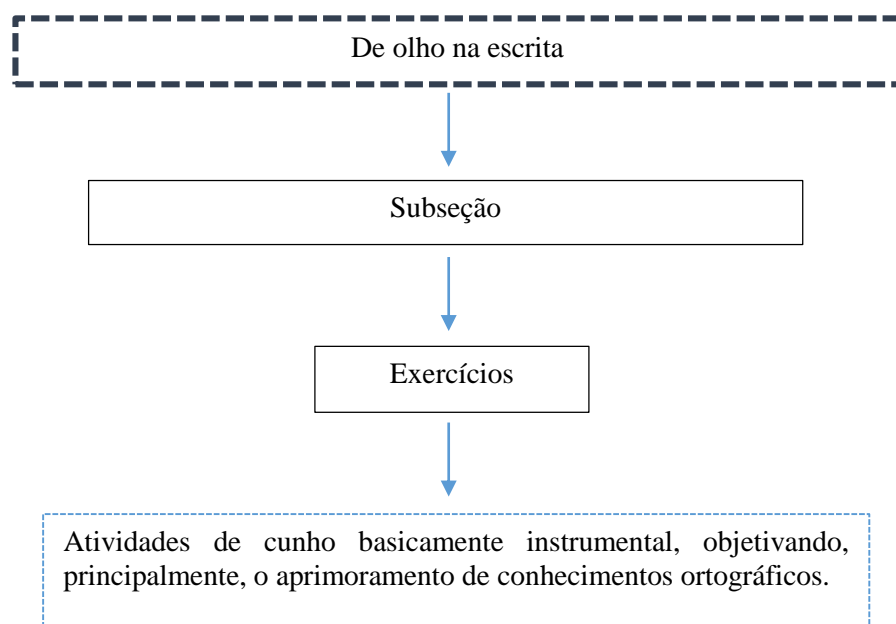


Figura 4.2: Estruturação das seções voltadas para o estudo linguístico. Legenda: Os boxes de pontilhados mais espessos representam a seção e os de pontilhados menos espessos, a caracterização das subseções. “X” representa o assunto abordado na subseção.

4.1.3. A prática da produção textual: *Produção de texto e Intervalo*

Quanto às seções voltadas para a produção textual, a que mais se destaca é a que se intitula *Produção de texto*. Essa parte, cujo foco é a produção de textos escritos e orais, perpassa todos os capítulos dos livros, sendo comum, ao longo de cada unidade, que as propostas de atividades da seção sejam voltadas para o mesmo gênero.

No que se refere à estrutura, o que pode ser notado é que a seção *Produção de texto*, geralmente, inicia-se com atividades de leitura do gênero a ser produzido. Essas atividades constituem uma subseção cujo título, normalmente, traz o nome do gênero textual a ser trabalhado. Além disso, as atividades de leitura podem se referir ao texto que abre o capítulo do qual a seção *Produção de texto* faz parte, quando o primeiro é representante do gênero que será alvo da produção textual.

Quando as atividades de leitura são apresentadas, o que se pode perceber é que, caso o gênero seja abordado pela primeira vez ao longo da obra, essas atividades objetivam que os estudantes identifiquem as características principais do texto. Desse modo, é comum a presença de uma espécie de questão síntese para finalizar os exercícios, como a que reproduzimos abaixo:

11. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, conclua: Quais são as características do conto maravilhoso?

Figura 4.3. *Português Linguagens, 6ºano, Unidade 1, Capítulo 1, p. 19.*

Após as atividades de leitura, são apresentadas as propostas de produção textual na subseção *Agora é a sua vez*. Essa subseção pode ser constituída de apenas uma proposta de produção ou de várias. Nesse último caso, algumas vezes, os autores possibilitam ao aprendiz escolher a proposta que lhe é mais conveniente.

Além disso, há, em alguns capítulos, um quadro de avaliação que permite ao aluno buscar perceber se o texto que escreveu se enquadra nas principais características do gênero abordadas ao longo da unidade, como se pode observar a seguir:

Avalie seu conto maravilhoso

Observe se os fatos apresentados acontecem no passado, num tempo impreciso; se o narrador é observador; se as ações do herói e do vilão estão de acordo com as características que eles apresentam; se no início o herói se vê diante de um problema e se esse problema é resolvido; se a linguagem empregada está adequada aos leitores e ao gênero textual; e, finalmente, se a história contém um ensinamento.

Figura 4.4: *Português Linguagens, 6ºano, Unidade 1, Capítulo 1, p. 20.*

As produções ao longo dos capítulos são sempre realizadas com um objetivo que se concretiza ao fim de cada unidade, na seção *Intervalo*: a apresentação dos textos à comunidade escolar, à família e aos amigos.

Assim, *Intervalo* apresenta sugestões de projetos que possibilitam a exposição dos textos produzidos em sala de aula, bem como dos conhecimentos relativos à temática da unidade e dos gêneros que foram objeto de estudo.

Cada projeto possui um título relacionado ao tema da unidade e é composto não só de dicas para a apresentação do que foi produzido, como também de propostas de produção textual que possam complementar o material produzido na unidade. Nesse sentido, a seção de fechamento das unidades acaba por se articular à *Produção de texto*,

se constituindo também de atividades que visam à produção textual. A seguir, apresentamos um esquema relacionado às seções destinadas à produção textual:

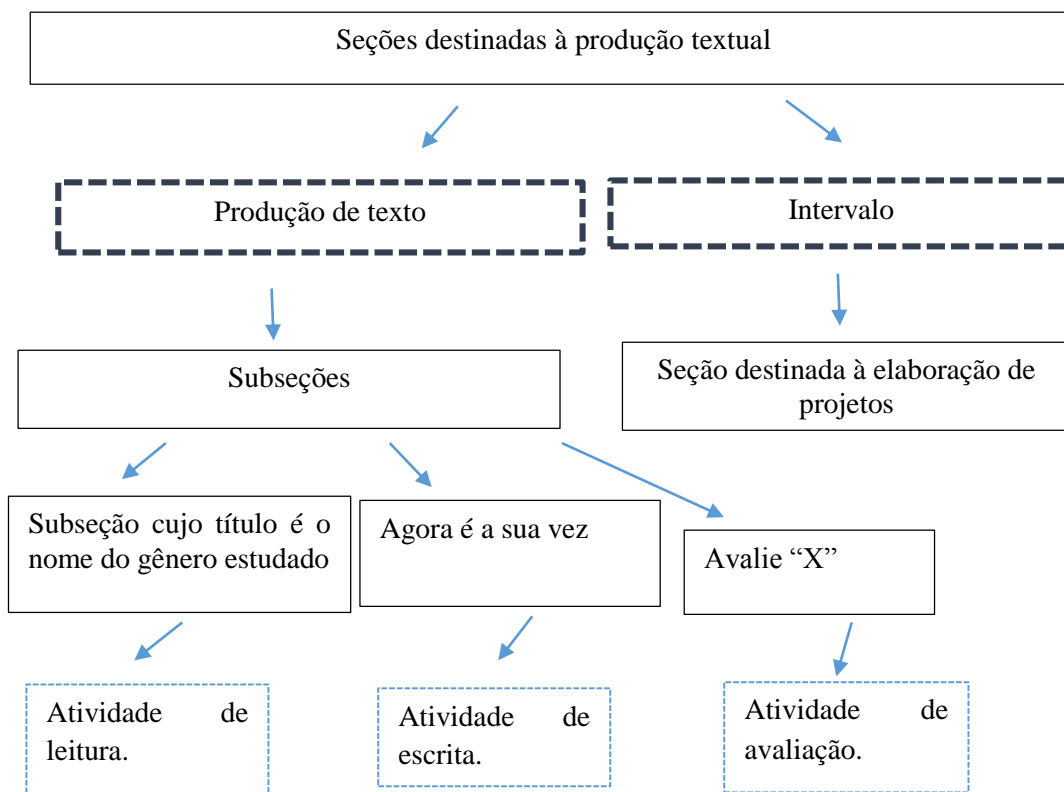


Figura 4.5: Estruturação das seções destinadas à produção textual. Legenda: Os boxes de pontilhados mais espessos representam a seção e os de pontilhados menos espessos, a caracterização das subseções. “X” representa o assunto abordado na subseção.

Tendo apresentado a organização dos livros didáticos destinados ao Ensino Fundamental, é necessário frisar que nem todos os capítulos dos livros da coleção possuem, necessariamente, todas as subseções. Todavia, buscamos fazer um levantamento o mais completo possível dos componentes presentes nas obras.

4. 2. Manuais do Ensino Fundamental e letramento digital

Após explanarmos acerca da organização dos manuais da coleção *Português Linguagens* destinada ao Ensino Fundamental, expomos os resultados de nossas análises. Para tanto, optamos por apresentar, separadamente, os dados obtidos em cada livro didático. Dessa forma, nos voltamos, respectivamente, para os resultados relativos às obras destinadas ao 6º, 7º, 8º e 9º anos.

4. 2.1. O LIVRO DO 6º ANO

Ao longo dos livros didáticos da coleção *Português Linguagens*, observa-se a existência de um diálogo entre as seções *Produção de texto* e *Intervalo*, já que esta geralmente possui atividades de produção que dialogam com as propostas daquela.

Na obra do 6º ano, essa coerência entre as duas seções pode ser claramente observada, uma vez que o projeto sempre tem como intuito a divulgação do trabalho de produção dos gêneros produzidos ao longo de cada unidade. No entanto, cabe observar que, nas unidades em que se trabalha mais de um gênero textual, o que se observa é que os autores optam por um desses gêneros para a realização do trabalho proposto na seção *Intervalo*.

Outra questão a ser notada na obra do 6º ano é a continuidade presente em *Produção de texto* no tratamento dos gêneros textuais. Em algumas unidades, os autores trabalham o mesmo gênero ao longo dos capítulos, alterando apenas as propostas de produção. Isso pode ser observado nas unidades 1 e 2 da obra, em que são abordados, respectivamente, o Conto e a História em quadrinhos.

Abaixo, segue um quadro em que explicitamos os gêneros abordados em *Produção de texto*, em cada uma das unidades que constituem a obra analisada:

Quadro 3: Livro do 6º ano: Relação de gêneros textuais por unidade, na seção *Produção de texto*

Unidade	Gênero
Unidade 1: No mundo da fantasia	Conto
Unidade 2: Crianças	História em quadrinhos
Unidade 3: Descobrimo quem sou eu	Relato pessoal, carta pessoal, e-mail , diário pessoal, blog , Myspace , Facebook , Twitter
Unidade 4: Verde, adoro ver-te	Texto de opinião, cartaz e exposição oral

Ao atentar para o quadro reproduzido acima, é possível perceber que a terceira unidade do livro se destaca não só pelo maior número de gêneros tratados, como também por concentrar a abordagem de gêneros digitais, a saber: **e-mail**, **blog**, **Myspace**, **Facebook**, **Twitter**. Embora, na Unidade 3, se encontrem cinco gêneros da esfera digital, somente o **e-mail** e o **blog** possuem atividades de leitura e/ou escrita, sendo os demais tratados a partir de conteúdo expositivo. Assim, é possível concluir que o trabalho com os textos da esfera *online* é bastante reduzido se comparado aos demais.

A utilização de poucos gêneros digitais em *Produção de texto* parece refletir na seção *Intervalo*. Nesta, há uma única ocorrência de texto digital, reproduzida a seguir:

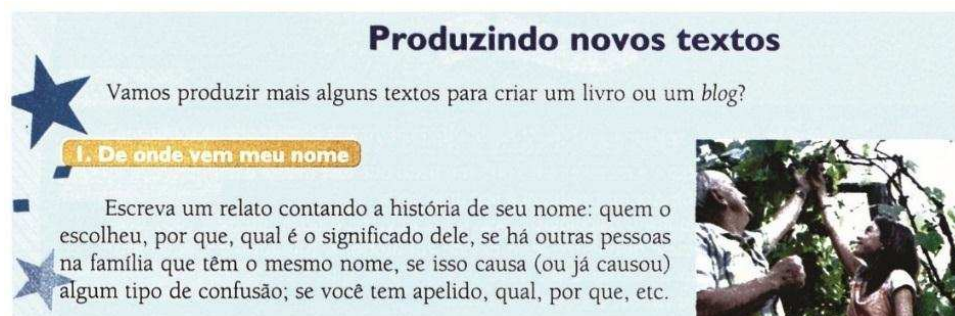


Figura 4.6: *Português Linguagens, 6º ano, Unidade 3, p. 184.*

A partir do excerto anterior, presente na Unidade 3 do livro didático, nota-se que há uma menção ao **blog**. Todavia, nessa unidade, o diário eletrônico aparece apenas como um suporte para relatos pessoais produzidos pelos alunos, ou seja, não se visa à produção do gênero digital, mas este é utilizado como pretexto para outras produções textuais. Devido a isso, consideramos, nas atividades de escrita da seção de projetos, que o trabalho com gêneros digitais é ausente.

Abaixo, trazemos um resumo das demais atividades de escrita presentes em *Intervalo*:

Quadro 3: Livro do 6º ano: Relação de gêneros textuais por unidade, na seção *Intervalo*

Unidade	Proposta de projeto
Unidade 1: No mundo da fantasia	Produção de contos que, juntamente com os demais textos produzidos na seção de <i>Produção de texto</i> dos capítulos que compõem a unidade, serão utilizados para a confecção de um livro de contos.
Unidade 2: Crianças	Produção de uma história em quadrinhos que, juntamente com os demais textos produzidos na unidade da seção <i>Produção de texto</i> , farão parte de uma revistinha produzida em papel sulfite, pela turma.
Unidade 3: Descobrimo quem sou eu	Produção de relatos pessoais que serão divulgados em um livro ou em um blog , juntamente com outros textos produzidos na unidade.
Unidade 4: Verde, adoro ver-te	A atividade de escrita visa à produção de listas de animais em extinção e de cartazes com temáticas relacionadas ao meio-ambiente para a exposição em uma mostra com temática ambiental.

A partir das informações apresentadas, percebe-se que há uma preocupação dos autores de *Português Linguagens*, mesmo que pouco expressiva, em inserirem os textos do ambiente digital no primeiro volume da coleção destinada ao Ensino Fundamental.

Posto isso, passaremos às atividades a respeito dos gêneros digitais presentes na Unidade 3 do livro didático do 6º ano. Primeiramente, voltar-nos-emos às atividades do gênero **e-mail** para, posteriormente, nos ocuparmos daquelas voltadas para o **blog**.

4.2.2. As atividades sobre o e-mail

Na seção *Produção de texto*, o gênero **e-mail** é abordado no segundo capítulo da Unidade 3 do livro didático do 6º ano, juntamente com o gênero carta pessoal. A opção dos autores por trabalharem esses dois gêneros juntos parece se dever ao fato de estes se dialogarem entre si em relação a alguns aspectos, principalmente os formais. Por exemplo, assim como a carta, o **e-mail** requer destinatário, remetente e, geralmente, possui saudação e despedida.

Ao relacionar o trabalho de um texto do ambiente digital com outro tipicamente impresso, os autores da obra didática parecem se aproximar de Marcuschi (2010), quando este advoga que, embora os textos da esfera digital sejam dotados de peculiaridades, a maioria deles possui similares em outros ambientes.

Apesar de apresentar **e-mail** e carta pessoal como gêneros que se relacionam, essa não é uma condição necessária para que o aluno seja letrado digitalmente. É preciso que se permita ao estudante reconhecer as peculiaridades do **correio eletrônico** em relação à carta, afinal, conforme Marcuschi (2010), as novas tecnologias da informação e da comunicação reúnem, em um só meio, diversas formas de expressão, possibilitando a incorporação simultânea de multisssemioses e interferindo na natureza dos recursos linguísticos.

Dessa forma, nas próximas seções, trataremos, primeiramente, das atividades de leitura relacionadas ao gênero digital em questão e, posteriormente, das atividades de escrita.

4.2.2.1. As atividades de leitura do gênero e-mail

Nesta seção, nos ocuparemos das atividades de leitura. De forma a sermos coerentes com nosso percurso de análise, primeiramente, tratamos do elemento constituinte do *Eixo da Percepção*, ou seja, do texto exemplar do gênero **e-mail**, para, em seguida, nos debruçarmos sobre o *Eixo da Exploração*, que se constitui das atividades e dos quadros informativos.

4.2.2.1.1. O Eixo da Percepção

Como mencionado, a seção *Produção de texto* (Capítulo 2, Unidade 3) trabalha com os gêneros carta pessoal e **e-mail**, respectivamente.

No que se refere ao **correio eletrônico**, após a presença de um pequeno conteúdo expositivo sobre o contexto da comunicação digital, há atividades de leitura do gênero. Reproduzimos abaixo o texto base dessas atividades:

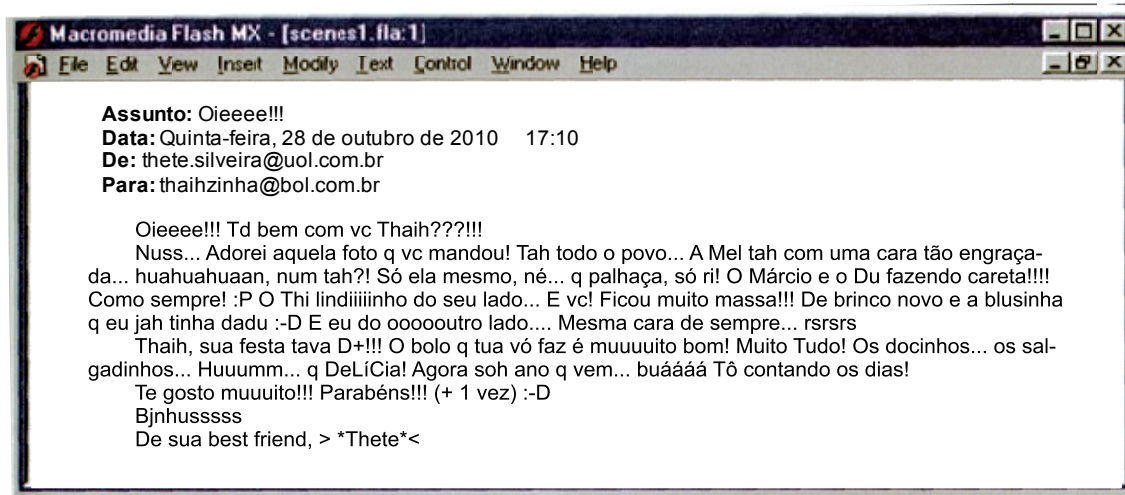


Figura 4.6: *Português Linguagens*, 6ºano, Unidade 3, Capítulo 2, p. 153.

Um dos aspectos que pode ser notado na Figura 4.6 é o fato de ele permitir que os alunos tenham contato com uma variedade linguística tipicamente utilizada na Internet – o internetês – a qual tem como traço prototípico a inobservância de regras ortográficas do português padrão. Assim, ao ler palavras como “Tb”, “vc”, “q”, “D+”, os estudantes podem perceber que o **e-mail** é um gênero em que pode ser utilizada uma grafia não convencional.

Não obstante o fato de o gênero, segundo Paiva (2010), admitir a inobservância de regras ortográficas, e o fato de o texto base das atividades possibilitar aos aprendizes visualizarem o internetês enquanto uma alternativa para a escrita do **correio eletrônico**, o que se nota, no texto da atividade de leitura, é que há uma grafia que se aproxima muito mais do **chat aberto**¹⁴ do que do **e-mail**.

Segundo Araújo (2006), no **chat aberto**, é comum que os usuários realizem algumas acomodações ortográficas como abreviações, vocabulários onomatopaicos, alongamentos vocálicos, repetição de letras e pontuação a fim de atenderem a uma prática de comunicação que se quer rápida e que, por transmutar a interação em rodas de conversa, precisa de elementos que representem os recursos da oralidade.

Apesar de possuir uma visão purista em relação ao uso da língua portuguesa na Internet, Miguel [s/d], corroborando com as ideias de Araújo (2006), apresenta um panorama da linguagem utilizada em **chats**. De acordo com a autora, o uso de abreviaturas, a ausência de acentuação e de morfemas de ligação, a eliminação de vogais de fácil reposição, bem como de consoantes que se juntam para representar um único som são comuns nos bate-papos *online*.

São justamente algumas dessas características que vemos na linguagem do **e-mail** reproduzido no livro didático: para além das abreviações já citadas (“vc”, “Tb”, “q”), a acentuação é quase inexistente, sendo substituída, muitas vezes, pelo grafema “h”, como pode ser notado em “tah” e “jah”, por exemplo. Além disso, há repetição constante de pontuação como exclamações, interrogações e reticências; presença de uma onomatopeia que indica choro – “buáááá” – e de elementos que buscam reproduzir a forma como a locutora pronunciaria as palavras em uma conversa face a face – “muuuito”, “lindiiiiinho”.

Desse modo, o que se observa no **e-mail** utilizado como exemplo é uma transposição, pelos autores do livro didático, da linguagem típica do **chat aberto** para o **correio eletrônico**. Esse fato pode refletir uma tentativa dos autores de chamar a atenção do estudante, na medida em que tentam aproximar a grafia do **e-mail** exemplo àquela conhecida e utilizada no ambiente virtual por grande parte dos pré-adolescentes e adolescentes, os quais são o público-alvo da coleção *Português Linguagens*.

Todavia, essa aproximação pode afetar negativamente a competência comunicativa do aluno em relação ao domínio do gênero trabalhado. Isso porque a

¹⁴ Consideramos, com Araújo (2006), que o chat aberto constitui um gênero, uma vez que seu propósito comunicativo difere do de outros bate-papos.

transposição da linguagem prototípica do **chat aberto** para o **e-mail** pode levar o aprendiz a crer que não há diferenças no uso da língua nesses dois gêneros, quando, na realidade, elas existem. Embora algumas das características da grafia adotada no **chat** possam ser utilizadas no **correio eletrônico**, a linguagem não é idêntica, visto que este visa a uma comunicação mais breve e objetiva (PAIVA, 2010).

Quanto ao estilo do texto utilizado na atividade de leitura, ele é claramente informal. Isso pode ser notado não só pela grafia fora dos padrões ortográficos da variedade formal, como também pelo uso de expressões típicas da interação familiar cotidiana pouco monitorada, como é o caso, por exemplo, da saudação e da despedida: “Oieeee!” e “De sua best friend”.

A utilização da linguagem informal no texto-exemplo da atividade de leitura revela uma das possibilidades de estilo do **correio eletrônico**, já que, segundo Marcuschi (2010), no **e-mail**, pode-se utilizar de uma linguagem menos monitorada a depender do contexto. As ideias do linguista são corroboradas por Paiva (2010), que, ao citar as ideias de Campbell (1998), menciona a informalidade como uma das características do gênero digital.

Em relação à estrutura, o texto alvo das atividades de leitura permite que o aluno observe o formato típico do **e-mail**. Marcuschi (2010), ao tratar desse gênero, ressalta que seus formatos textuais prototípicos são a estrutura fixa e o texto corrido. Esses dois formatos podem ser observados no texto alvo das atividades de leitura. A estrutura fixa se apresenta nos campos “assunto”, “data”, “de”, “para” e “17:20”, os quais se encontram no cabeçalho do **correio eletrônico** presente na atividade. Já o formato texto corrido pode ser observado no corpo do texto.

A multisssemiose também está presente no **e-mail** alvo das atividades de leitura, pois nele se combinam texto e *emoticons*, embora estes sejam constituídos a partir de símbolos do teclado. A presença dessa combinação é coerente com semioses admitidas pelo gênero, pois ele admite a possibilidade de inserção de carinhas, desenhos, anexos e voz (MARCUSCHI, 2010).

Apesar da coerência ao abordar a combinação das semioses texto/*emoticons*, o texto-exemplo deixa a desejar por não tratar de outras semioses típicas do **e-mail**, pois, conforme Paiva (2010), constituem inovações do **correio eletrônico**: a possibilidade de transmitir imagens, sons, vídeos e textos em diversos formatos.

Além da combinação texto/*emoticons*, no **e-mail** que se apresenta nas atividades de leitura, a partir da observação do remetente, do destinatário e mesmo da temática

abordada, é possibilitado ao aluno inferir que o texto se direciona à comunicação interpessoal, entre amigas. Assim, o propósito comunicativo do texto-exemplo é coerente com o que se admite para o gênero. Marcuschi (2010)¹⁵, inclusive, ao elaborar um quadro para identificação dos gêneros digitais, elenca quatro funções para eles – institucional, lúdica, educacional e interpessoal – considerando apenas essa última como uma função do **correio eletrônico**.

Diante das considerações que tecemos sobre o texto alvo das atividades de leitura, avaliamos abaixo, conforme nosso quadro de análise, as categorias aspectos linguísticos, aspectos composicionais e propósito comunicativo pertencentes ao *Eixo Percepção*.

Quadro 4: Livro do 6º ano: Análise das atividades de leitura: Eixo da Percepção

Aspectos	Perguntas	Respostas
Aspectos Linguísticos	A grafia utilizada no texto-exemplo é a prototípica do gênero?	A grafia abordada no texto-exemplo não é a prototípica dele, pois, embora o e-mail admita o uso do internetês, a linguagem utilizada se aproxima mais do chat aberto.
	A variedade linguística do texto-exemplo é coerente com o grau de flexibilidade que é típico do gênero?	O texto-exemplo do gênero utiliza um registro informal, registro esse coerente com o que o gênero admite.
Aspectos Composicionais	O texto-exemplo do gênero permite ao aluno a percepção da organização prototípica do gênero: turnos encadeados, estrutura fixa, texto corrido ou sequências soltas?	A partir do texto-exemplo, o aluno tem acesso à organização do gênero, podendo visualizar a combinação estrutura fixa e texto corrido que tipicamente compõe o e-mail .
	Semioses típicas do gênero estão presentes no texto-exemplo?	O texto-exemplo apresenta uma das semioses possíveis no e-mail : texto-imagem.
Propósito Comunicativo	O texto-exemplo do gênero é coerente com o propósito ou propósitos típicos do gênero?	O propósito comunicativo do texto-exemplo é coerente com um de seus propósitos típicos: a comunicação interpessoal.

¹⁵ Pode-se questionar o posicionamento de Marcuschi (2010) quando o autor ressalta que cabe ao **e-mail** exclusivamente a função de comunicação interpessoal, não considerando os papéis educacional e institucional do gênero, tão comuns em nosso cotidiano. Todavia, o posicionamento do autor se justifica por tratar **e-mail** e **e-mail educacional** como gêneros diferentes, atribuindo ao último a função de estabelecer interações de cunho educacional e institucional.

A partir do quadro acima, pode-se notar que o livro didático permite ao aluno ter contato com o estilo, o formato textual, as multissemiões e o propósito comunicativo típicos do gênero. Assim, o texto contribui para a percepção, por parte do aluno, de aspectos linguísticos, composicionais e do propósito comunicativo típicos do **e-mail**. Visando analisar se há enfoque nessas categorias, no próximo tópico, trataremos das atividades sobre o gênero e dos quadros informativos.

4.2.2.1.2. O Eixo da Exploração

Como mencionado, quando delineamos o percurso de análise desta pesquisa, no *Eixo da Exploração*, incluímos não só as atividades de leitura propriamente ditas como também os quadros informativos. Sendo assim, trataremos, primeiramente, das atividades de leitura propriamente ditas e, posteriormente, dos quadros informativos.

As atividades de leitura do **e-mail** são compostas de seis questões. Ao longo dessas questões, aspectos ligados ao uso da língua, à composição e ao propósito do gênero são explorados pelos autores da obra didática.

No que se refere aos aspectos linguísticos, nota-se uma abordagem em duas questões. Em uma atividade, que apresentamos a seguir, a partir de exemplos retirados do **e-mail** base para as atividades de leitura, os autores da coleção didática solicitam ao estudante que identifique a que palavras algumas abreviações utilizadas no texto-exemplo se referem. Eles deixam claro, no enunciado, o fato de que as abreviações no gênero são possíveis desde que haja intimidade entre os interlocutores.

4. Quando o *e-mail* é dirigido a uma pessoa íntima, às vezes algumas palavras podem ser abreviadas, como, por exemplo: vc (você), tô (estou), pq (porque). No *e-mail* de Thete, de acordo com o contexto, a que palavras se referem as abreviações:
- | | |
|-----------|---------------|
| a) nusss? | d) tô? |
| b) tah? | e) bjhusssss? |
| c) td? | |

Figura 4.7: *Português Linguagens, 6ºano, Unidade 3, Capítulo 2, p. 154.*

Em outra atividade, reproduzida abaixo, pede-se que os alunos identifiquem palavras e expressões que fogem à norma-padrão e pergunta-se com que intencionalidade a autora do texto utilizou palavras como “muuuuito”, “lindiiiiiiinho” e “DeLíCia”. Além disso, se solicita que o aluno levante hipóteses em relação ao que justifica o uso da linguagem do **e-mail** exemplo:

5. Observe a linguagem empregada no *e-mail* lido.
 - a) Que elementos (palavras, expressões) fogem à norma-padrão da língua?
 - b) Além dos *emoticons*, que outras palavras ou expressões revelam emoções?
 - c) Com que finalidade Thete repetiu vogais em palavras como **lindiiiiiiinho**, **muuuuito** e empregou letras maiúsculas em **DeLíCia**!?
 - d) Levante hipóteses: O que justifica o uso desse tipo de linguagem no *e-mail* de Thete?

Figura 4.8: Português Linguagens, 6ºano, Unidade 3, Capítulo 2, p. 154.

O que se nota é que, a partir dessas duas atividades, os autores se preocupam em explorar aspectos ligados à grafia típica do internetês, levando o aluno a atentar para algumas de suas características como presença de abreviações e fuga da norma-padrão. Além do mais, as atividades, ao questionarem a respeito do uso de “muuuuito”, “lindiiiiiiinho” e “DeLíCia”, induzem o aprendiz a notar que o internetês possibilita uma grafia capaz de reproduzir a forma como as palavras são pronunciadas.

No entanto, há que se observar que essas expressões são mais típicas da interação em **chat aberto**, dado que, nesse gênero, graças ao intuito de se representar indícios da interação oral, são mais comuns alongamentos vocálicos (ARAÚJO, 2006), como os que ocorrem em “muuuuito” e “lindiiiiiiinho”. Nesse sentido, as atividades podem levar o aluno a considerar, equivocadamente, que a interação do **correio eletrônico** e do **chat aberto** possibilitam os mesmos recursos em relação à grafia, fato que não ocorre.

A abordagem da grafia realizada pelos autores nas duas atividades em que os aspectos linguísticos aparecem está ligada ao estilo, levando o estudante a depreender que

a grafia que foge dos padrões ortográficos só pode ser utilizada em situações em que se tem intimidade com o interlocutor e, portanto, quando se usa um registro menos monitorado. Assim, a abordagem do estilo referente ao **correio eletrônico** se restringe à seleção da grafia.

Apesar de ser interessante explorar o aspecto gráfico ligado ao grau de formalidade, seria importante que se desse subsídios para que o estudante também pudesse perceber o **e-mail** como um texto que pode e, muitas vezes, é utilizado em situações formais. Afinal, embora o gênero admita a informalidade, cada vez mais é utilizado como uma ferramenta de comunicação entre pessoas que não são íntimas, fato que exige que não só a grafia, mas seleção lexical e formas de tratamento tendam a ser mais monitoradas.

Quanto aos aspectos composicionais, eles aparecem em quatro atividades. O formato textual é explorado em três delas e a multissemiose, em uma. No que tange ao formato textual do **e-mail**, Marcuschi (2010) ressalta que o gênero possui uma parte pré-formatada e outra livre. Na parte pré-formatada, encontram-se o local para o endereço do remetente e do receptor, data e hora, o assunto e a possibilidade de cópia para outros endereços. Em relação à parte livre, o linguista destaca a presença do corpo da mensagem, do vocativo e da assinatura.

As atividades de leitura exploram tanto a parte pré-formatada quanto a livre. Em relação à pré-formatada, elas tratam dos campos “De” e “Para”, permitindo que o aluno observe que os mesmos são necessariamente preenchidos com endereços eletrônicos, como se pode notar a partir do exemplo que segue:

1. No *e-mail* em estudo:
 - a) Qual é o endereço eletrônico (*e-mail*) do remetente?
 - b) E o do destinatário?

Figura 4.9: *Português Linguagens, 6ºano, Unidade 3, Capítulo 2, p. 153.*

Ainda em relação à parte pré-formatada, há uma questão que permite explorar os campos assunto e hora, possibilitando que o estudante faça inferências acerca da função destes.

Em relação ao campo assunto, porém, se considerarmos o fato de que as atividades de leitura visam ao estudo do gênero **e-mail**, apresentar como o assunto do texto o termo “Oieeee!” pode comprometer a visão de que tal campo deve resumir o que é abordado no corpo do texto, pois “Oieeee!” constitui mais uma saudação do que propriamente uma síntese do que Thete trata no **correio eletrônico**.

Além dos campos assunto e hora, também nessa parte, é possível que o aluno perceba a presença do campo data, embora ele não seja explorado, conforme pode ser notado a seguir:

2. Acima dos *e-mails* do remetente e do destinatário, há dois itens: **assunto** e **data**.
 - a) A palavra **Oieeee!!!**, escrita no campo destinado ao assunto, resume o assunto da mensagem enviada?
 - b) Depois da data, aparece **17:10**. O que significa isso?

Figura 4.10: Português Linguagens, 6ºano, Unidade 3, Capítulo 2, p. 153.

O fato de a obra didática apenas mencionar a data e explorar apenas a hora, talvez se justifique porque ambos os campos são preenchidos automaticamente pelos servidores de **e-mail**. Dessa forma, ao tratar de um deles, atividade chama a atenção para a existência dos dois campos como constituintes dos **correios eletrônicos**.

No que se refere à parte livre, os autores da coleção didática possibilitam ao aprendiz apenas notar a presença do vocativo e da assinatura e exploram os tópicos assunto e despedida. Quanto ao assunto, as atividades pretendem que o estudante reconheça a temática abordada, identificando onde a mesma começa e termina. Em relação à despedida, visa-se à identificação do termo utilizado:

3. No *e-mail*, além do **vocativo** e da **assinatura** do remetente, há o **assunto** e a **despedida**. A assinatura é facultativa.
 - a) No *e-mail* de Thete, o assunto começa em “Oieeee!!! Td bem com vc Thaih????!!!”. Onde ele termina?
 - b) Qual é o assunto desse *e-mail*?
 - c) Que expressão Thete usa para se despedir de Thaih?

Figura 4.11: Português Linguagens, 6ºano, Unidade 3, Capítulo 2, p. 153.

Diante das atividades relacionadas ao formato textual do gênero, o que se pode observar é uma preocupação dos autores em levarem o estudante a explorar os dois formatos textuais prototípicos do **e-mail**: a estrutura fixa e o texto corrido.

Em relação à multissemiótica, há uma atividade que aparece em meio à abordagem de questões linguísticas, que engloba tangencialmente os *emoticons*. Abaixo reproduzimos o comando do exercício:

b) Além dos *emoticons*, que outras palavras ou expressões revelam emoções?

Figura 4.12: Português Linguagens, 6ºano, Unidade 3, Capítulo 2, p. 154.

O tratamento da multissemiótica ocorre de forma tangencial porque, quando a atividade afirma ser o *emoticon* utilizado para expressar emoções, não o explora, mas o utiliza como pretexto para que o estudante encontre palavras ou expressões no texto base da atividade que sirvam para revelar emoções. O tratamento tangencial dos *emoticons* parece se justificar pelo fato de a atividade em que é abordado tratar, sobretudo, das palavras e expressões do texto-exemplo.

Quanto ao propósito comunicativo, embora não tenha sido profundamente explorado, está presente nas atividades de leitura, pois a pergunta-síntese que fecha as atividades instiga o estudante a tentar identificar para que serve o **e-mail**, como podemos notar em: “Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, conclua: Para que serve o *e-mail* e quais suas principais características?” (p. 154).

Todavia, para chegar à conclusão em relação ao “para que?” do **e-mail**, o aluno terá de se basear mais no texto-exemplo do gênero da atividade do que nos demais exercícios, pois estes não parecem direcionar para a interessoalidade típica do **correio eletrônico**, ficando a cargo do texto reproduzido no livro facilitar a inferência relacionada à função do gênero por parte do estudante, já que tal texto permite perceber que se trata claramente de uma comunicação entre amigas e, portanto, interpessoal.

Acompanhando as atividades que acabamos de descrever, existem três quadros informativos. No primeiro quadro, há informações a respeito do termo **e-mail**, esclarecendo que este pode se referir tanto à mensagem enviada, quanto ao endereço eletrônico para o qual a mensagem é enviada. Nesse último caso, se apresenta a estrutura típica do endereço, explicitando o significado de cada um de seus elementos.

No segundo quadro, os autores tratam do internetês, apresentando sua capacidade de síntese, como pode ser notado na seguinte constatação: “Vogais, por exemplo, são quase dispensáveis; acentos, raríssimos; duas consoantes normalmente viram uma, etc.” (p. 154). Além do mais, esclarecem aos estudantes que essa variedade é típica de gêneros digitais, incluindo o **correio eletrônico**, sendo utilizada quando há intimidade entre os falantes.

Finalmente, no terceiro quadro, temos *emoticons*. Nele, é explicado o significado da expressão e mencionado que são produzidos a partir de sinais do teclado. São apresentados exemplos e é ressaltado que são, geralmente, utilizáveis em **e-mails** e bate-papos virtuais, como pode ser visto a seguir:

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
- >: (— com raiva
- ;-) — piscada
- :D — gargalhada
- @]—' — uma rosa para você
- B-) — de óculos
- :’ (— chorar
- 8-O — assustado
- d:-) — de boné
- :- & — zangado
- :* — beijo
- :# — guardar segredo
- % - \ — confuso
- X- (— chateado
- [:) — ouvir *walkman*

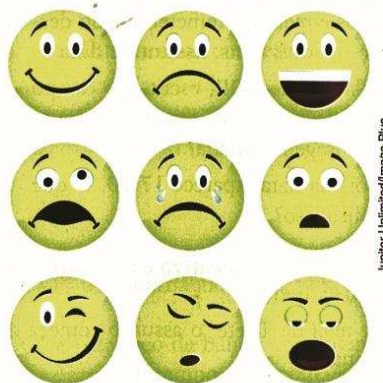


Figura 4.13: *Português Linguagens, 6ºano, Unidade 3, Capítulo 2, p. 154.*

A partir da descrição dos quadros informativos, vemos que dois deles abordam duas das categorias que estamos analisando: os aspectos linguísticos e os aspectos composicionais. Nesse sentido, o quadro que trata do internetês aponta a grafia típica da Internet como uma possibilidade de uso no **e-mail**, contudo, alerta o aluno para o fato de que tal variedade deve ser coerente com o contexto comunicativo. A abordagem do internetês e a preocupação em conscientizar acerca do uso de tal variedade também estão

presentes nas atividades de leitura, como já notado. Dessa forma, as atividades e o quadro informativo em questão fomentam a adequação no uso do internetês pelos estudantes.

Embora as atividades não explorem diretamente o significado ou função de *emoticons* no texto-exemplo apresentado na atividade, há explicação desse aspecto composicional no quadro informativo. Nesse sentido, o quadro instrumentaliza os alunos na medida em que apresenta alguns exemplos desse recurso e explicita sua função de expressar emoções, suprindo, dessa forma, a ausência, nas atividades, do tratamento da combinação texto/*emoticons*.

Após a realização dessas considerações a respeito das atividades e dos quadros informativos, apresentamos nossas conclusões acerca do tratamento dos aspectos linguísticos e composicionais e do propósito comunicativo nesses objetos de análise, no que toca ao *Eixo da Exploração*:

Quadro 5: Livro do 6º ano: Análise das atividades de leitura: Eixo da exploração

Aspectos	Perguntas	Respostas
Aspectos Linguísticos	Em relação ao gênero abordado, aspectos ligados à grafia típica do internetês são explorados nas atividades de leitura e/ou em quadros informativos?	Tanto nas atividades quanto nos quadros informativos explora-se o uso da grafia típica do internetês. Nas atividades, a preocupação são as palavras e expressões utilizadas no texto-exemplo. No quadro informativo, encontram-se características da grafia típica dessa variedade.
	As atividades de leitura e/ou quadros informativos exploram a relação entre o uso do internetês e o grau de formalidade da situação comunicativa?	Não só as atividades como também os quadros informativos ressaltam a relação entre a grafia típica do internetês e situações comunicativas <i>online</i> que requerem linguagem menos monitorada.

	As atividades de leitura e/ou quadros informativos exploram o estilo admitido pelo gênero, conscientizando o aluno acerca de sua flexibilidade quanto ao grau de formalidade?	O grau de monitoramento permitido pelo gênero aparece nas atividades e no quadro informativo, muito ligado à grafia. No entanto, ao condicionar o uso do internetês a interlocutores íntimos, permite ao aluno inferir que também é possível no gênero uma linguagem mais formal, quando se está diante de uma pessoa não íntima, fato que aponta que o gênero admite diferentes graus de formalidade, sendo flexível em relação ao estilo.
Aspectos Composicionais	As atividades de leitura e/ou quadros informativos exploram o formato textual do gênero trabalhado, permitindo que o aluno sistematize o conhecimento acerca da organização do gênero?	As atividades de leitura levam o aluno a explorar a estrutura fixa quanto à parte que se constitui de texto corrido. Isso acaba por conscientizar o estudante acerca da organização típica do e-mail .
	As atividades de leitura e/ou quadros informativos exploram a possibilidade de combinação de semioses dos gêneros trabalhados?	A exploração das combinações semióticas possíveis no e-mail ocorre em quadro informativo, quando se trata dos <i>emoticons</i> enquanto recursos possíveis do gênero.
Propósito Comunicativo	As atividades de leitura e/ou quadros informativos exploram o propósito ou propósitos comunicativos do gênero possibilitando que o aluno compreenda a função ou funções do gênero trabalhado?	As atividades levam o aluno a pensar no propósito comunicativo do gênero ao solicitar como questão-síntese que identifique as características do e-mail .

A partir do Quadro 5, pode-se notar que todas as nossas categorias de análise foram atendidas. Assim, nas atividades e quadros informativos, no que se refere aos aspectos linguísticos, tanto a grafia quanto o estilo são tratados. No que se refere aos aspectos composicionais, as atividades e quadros trabalham tanto com o formato textual, quanto com a combinação texto e imagem possibilitada pelo **e-mail**. O aluno, nas atividades, é também instigado a identificar o propósito comunicativo do gênero.

No entanto, as atividades poderiam permitir aos alunos explorarem melhor a multissemiose, característica que é um dos diferenciais dos hipertextos. Mencionar

apenas os *emoticons* como marcadores de emoções, sem explorar a função que eles adquirem no texto destinado à atividade de leitura, é limitar a possibilidade de letramento que a atividade pode propiciar.

Além disso, perguntar a respeito da função do **e-mail** apenas em uma atividade de fechamento, sem permitir que o aluno explore o “para que” do gênero ao longo das atividades, não nos parece muito eficaz, pois se pede que o aluno chegue a uma conclusão sem que as “ferramentas” necessárias sejam dadas, cabendo ao estudante ter de fazer inferências a partir do texto-exemplo.

4.2.2.1.3. Eixo da Percepção e Eixo da Exploração: a contribuição das atividades de leitura para o letramento digital

Se observarmos a análise do *Eixo da Percepção*, em que nos debruçamos sobre o texto-exemplo do gênero **e-mail**, e do *Eixo da Exploração*, em que nos voltamos para as atividades e quadros informativos a respeito do **correio eletrônico**, o que notamos, em ambos, é que pelo menos um dos tópicos avaliados está presente nos quesitos considerados nas categorias aspectos linguísticos, aspectos composicionais e propósito comunicativo.

Assim, no que concerne aos aspectos linguísticos, não só o texto-exemplo, como as atividades e quadros informativos permitem ao estudante ter acesso à informação de que o **e-mail** admite estilo informal. Contudo, em relação à questão gráfica, a abordagem não parece ter sido realizada da forma mais adequada, já que se pôde observar uma tendência de se aproximar a grafia utilizada no **e-mail**-exemplo e explorada nas atividades àquela normalmente usada no **chat aberto**.

O fato de a atividade de leitura como um todo (texto-exemplo, atividades e quadros informativos) abordar o estilo do **e-mail** é de suma importância no processo de aprendizagem. Isso porque, conforme assumem Costa Val et al. (2009), a escola trata muito pouco do estilo no trabalho com os gêneros textuais, sendo a escolha do grau de formalidade de um texto uma das principais dificuldades apresentadas pelos estudantes nas práticas de escrita.

Partindo das dificuldades apresentadas pelos aprendizes na seleção do estilo adequado ao escrever, pode-se afirmar que abordar o estilo nas atividades de leitura é uma maneira de levar o aluno a realizar escolhas linguísticas coerentes e conscientes em relação ao gênero **e-mail**, o que contribui para a produção escrita. Esse ponto de vista é

reforçado se considerarmos que, na seção *Produção de texto*, as atividades de leitura servem para subsidiar as de produção textual.

No que se refere à grafia, a tendência, presente no **e-mail**-exemplo e nas atividades, de se aproximar a grafia do **correio eletrônico** à utilizada no **chat aberto** pode causar confusões ao aprendiz. Afinal, apesar de a flexibilidade linguística ser uma das possibilidades trazidas pela Internet, conforme nota Marcuschi (2010), essa flexibilidade não ocorre no mesmo grau em todos os textos digitais.

Desse modo, levar o estudante a crer que o grau de flexibilidade em relação à grafia do **correio eletrônico** é o mesmo admitido pelo bate-papo *online*, quando, na verdade, este é muito mais flexível, possibilita que, na atividade de escrita, o aluno produza um texto cuja linguagem não se adéque à situação comunicativa.

Em relação aos aspectos composicionais, a partir da análise do *Eixo da Exploração* e do *Eixo da Percepção*, pôde-se verificar que o formato textual e as multissemiões prototípicos do gênero **e-mail** foram tratados pelos autores da obra didática.

Quanto ao formato textual do gênero, ele foi explorado não só no texto-exemplo, como também nas atividades. Essa preocupação em conscientizar o aprendiz acerca da estrutura do **e-mail** é bastante oportuna, pois a forma como um gênero se organiza é um dos quesitos para sua caracterização (BAKHTIN, 1997).

Além disso, a abordagem do formato textual pode ser um fator importante para a atividade de escrita. Afinal, conforme afirmam Costa Val et al. (2009), o ensino da escrita de gêneros deve possibilitar que o aprendiz tenha acesso à estrutura do texto a ser produzido.

No que se refere à multissemião, no texto-exemplo, há utilização de símbolos do teclado como forma de representar emoções. De forma complementar, existe também um quadro informativo que apresenta os símbolos do teclado e esclarece o que representam e uma questão na qual se questiona a respeito de outros recursos textuais utilizados para expressar emoção.

Diante dos dados fornecidos pelas análises, percebemos que os ícones de emoção são as únicas possibilidades de semiose abordadas. Porém, além dos ícones de emoção, os **e-mails** admitem, dentre outras semioses, fotos, vídeos, sons. Assim, ao que parece, a capacidade de incorporar múltiplas semioses, que, segundo Marcuschi (2010), é uma das características dos gêneros digitais, acaba por ser tratada de forma periférica.

Essa presença limitada do tratamento da combinação de semioses pode fazer com que o aluno deixe de explorar, na produção textual, possibilidades propiciadas pelo **correio eletrônico** além da combinação texto/*emoticons*, pois o texto que o estudante terá como modelo restringe a constituição do gênero a essas duas semioses.

No que concerne ao propósito comunicativo, a partir da análise do *Eixo da Percepção*, foi possível verificar que o **e-mail** exemplo mostra-se bastante coerente, por permitir ao estudante notar uma das funções possíveis ao gênero: a comunicação interpessoal. Já no âmbito da exploração, há uma atividade que permite ao estudante pensar, após ler o texto-exemplo, e responder a uma série de questões sobre ele, a respeito de qual é a função do gênero estudado.

Propiciar acesso à função do gênero trabalhado, segundo Costa Val et al. (2009), deve ser um dos objetivos no ensino de produção textual. Partindo desse ponto de vista, pode-se concluir que o **e-mail** reproduzido e a atividade que questiona a respeito da função do gênero como modelo facilitam o processo de escrita do aprendiz, possibilitando que se escreva sabendo para que se escreve.

Diante dessas observações, pode-se concluir que, sendo todas as nossas categorias de análise atendidas, quer ao se considerar o texto-exemplo, quer ao se levar em conta as atividades e quadros informativos, a atividade de leitura avaliada **contribui plenamente para o letramento digital**.

A contribuição para o letramento digital se justifica porque, diante do que nos revelam Xavier (2005), Ribeiro (2009) e Oliveira e Melo (2016), é possível concluir que ser letrado digitalmente passa pela necessidade de se adquirir habilidades para se inserir no contexto digital, a fim de utilizá-las criticamente no dia a dia. Dentre essas habilidades, estão a aquisição e o domínio de gêneros digitais.

Nesse contexto, as atividades de leitura a respeito do **e-mail** dão ferramentas para que o estudante adquira e domine o gênero, visto que trabalha com o estilo, a combinação de semioses, o formato textual e o propósito comunicativo coerentes com o que se admite para o texto digital. Isso possibilita aos alunos reconhecerem a forma de constituição do gênero e sua função na sociedade, de forma a fazerem uso adequado do **correio eletrônico** na comunicação cotidiana.

4.2.3. As atividades de produção do gênero e-mail

A proposta de atividade de escrita do gênero **e-mail** é apresentada após à de leitura e se encontra na subseção intitulada *Agora é a sua vez*. Essa proposta se mostra muito parecida com a de produção do gênero carta pessoal.

Em relação à carta pessoal, os autores solicitam aos alunos que escrevam uma carta a ser direcionada a um colega de classe ou a um amigo de outra turma. Na atividade, há sugestões de assuntos que podem ser abordados no texto. Além disso, está presente um *box* avaliativo, que permite ao estudante observar fatores ligados a questões como a presença de termos comuns à carta (local, data, vocativo, assunto, despedida), a adequação da linguagem à situação comunicativa e o preenchimento correto do envelope, pois a proposta de escrita, se aproximando da realidade, prevê que a carta seja, de fato, enviada.

O que se pode notar é que, para a produção do **e-mail**, essa estrutura se repete. A seguir, apresentamos a proposta de atividade de escrita do gênero digital:

Escreva um *e-mail*, comentando o assunto e convidando seu destinatário a dar uma resposta. Siga estas instruções:

- a) Peça ao professor o *e-mail* de seu correspondente.
- b) Escolha um dos assuntos sugeridos a seguir ou pense em outro de sua preferência:
 - convite para um evento na escola ou em outro local
 - troca de informações sobre *games* e RPG
 - troca de informações sobre um assunto que esteja pesquisando
 - troca de comentários sobre livros ou revistas em quadrinhos
 - indicação de filmes
 - dicas sobre *sites* de pesquisa, jogos, etc.
 - *hobbies*
- c) Avalie seu *e-mail*, de acordo com as orientações do boxe **Avalie seu e-mail**.
- d) Preencha os campos **assunto**, **data**, **de** e **para**, se necessário (alguns programas preenchem os campos **data** e **de** automaticamente). Depois envie seu *e-mail*, seguindo as orientações do professor, e aguarde a resposta.
- e) Se gostar da experiência, continue trocando *e-mails* com o colega.

Avalie seu e-mail

Antes de enviar seu *e-mail* pela Internet, leia-o e observe se a mensagem está de acordo com o que você pretendia comunicar. O vocativo, uma despedida amigável e a assinatura são opcionais. Verifique se a linguagem está adequada ao interlocutor e ao grau de intimidade entre vocês. Finalmente, observe se o *e-mail* (endereço eletrônico) do destinatário está completo.

Figura 4.14: Português Linguagens, 6ºano, Unidade 3, Capítulo 2, p. 155.

Como pode ser notado a partir da Figura 4.14, o comando orienta que se escreva um **e-mail**, dá sugestão de assuntos que podem ser abordados e, finalmente, pede que o aluno avalie o texto escrito e se atente para o preenchimento da parte fixa do gênero.

No decorrer da orientação para a escrita do **correio eletrônico**, pode-se observar que a proposta está bastante voltada para a ação do aluno, pois os interlocutores, o suporte e a situação comunicativa se aproximam da realidade.

Nessa atividade, de imediato, os interlocutores não ficam muito claros para os alunos, visto que a tarefa de defini-los é legada ao professor, como pode ser notado a partir da instrução: “Peça ao professor o *e-mail* do seu correspondente” (p. 155). Entretanto, o comando da atividade permite que o aluno saiba que seu interlocutor será um colega escolhido pelo professor e, portanto, alguém real.

Assim como os interlocutores fazem parte da esfera da realidade, na atividade de escrita, embora não apareça explicitamente que o suporte a ser utilizado será o computador, os comandos permitem inferir essa informação, pois se pede ao estudante que preencha a parte fixa do **e-mail**, informando-lhe que os campos “data” e “de” são inseridos automaticamente por alguns programas. Como se sabe, se a tarefa de escrita fosse realizada fora do suporte digital, provavelmente, não se mencionaria esse dado.

A situação comunicativa também corrobora para a ação do aprendiz, visto que os interlocutores são pessoas que fazem parte da realidade do estudante – os colegas –, os assuntos sugeridos pelos autores para serem abordados fazem parte do contexto vivenciado por alunos de 6º ano e se visa que o **e-mail** seja escrito para ser, de fato, enviado.

Além do mais, se possibilita que a interação não se dê de forma isolada, apenas como um pretexto pedagógico, se dando abertura para que os estudantes continuem trocando **e-mail**, caso gostem da experiência. Essa última questão parece ser um fator de suma importância para a formação do letramento digital, pois estimula a interação no espaço virtual para além do contexto de sala de aula.

Além da presença de interlocutores, situação comunicativa e suporte ligados à realidade de produção do gênero, pode-se notar também que há um diálogo entre as atividades de leitura e de escrita, pois, se nas primeiras se possibilita que os estudantes se atentem para aspectos linguísticos e composicionais e o propósito comunicativo do gênero, nas segundas, em *Avalie seu e-mail*, se chama atenção para o estilo escolhido, o que está ligado à questão linguística, e para o preenchimento dos componentes do gênero. Desse modo, pode-se notar que as atividades de leitura dão subsídio para as de escrita.

No entanto, é importante ressaltar que não há, nas atividades de escrita, informações a respeito de como abrir uma conta de **e-mail**, o que seria importante, não só por ser uma forma de inclusão digital, pois há a possibilidade de nem todos os alunos terem endereço de e-mail, como também um modo de ampliar o letramento digital dos alunos, já que, antes de produzir um gênero de forma competente, é imprescindível o acesso a ele.

Apesar disso, a proposta de produção textual aproxima o aluno de situações reais de uso do **e-mail**, permitindo-lhe saber quem são seus correspondentes e produzir o gênero no ambiente digital, para que seja enviado a pessoas ligadas ao contexto estudantil. Assim, pode-se perceber que as três categorias que analisamos (interlocutores, suporte e situação comunicativa) foram contempladas.

A seguir, a partir do quadro de análise que apresentamos para o estudo das atividades de escrita, procuramos resumir as informações acerca das categorias avaliadas:

Quadro 6: Livro do 6º ano: Análise das atividades de escrita do gênero e-mail

Categoria	Pergunta	Resposta
Interlocutores	Os interlocutores são definidos? Como? Os interlocutores são reais e coerentes com a proposta de produção textual?	Os interlocutores são definidos: o estudante enviará um correio eletrônico a um colega escolhido pelo professor. Nesse sentido, há coerência entre a prática comunicativa e a escolha dos participantes, pois o e-mail é uma comunicação que visa, sobretudo, à comunicação interpessoal.
Suporte	A atividade permite que o aluno produza o gênero no suporte que lhe é típico?	A atividade permite que o estudante produza seu texto em suporte digital, suporte prototípico do gênero e-mail .
Situação comunicativa	A situação comunicativa é real ou se baseia em situações imaginárias e/ou simulações?	A situação comunicativa é real, já que possui interlocutores reais e a interação visa atender o propósito comunicativo do gênero: a comunicação interpessoal em ambiente digital.

O fato de os interlocutores, o suporte e a situação comunicativa possibilitarem ao aluno se aproximarem de eventos reais de comunicação, envolvendo o gênero **e-mail**, nos levou a concluir que a atividade de escrita analisada **contribui plenamente para o letramento digital**. A contribuição plena para o letramento digital da atividade pode ser reforçada a partir das ideias de Oliveira e Melo (2016), os quais defendem que esse tipo

de letramento requer a utilização das informações adquiridas nas práticas de leitura e escrita de forma prática, na vida pessoal e coletiva.

Desse modo, a atividade de escrita, ao permitir que os aprendizes interajam com colegas pelo computador, com intuito de escrever sobre situações que fazem parte da realidade estudantil, conduz o aluno a uma prática escolar próxima do contexto vivenciado por ele. Esse fato pode tornar a produção do **e-mail** mais significativa para o estudante, de forma a possibilitar que ele utilize o gênero digital de maneira prática, seja na vida pessoal, seja na coletiva, propiciando a aquisição de letramento digital.

Além do mais, a preocupação em selecionar interlocutores, situação comunicativa e suporte relacionados ao uso real do **e-mail**, na atividade analisada, pode fazer com que o aluno se sinta um produtor de texto de fato e não um mero cumpridor de obrigações escolares. Esse reconhecimento enquanto agente no processo de escrita por parte do estudante torna possível o desenvolvimento de habilidades para a comunicação digital, a aquisição e o domínio do gênero **e-mail**, fatores que se relacionam às condições elencadas, respectivamente, por Ribeiro (2009) e Xavier (2005) para o letramento digital.

Após essas considerações, a seguir, apresentamos os dados fornecidos pela análise da atividade sobre o **blog**.

4.2.3. A atividade de produção do gênero blog

A atividade sobre o gênero **blog** está situada no terceiro capítulo da Unidade 3 do livro didático do 6º ano. Contrariamente ao que ocorre em relação ao **e-mail**, o que vemos, na abordagem do **blog**, é a ausência de atividades de leitura, sendo constatada apenas uma proposta de escrita desse gênero.

A abordagem do **blog** ocorre juntamente com o diário pessoal, em *Produção de texto*, o que nos parece justificável em função do que é ressaltado por Komesu (2010). Essa autora, destacando que os **blogs** possuem características próprias que os diferenciam de diários escritos, defende que esses dois gêneros não devem ser associados por constituírem acontecimentos discursivos distintos. Apesar disso, reconhece que é possível identificar traços dos diários na construção do gênero digital. De acordo com a autora:

A aproximação dos *blogs* ao gênero dos diários pode ser justificada pela projeção de uma imagem estereotipada daquele que se ocupa de escritos pessoais. Quem escreve sobre si, para narrar acontecimentos íntimos, insere-se na prática diarista. O aparecimento dos *blogs* é ainda bastante

recente; como atividade humana, apoia-se em gêneros “relativamente estáveis”, já consagrados, para sua composição. Pode-se, assim, identificar traços do gênero diário na constituição dos *blogs* (KOMESU, 2010, p. 140).

Segundo Komesu (2010), o gênero em questão se apoia nas práticas diaristas, fato que pode ter levado os autores do livro didático a tratarem o primeiro juntamente com o diário pessoal. Embora os gêneros sejam tratados juntos, o que se nota é que esse tratamento não possui a mesma natureza.

Para o estudo do diário pessoal, é apresentada uma página exemplar do gênero, seguida de atividades de leitura. Tais atividades exploram, dentre outras questões, aquelas ligadas ao estilo, como a variedade linguística utilizada no texto; aspectos composicionais, como o vocativo, a assinatura, as páginas datadas e o uso de primeira pessoa. Em relação ao propósito comunicativo, os exercícios levam o aluno a perceber que o diário pessoal é geralmente escrito para leitura do próprio autor, embora haja situações em que pode se tornar objeto de leitura pública. Além disso, há a pergunta síntese das características do diário pessoal: “Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluam: quais são as características do diário?” (p. 173).

Em seguida, há a proposta de escrita do gênero em *Agora é sua vez*, que possibilita ao aluno produzir páginas de diário, a serem tornadas públicas ou não, a depender da opção do estudante, relatando um fato vivenciado recentemente ou no passado. Solicita-se que se avalie o texto produzido baseando-se no *box* avaliativo, o qual visa à verificação de questões ligadas à escrita em primeira pessoa, à adequação da linguagem ao leitor e ao registro da vivência. Assim, podem-se notar aspectos ligados à estrutura, ao estilo e ao propósito comunicativo do gênero. Porém, é importante observar que a atividade não permite que se pratique o gênero em seu suporte original, visto que a página do diário será produzida no caderno.

Já em relação ao **blog**, não há presença de atividades de leitura, existindo apenas uma parte expositiva que apresenta um histórico do gênero, ressaltando o caráter pessoal ou comunitário que pode ter. Há a menção de que o texto digital apresenta semelhanças com o diário, o que reforça a tese de que os dois foram tratados em um mesmo capítulo por causa da possibilidade de se estabelecerem relações entre os gêneros. Contudo, as semelhanças não são especificadas, embora se ressalte que uma das diferenças entre diário e **blog** é que este foge à privacidade absoluta inerente àquele.

Ainda na parte expositiva, é apresentado o excerto de um **blog**, a seguir:

Veja, como exemplo, este fragmento de uma página de *blog*:

Daew sua renca d gente estranha q visita meu blógue, belesma???uhuh eu vow bem pacas, comessarm minhas provas hj e talz, geografia foi hj, mtuuu facill, num deu nem gracia faze uheuheue mtu bom, to estudando bastante e talz, cabeí d sai do banho, to xero-saummm, pra estuda mais biologia mais tarde [...] mas vamos estuda mais mat pq o trosso tah feio, estude nega, ti amu bjaummm e bjus pra tds as otras guriahhhhsss tbm e pros cueca akele abraço [...]

(Folha de S. Paulo, 1/9/2003.)

Figura 4.15: Português Linguagens, 6ºano, Unidade 3, Capítulo 3, p. 175.

A apresentação do trecho de **blog** que reproduzimos acima se dá de forma descontextualizada, já que não há nem mesmo a apresentação da página em que o texto aparece. Apesar disso, é possível notar a presença de hibridismo entre oralidade e escrita, em palavras como “cabei”, “ti”, “otras” e outras características típicas da linguagem *online*, como o uso de abreviações – “hj”, “mtu”.

Embora seja possível o uso da linguagem típica da Internet em **blogs**, os autores não permitem ao aluno saber, no conteúdo expositivo apresentado, se é possível a utilização do registro formal por blogueiros. Desse modo, além do trecho de uma publicação exemplar do gênero surgir de forma descontextualizada, ela também se apresenta estereotipada, pois acaba por restringir a linguagem do gênero ao registro informal.

Ademais, considerando, com Silva (2008), que algumas das características desse gênero são presença de *posts* ordenados em ordem cronológica inversa, conteúdos geralmente curtos, mescla de diferentes semioses, nota-se que nem o excerto, tampouco o conteúdo expositivo propriamente dito, permitem ao aluno considerar essas características ligadas à composição do gênero.

Percebe-se que os aspectos linguísticos e composicionais não são abordados de maneira adequada, mas vê-se que é explicitado, na parte expositiva, o propósito comunicativo do **blog**, ressaltando-se que este serve para divulgar uma diversidade de assuntos, e não apenas para relatar acontecimentos do cotidiano, como acontecia quando o gênero surgiu.

Dessa forma, pode-se observar que, embora o material expositivo pudesse suprir a lacuna no tratamento de aspectos linguísticos e composicionais do gênero, uma vez que não há atividades de leitura, e dar subsídios para que o aluno produzisse um **blog**, isso não acontece, pois não se discutem com o aluno questões relacionadas à grafia e ao estilo que podem ser adotados no gênero, além de não se apresentar a estrutura comum ao texto

e a suas múltiplas semioses. Ou seja, ao estudante, não são dadas informações de suma importância para a apreensão e compreensão do que seja um **blog**, a fim de que produza um texto com aspectos linguísticos e composicionais que sejam coerentes com o gênero trabalhado.

Em relação à atividade de escrita que segue o conteúdo expositivo em *Agora é sua vez*, se propõe que os estudantes criem um **blog** comunitário ou pessoal, como pode ser notado a seguir:

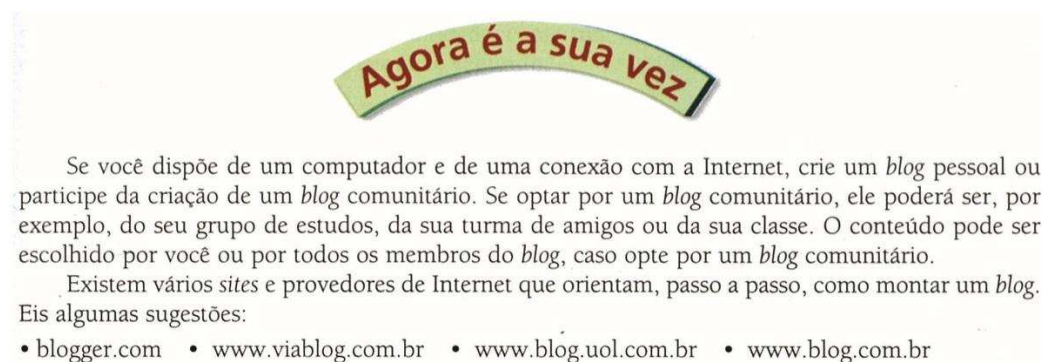


Figura 4.16: *Português Linguagens, 6º ano, Unidade 3, Capítulo 3, p. 175.*

Na atividade apresentada na Figura 4.16, também é sugerido quem poderá participar da criação do gênero: pessoas de um mesmo grupo de estudo, da mesma turma de amigos ou da mesma classe. Todavia, não há direcionamento de quem serão os leitores. Nesse sentido, os locutores do texto se apresentam como reais, não sendo possível, porém, definir o *status* dos alocutários. Nesse caso, consideramos que a proposta de escrita possui interlocutores que não se encontram bem definidos.

Em relação à situação comunicativa, o que se nota é que a mesma não fica muito bem definida, pois, além de os interlocutores não serem identificados, os autores possibilitam aos estudantes escreverem sobre o que quiserem. Essa proposta nos parece problemática, pois permite ao aprendiz compreender que o diário virtual não tem outro objetivo a não ser “escrever sobre qualquer assunto”.

Quanto à possibilidade dada ao aluno de produzir o texto no suporte prototípico, esta é a única categoria que é atendida, pois se pode notar, a partir das sugestões de sites nos quais existem orientações para montagem de um **blog**, que o objetivo dos autores é que o gênero seja produzido no suporte que lhe é típico: o computador.

A seguir, a partir do quadro de análise que apresentamos para o estudo das atividades de escrita, procuramos resumir as informações acerca das categorias avaliadas referentes às atividades de escrita do **blog**:

Quadro 7: Livro do 6º ano: Análise das atividades de escrita do gênero blog

Categoria	Pergunta	Resposta
Interlocutores	Os interlocutores são definidos? Como? Os interlocutores são reais e coerentes com a proposta de produção?	Em relação aos interlocutores, pode-se observar que a definição não é clara. Embora haja direcionamentos coerentes com a proposta de escrita, para a definição de quem serão os locutores a partir da proposta de se produzir um blog com pessoas que fazem parte de seu cotidiano, não se esclarece quem serão os alocutários, não se podendo saber se serão reais ou não.
Suporte	A atividade permite que o aluno produza o gênero no suporte que lhe é típico?	O suporte em que o aluno produzirá é o digital, havendo, inclusive, dicas de sites para a montagem do blog .
Situação comunicativa	A situação comunicativa é real ou se baseia em situações imaginárias e/ou simulações?	O grau de veracidade da situação comunicativa não pode ser definido, pois não se sabe quem serão os leitores do blog e nem é explicitado o intuito da produção do gênero.

Pelo fato de a categoria suporte ser a única que foi atendida, consideramos, na atividade de escrita do gênero **blog**, que **a contribuição para o letramento digital é ausente**. Afinal, esse tipo de letramento, conforme Xavier (2005), requer a aquisição e o domínio de gêneros digitais.

Visto que o ensino de escrita de gêneros deve permitir ao aluno se adequar à situação social (COSTA VAL et al., 2009), produzir o texto no suporte que lhe é típico não é suficiente para adquiri-lo e dominá-lo. Para se ter consciência da situação em que se insere enquanto produtor de texto, é preciso ter claro para quem se escreve e em que circunstâncias. Assim, ao não trazer atividades de leitura que permitam o contato com o **blog** antes de sua produção e nem explicitar os locutores ou delimitar o assunto a ser abordado no gênero digital na atividade de escrita, o livro didático não direciona o aluno para que tenha uma experiência genuína com o texto digital.

Dessa maneira, o que se nota é um tratamento periférico do gênero digital em relação ao diário pessoal. No que concerne a este, há texto-exemplo, atividades de leitura e de escrita, em que interlocutores e situação comunicativa estão bem definidos. Já em relação ao texto digital, os autores se limitam a dar informações sobre o mesmo, as quais não abarcam aspectos composicionais e linguísticos do gênero, estando ausente também, na proposta de escrita, o *box* de avaliação do texto produzido.

Diante disso, ao que parece, os autores se preocuparam mais em abordar de forma aprofundada um gênero impresso, o que nos leva a crer que, por mais que estejam inseridos os gêneros digitais no livro didático, existe ainda uma superioridade do impresso, que faz, muitas vezes, com que os gêneros da esfera digital sejam tratados de forma superficial.

O tratamento periférico destinado ao **blog**, que pôde ser observado a partir das informações supracitadas, pode ser notado também pelo fato de, após a subseção **Agora é sua vez**, estar presente um tópico expositivo sobre o **Twitter**. Abaixo, segue um trecho do conteúdo expositivo:

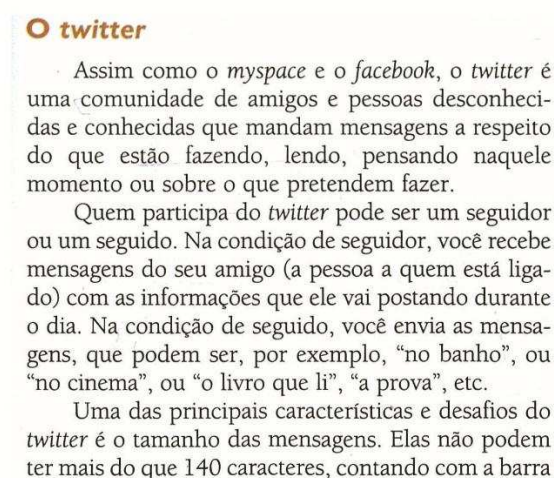


Figura 4.17: Português Linguagens, 6ºano, Unidade 3, Capítulo 3, p. 175.

A exemplo do que ocorre com o **Twitter**, há um pequeno quadro informativo, reproduzido a seguir, cujo intuito é explicar o que são o **Facebook** e o **Myspace**.

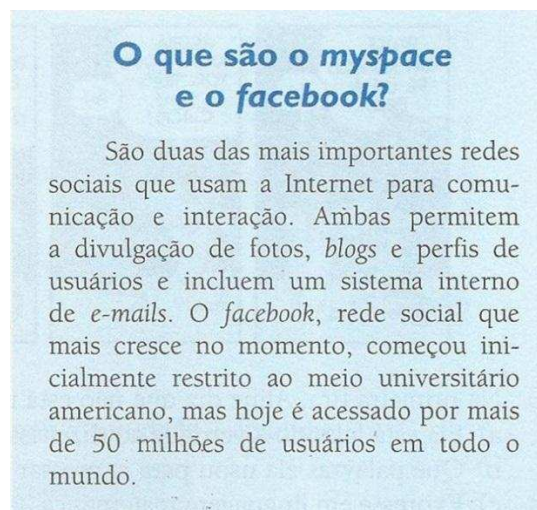


Figura 4.18: *Português Linguagens*, 6ºano, Unidade 3, Capítulo 3, p. 175.

Assim, o que se nota é que, para nenhuma das três redes sociais tratadas no livro didático, existem atividades de leitura ou de produção de texto.

Cabe ressaltar que, em relação aos gêneros impressos, em nenhum momento os autores abordam mais de um gênero, como fazem com o **blog**, o **Twitter**, o **Facebook** e o **Myspace**, em uma mesma seção de *Produção de texto*. Assim, o que se observa é uma tentativa de inserir variados gêneros digitais na obra, mas sem aprofundamento. Dificilmente, um aluno que não tenha contato com os gêneros da esfera *online* trabalhados no terceiro capítulo da unidade 3 terá a possibilidade de lidar com os mesmos em seu cotidiano.

Esse tratamento periférico dos gêneros digitais no capítulo 3 da obra do 6º ano confirma a posição de Rojo e Barbosa (2016) ao afirmarem que a escola é guardiã de letramentos convencionais, bem como das práticas de leitura e escrita no impresso. Dessa forma, apesar de os textos digitais serem abordados no livro avaliado, eles ainda parecem não ser considerados como algo que merece muita atenção no contexto escolar.

4.2.2. O LIVRO DO 7º ANO

Assim como o que foi observado no livro destinado ao 6º ano, na obra do 7º ano, na seção *Produção de texto*, há uma continuidade em relação aos gêneros abordados, pois há momentos em que se trata de um único gênero ao longo dos capítulos de uma mesma unidade. Além disso, pode-se verificar também, no livro, um diálogo entre as seções *Produção de texto* e *Intervalo*, já que esta sempre retoma textos produzidos naquela.

Embora haja pontos em comum entre as duas obras, na obra do 7º ano, pode-se notar que a abordagem de gêneros digitais é menos significativa na seção *Produção de texto*, se comparada à mesma seção na obra do 6º ano, já que, na primeira, do espaço digital, se aborda somente a **entrevista não presencial**, conforme ilustra o quadro a seguir:

Quadro 8: Livro do 7º ano: Relação de gêneros textuais por unidade, na seção *Produção de texto*

Unidade	Gênero
Unidade 1: Heróis	Mito, história em quadrinhos
Unidade 2: Viagem pela palavra	Poema
Unidade 3: Eu e os outros	Cartaz de campanha comunitária, discussão em grupo, debate deliberativo
Unidade 4: Medo, terror e aventura	Notícia, entrevista oral, entrevista escrita, entrevista não presencial

Apesar de haver o tratamento da **entrevista não presencial** na última unidade do livro, esse tratamento se dá de forma periférica. Os autores, em meio às atividades de leitura do gênero entrevista escrita, as quais têm como finalidade principal a comparação entre entrevista oral e escrita e o reconhecimento das particularidades desta, trazem um quadro informativo a respeito da **entrevista não presencial**, tal como segue:

Entrevistas não presenciais

A falta de tempo das pessoas e o avanço das tecnologias têm contribuído para que o gênero *entrevista* sofra transformações.

Se antes uma entrevista sempre pressupunha um cara a cara entre entrevistador e entrevistado, hoje é possível que uma pessoa dê uma entrevista para a televisão, ao vivo, mesmo estando em outro continente e, às vezes, com uma grande diferença de horários.

É comum ainda um jornal ou revista encaminhar as perguntas por *e-mail* ao entrevistado, que responde e encaminha as respostas também por *e-mail*. Nesse caso, o entrevistado tem, ele próprio, condições de oferecer o texto já mais apropriado para a forma escrita. Se com isso o texto ganha em profundidade, ele perde, porém, em espontaneidade.

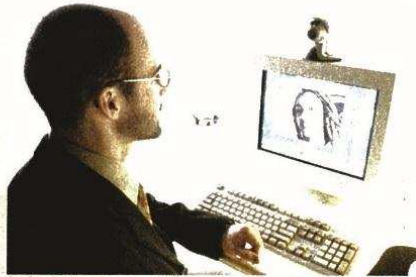


Figura 4.19: Português Linguagens, 7ºano, Unidade 4, Capítulo 3, p. 226.

No quadro acima, pode-se notar que existem informações acerca das possibilidades propiciadas pela **entrevista não presencial**: entrevistar pessoas ao vivo, sem que a distância interfira. No entanto, no que se refere às entrevistas não presenciais, não há uma delimitação clara entre entrevistas realizadas por videoconferência e aquelas que se dão por escrito. O que se nota é uma ilustração, a qual se encontra ao lado do texto,

em que parece se reproduzir uma entrevista por vídeo, mas um conteúdo expositivo que trata da entrevista escrita realizada através de **e-mail**.

Mesmo que o conteúdo expositivo presente no excerto anterior aborde a possibilidade de se realizar a entrevista via **e-mail**, não se esclarece ao estudante de que tipo seria esse **e-mail**: qual a sua estrutura, que linguagem utilizar, etc.

Além disso, não há texto-exemplo do gênero ou presença de atividades de leitura ou de escrita do gênero digital, o que nos leva a crer que o objetivo do quadro parece ter sido mais o de trazer uma informação para complementar o estudo de entrevistas produzidas no papel do que a formação de um aluno capaz de ler e produzir entrevistas não presenciais, pois o quadro informativo não leva o aluno ao domínio do gênero.

O fato de não se permitir que o aluno leia e produza uma **entrevista não presencial** vai ao encontro das ideias de Coscarelli (2009). Para a autora, os livros didáticos raramente consideram o computador como um meio de comunicação, por isso, os estudantes, normalmente, não são encorajados a estabelecerem comunicação com outras pessoas através do computador.

A ausência de estímulo para a interação a partir da **entrevista não presencial** nos permite concluir que, assim como foi verificado em relação à atividade de escrita presente na obra do 6º ano, o tratamento de gêneros impressos sobrepõe a abordagem do texto digital, o que faz com que os alunos não se apropriem dos diferentes mecanismos de produção de entrevista propiciados pelo advento da Internet. Devido a isso, é possível afirmar que o quadro informativo a respeito da **entrevista não presencial** não contribui para a formação de estudantes letrados digitalmente, pois não dá subsídios para o domínio do gênero em práticas de escrita ou de leitura.

Quanto à seção *Intervalo*, a mesma não aborda gêneros do ambiente digital, como pode ser visto no quadro abaixo, em que descrevemos a proposta de projeto presente em cada unidade:

Quadro 9: Livro do 7º ano: Relação de gêneros textuais por unidade, na seção *Intervalo*

Unidade	Proposta de projeto
Unidade 1: Heróis	Produção de um livro de histórias e de uma revista de histórias em quadrinhos com os textos produzidos em <i>Produção de texto</i> . Além disso, há proposta de produção de cartazes com informações sobre seres mitológicos.
Unidade 2: Viagem pela palavra	Produção de um livro em papel, com os poemas produzidos ao longo da unidade e confecção de um varal de poesias com textos de poetas

	conhecidos. Sugestão de elaboração de declamação de poemas conhecidos.
Unidade 3: Eu e os outros	Produção de murais ou painéis com os textos da campanha comunitária, escritos pelos alunos. Além disso, propõe-se que se realize a organização de palestras sobre bullying, com a participação de especialistas, e que confeccionem cartazes com medidas antibullying. Há também a sugestão de se exibir, em uma TV, a gravação do debate deliberativo produzido pela turma.
Unidade 4: Medo, terror e aventura	Produção de um jornal televisivo com notícias e reportagens sobre cinema. A seção também instiga a produção de um jornal mural com os textos jornalísticos produzidos na seção <i>Produção de texto</i> .

Diante do que apresentamos a respeito de *Produção de Texto* e *Intervalo*, nota-se que os gêneros digitais não são foco do trabalho de leitura e de escrita no livro didático, fato que implica a ausência de oportunidade de o estudante adquirir e dominar gêneros digitais a partir do material didático.

4.2.3. O LIVRO DO 8º ANO

A obra destinada ao 8º ano, assim como as demais constituintes da coleção *Português Linguagens* destinadas ao Ensino Fundamental, possui, em cada capítulo, a abordagem de um gênero textual na seção *Produção de texto*, sendo muitos dos textos produzidos nessa seção utilizados na montagem dos projetos propostos em *Intervalo*.

Especificamente em relação à seção *Produção de texto*, observa-se que, no livro, é comum que o mesmo gênero seja trabalhado ao longo de capítulos diferentes. Abaixo, apresentamos a relação, por unidade, dos gêneros presentes em *Produção de texto*, na obra do 8º ano:

Quadro 10: Livro do 8º ano: Relação de gêneros textuais por unidade, na seção *Produção de texto*

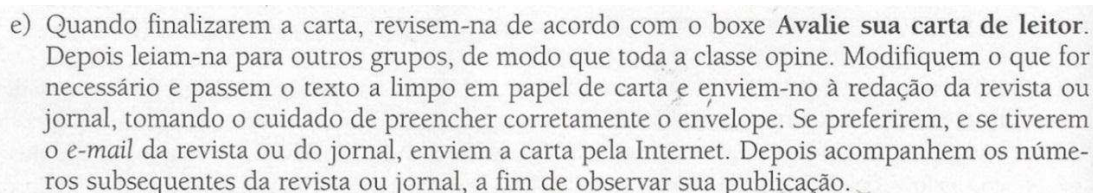
Unidade	Gênero
Unidade 1: Entre o riso e a crítica	Texto teatral, resenha crítica
Unidade 2: Adolescer	Crônica, crônica argumentativa
Unidade 3: Consumo	Anúncio publicitário, carta de leitor ¹⁶ , carta-denúncia
Unidade 4: Ser diferente	Texto de divulgação científica, seminário

¹⁶ Embora o termo mais comum seja carta do leitor, optamos por manter a nomenclatura utilizada no livro didático.

A partir do Quadro 10, constata-se que nenhum gênero da esfera digital é trabalhado no material didático, na seção *Produção de texto*. Apesar disso, na terceira unidade da obra, existe uma preocupação dos autores em tratar do contexto digital quando abordam a carta de leitor e a carta-denúncia.

Em relação à carta de leitor, após serem apresentados trechos exemplo do gênero, há, no livro, atividades de leitura que levam o aluno a perceber os objetivos, a estrutura e a variedade linguística típicos do texto. Além disso, existe um quadro informativo em que os autores discutem a possibilidade de a carta de leitor dar lugar a um novo gênero – o **e-mail** de leitor –, já que a carta vem sendo substituída pelo envio de **e-mails** a meios de comunicação, como jornais e revistas, devido à popularização dos computadores.

Quanto às atividades de escrita, uma delas permite ao aluno escolher uma matéria que lhe chame a atenção em veículos de comunicação, a fim de escrever uma carta de leitor a ser enviada para a revista ou jornal escolhido. A atividade possibilita que o envio da carta seja realizado pelo correio tradicional ou por **e-mail**. Nesse último caso, todavia, não há instruções a respeito das particularidades do gênero digital, mas apenas uma transposição do texto do papel para o ambiente *online*, como pode ser constatado abaixo:



e) Quando finalizarem a carta, revisem-na de acordo com o boxe **Avalie sua carta de leitor**. Depois leiam-na para outros grupos, de modo que toda a classe opine. Modifiquem o que for necessário e passem o texto a limpo em papel de carta e enviem-no à redação da revista ou jornal, tomando o cuidado de preencher corretamente o envelope. Se preferirem, e se tiverem o *e-mail* da revista ou do jornal, enviem a carta pela Internet. Depois acompanhem os números subsequentes da revista ou jornal, a fim de observar sua publicação.

Figura 4.20: *Português Linguagens, 8ºano, Unidade 3, Capítulo 2, p. 160.*

A partir da atividade reproduzida na Figura 4.19, pode-se inferir que os autores do livro não parecem considerar a influência da tela enquanto suporte na escrita do texto, o que nos parece um equívoco, pois, conforme ressaltado por Marcuschi (2003), o suporte interfere no gênero. Assim, mesmo que se perceba o intuito de fazer com que o estudante tenha contato com a tecnologia, condição que Xavier (2005) elenca como necessária ao letramento, o **e-mail** surge apenas como pretexto para uma atividade que visa à produção de um texto impresso.

Há, na proposta de atividade, uma naturalização da ideia de que as competências requeridas para se escrever uma carta de leitor são as mesmas daquelas necessárias para se escrever um **e-mail**. Todavia, os conhecimentos mobilizados na escrita do **correio**

eletrônico transcendem os necessários à carta de leitor. Isso porque o **e-mail** possui uma estrutura organizacional diferente, as possibilidades de combinação semióticas são maiores, a linguagem, a depender do contexto, é flexível etc.

Nesse sentido, é preciso que, para escrever o **e-mail** de leitor, o estudante tenha claro o que existe de comum com a carta e que possibilidades trazidas pela tela ele pode utilizar. Afinal, apesar de haver similaridades entre textos impressos e digitais (MARCUSCHI, 2010), a tela de cristal líquido provoca mudanças no pensamento do leitor e do produtor de textos, conforme ressalta Coscarelli (2009), o que nos leva a crer que o **e-mail** de leitor se trata, na verdade, de um gênero diferente da carta de leitor e que, portanto, deveria ser abordado à parte no livro didático.

Ainda na Unidade 3, quando se estuda a carta-denúncia, um outro gênero digital é abordado – o **blog**. Antes mesmo de apresentar os textos-exemplo desse tipo de carta, os autores expõem sua finalidade (reclamar ou solicitar algo às autoridades) e apresentam **blogs** e **sites** como ferramentas atuais de divulgação de reclamações. Em seguida, há a apresentação de trechos de cartas de reclamação, retiradas de um **weblog**, seguidas de atividades de leitura sobre os textos.

Das seis atividades de leitura a respeito da carta-denúncia, existe uma que se volta especificamente para o gênero **blog**. Apresentamos essa atividade a seguir:

1. As três cartas de reclamação foram postadas no *blog* de uma rádio. Levante hipóteses:
 - a) Qual é o objetivo desse *blog*?
 - b) Por que os internautas utilizaram o *blog*, em vez de enviar suas reclamações para órgãos públicos?

Figura 4.21: Português Linguagens, 8ºano, Unidade 3, Capítulo 3, p. 174.

A partir das duas perguntas que constituem a atividade, os autores levam o aluno a atentar para uma das características do **blog** apontadas por Pimentel (2011): a possibilidade de o leitor utilizar o gênero como ferramenta de divulgação de informações. Para a autora, os **blogs** são gêneros textuais multissemióticos, que possuem variedade temática condicionada pela finalidade de quem escreve e que possibilita que o leitor também seja autor, interferindo no texto lido através, principalmente, de seus comentários. Ainda segundo a estudiosa, devido a essa liberdade propiciada pelo **blog**, o gênero tem atendido a diversos fins, como a difusão de informações e opiniões por

jornalistas, a utilização como ferramenta de troca de conhecimentos por educadores e a escrita sobre si nos ambientes virtuais.

Embora o gênero trabalhado na seção *Produção de texto* não seja digital, há uma preocupação, nas atividades de leitura, de se fazer com que o aluno perceba uma das finalidades do **blog**: o gênero como meio de denunciar e, portanto, de informar população e autoridades sobre problemas da sociedade.

Em relação às atividades de escrita da seção, elas se iniciam com a apresentação das orientações dadas pelo **blog** de onde foram retirados trechos da carta-denúncia, sobre suas regras de postagem. Somente a partir daí é apresentado o enunciado que explicita o objetivo da atividade: produzir uma carta-denúncia, cuja temática está relacionada aos problemas da cidade em que os alunos vivem. O objetivo é que a carta seja enviada para órgãos públicos, para **blogs** ou sites de jornais, da prefeitura ou a rádios e emissoras de TV locais, conforme se vê no excerto da atividade a seguir:

Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, façam uma pesquisa no bairro em que moram para identificar problemas que possam ser solucionados pela administração pública sem exigir grandes investimentos: buracos no asfalto, mato em terrenos baldios, lixo nas ruas, esgoto entupido, cães soltos nas ruas, etc. Escrevam uma carta-denúncia e enviem-na ao órgão da prefeitura local ao qual compete a solução do problema. Ou enviem a carta para *sites* ou *blogs* da prefeitura ou de jornais, rádios e emissoras de TV locais. Nesse caso, levem em conta a existência de possíveis orientações, como as que você leu na página anterior.

Sigam estas instruções:

Figura 4.22: Português Linguagens, 8ºano, Unidade 3, Capítulo 3, p. 176.

A atividade de escrita apresentada na Figura 4.21 parece considerar o **blog** não como um gênero, mas como um suporte, na medida em que o equipara a outros objetos que são tipicamente portadores de textos: TV, rádio, site¹⁷, jornal. Essa ideia é reforçada pelo fato de o *box* de avaliação, presente na atividade de escrita, ignorar as características que a carta-denúncia pode adquirir quando se trata de uma publicação em ambiente virtual e solicitar que os alunos avaliem no texto, independentemente de onde será publicado, tópicos típicos da estrutura do gênero impresso: local, data, vocativo, assunto, despedida e denúncia.

¹⁷ Concordamos com Marcuschi (2003) quando considera os sites como suporte. Para o autor, embora existam pesquisadores que classifiquem as homepages como gênero, as mesmas são suportes pela variedade de textos que carregam. Assim, o linguista afirma: “Se tomarmos uma homepage de algum servidor da Internet como a UOL, vemos que se trata de um serviço ou suporte de outros suportes, já que ali estão revistas, jornais e livros.” (p. 31).

Assim, mais uma vez, confirmamos a tese de Rojo e Batista (2016) de que a escola é “guardiã do impresso”, pois, da mesma forma que ocorre com o **e-mail**, o **blog** é utilizado como um pretexto para a transposição de um texto do meio impresso para o *online*.

Contrariamente ao que ocorre na seção *Produção de Texto*, em *Intervalo*, não há nenhuma menção aos gêneros da esfera digital, como pode ser notado no quadro que segue:

Quadro 11: Livro do 8º ano: Relação de gêneros textuais por unidade, na seção *Intervalo*

Unidade	Proposta de projeto
Unidade 1: Entre o riso e a crítica	Proposta de realização de uma mostra sobre teatro, constituída de encenações e leitura de texto teatral.
Unidade 2: Adolescer	Produção, para uma mostra, de um livro em papel, com as crônicas produzidas ao longo da unidade; de entrevistas com adultos que viveram nas décadas de 70 e 80 e de enquetes relacionadas a um posicionamento de um texto que abre a seção. Além disso, propõe-se a realização de esquetes sobre a situação do adolescente.
Unidade 3: Consumo	Produção de questionários e gráficos com dados sobre hábitos de consumo dos estudantes da escola, bem como de entrevistas com temáticas relacionadas ao consumo.
Unidade 4: Medo, terror e aventura	Não há proposta de produção textual na seção <i>Intervalo</i> da unidade. A seção se constitui de temas para serem pesquisados para a elaboração de um seminário proposto em <i>Produção de Texto</i> , no capítulo 3 da unidade.

A partir das considerações realizadas acerca das seções *Produção de texto* e *Intervalo*, pode-se considerar que, na terceira unidade do livro, embora os gêneros digitais apareçam, os mesmos surgem como pretexto para a produção de gêneros impressos, o que, a nosso ver, não contribui para a formação de alunos letrados, visto que as atividades analisadas não permitem a aquisição e o domínio de gêneros digitais (XAVIER, 2005), tampouco permitem que os estudantes adquiram as habilidades essenciais e necessárias à comunicação *online* (RIBEIRO, 2009), mas veem o **blog** e o **e-mail** como simples portadores de textos.

4.2.4. O LIVRO DO 9º ANO

O livro do 9º ano, sendo destinado à última etapa do Ensino Fundamental, é também o que traz menor número de gêneros na seção *Produção de texto*. Isso se justifica

pelo fato de, nessa obra, em todas as unidades, existirem capítulos que tratam de um mesmo gênero. Abaixo, segue uma relação dos gêneros abordados em cada unidade:

Quadro 12: Livro do 9º ano: Relação de gêneros textuais por unidade, na seção *Produção de texto*

Unidade	Gênero
Unidade 1: Valores	Reportagem e editorial
Unidade 2: Amor	Conto
Unidade 3: Juventude	Debate regrado público e texto dissertativo-argumentativo
Unidade 4: Ciranda da indiferença	Texto dissertativo-argumentativo

A partir do Quadro 12, percebe-se que o texto dissertativo-argumentativo é o que recebe mais atenção dos autores, pois aparece nas duas unidades finais do livro didático e, na última, é abordado em todos os capítulos, na seção *Produção de texto*.

Embora a seção *Produção de texto* da Unidade 4 do livro didático seja exclusivamente destinada ao texto dissertativo-argumentativo, há também a abordagem de um gênero digital.

No capítulo 1, após tratar da informatividade, apresentam-se atividades de leitura a respeito de um texto dissertativo-argumentativo, as quais visam explorar, sobretudo, o grau de informatividade. Em seguida, há uma proposta de escrita que objetiva a produção do gênero, a partir da temática da clonagem. Os autores esclarecem que o texto produzido será exposto em um mural a ser montado na seção *Intervalo*, mas possibilitam que o aluno envie sua produção a um **fórum de debates** na Internet, como se constata no trecho a seguir, retirado da proposta de escrita:

g) Se quiser, você pode enviar seu texto a um fórum de debates da Internet.

Figura 4.23: Português Linguagens, 9ºano, Unidade 4, Capítulo 1, p. 203.

Apesar de possibilitarem o contato com um gênero digital, a abordagem é superficial por não permitir ao aluno conhecer um **fórum de debates** e aspectos importantes, tais como particularidades linguísticas e composicionais e propósito(s) comunicativo(s).

A proposta de possibilitar ao aluno ter contato com o **fórum** é, sem dúvida, interessante, pois tal gênero pode favorecer o desenvolvimento de elementos indispensáveis na produção do texto dissertativo-argumentativo: a argumentação e a

consciência crítica. Afinal, de acordo com Rozenfeld; Gabrielli e Soto (2010), o **fórum** “(...) tem como objetivo principal promover debates abordando uma mesma questão, permitindo a ocorrência de discussões e interações por meio da troca de mensagens”. (p. 262).

Contudo, o fato de apenas mencionar o gênero digital sem, sequer, apresentá-lo ao aluno, quer no livro do 9º ano, quer nos outros volumes da coleção em análise, deve ser repensado. Isso porque o ensino de gêneros envolve, antes da escrita, a compreensão do contexto de produção e de circulação do texto que se propõe que o estudante produza. Como interagir a partir de um gênero sem ter contato com ele ou sem ter informações sobre o mesmo? Parece uma tarefa difícil.

Além disso, a ideia da simples importação do texto dissertativo-argumentativo do papel à tela, como se essa importação não acarretasse alterações ao texto, não nos parece a mais adequada, já que, conforme nota Ribeiro (2009), o computador, como um ambiente de leitura e de escrita, ampliou as possibilidades de atuação por meio de textos. Nesse sentido, podemos afirmar que o **fórum eletrônico**, por se tratar de um gênero, requer que o estudante tenha habilidades específicas para lidar com o espaço digital.

Sendo assim, a partir de Xavier (2005), para quem o letramento digital requer, além do uso das novas tecnologias, a aquisição e o domínio de gêneros digitais, acreditamos que a atividade não contribui para a formação de um cidadão letrado digitalmente, visto que não houve preocupação em se desenvolver a competência digital dos alunos de forma a serem capazes de interagir por meio do **fórum**.

Além disso, pode-se constatar que, da mesma forma que ocorre com o **e-mail** e o **blog**, no livro do 8º ano, a abordagem do **fórum** aparece apenas como uma possibilidade de transpor o texto do ambiente impresso ao *online*, sem levar o aluno a pensar nas implicações e mudanças ocasionadas por essa transposição.

Se, em *Produção de texto*, há presença pouco marcante e periférica de gêneros digitais, em *Intervalo*, eles nem mesmo são mencionados, conforme mostramos no quadro a seguir:

Quadro 13: Livro do 9º ano: Relação de gêneros textuais por unidade, na seção *Intervalo*

Unidade	Proposta de projeto
Unidade 1: Valores	Produção de um jornal impresso, com reportagens e editorial produzidos na seção <i>Produção de Texto</i> , ao longo da unidade. Além das reportagens e do editorial, o jornal será composto de gêneros à escolha dos estudantes e será apresentado na mostra, juntamente com cartazes com informações sobre os anos 60.
Unidade 2: Amor	Produção de contos com temas livres para constituir, juntamente com os contos produzidos ao longo da unidade, um livro em papel, a ser apresentado em uma mostra sobre o gênero.
Unidade 3: Juventude	Apresentação de um telejornal. Sugere-se que o jornal seja constituído de entrevistas, apresentação de textos dissertativo-argumentativos produzidos ao longo da unidade e de pesquisa de opinião.
Unidade 4: Nosso tempo	Montagem de um jornal mural composto de textos dissertativo-argumentativos escritos no decorrer dos capítulos da unidade 4 e dos gêneros da esfera jornalística produzidos na unidade anterior. Sugere-se, para complementar o jornal, a produção de entrevistas e de gêneros culturais como resenhas, poemas e agenda cultural.

As informações presentes no Quadro 13 nos permitem perceber que, se, nos demais livros, há pelo menos alguma informação sobre o gênero digital mencionado, na obra destinada ao 9º ano, isso não acontece, fato que nos leva a crer que a abordagem dos gêneros digitais ocorre de forma mais superficial e periférica no último volume.

Após tratar de cada uma das obras da coleção *Português Linguagens*, na seção seguinte, verificaremos a presença de sequencialidade na abordagem de questões de leitura e escrita de gêneros digitais.

4.3. A sequencialidade na abordagem de gêneros digitais na coleção *Português Linguagens*

Araújo-Júnior e Araújo (2013) destacam que, além dos gêneros tradicionalmente presentes no livro didático, tem havido, nesse material, a inserção dos textos da esfera digital. Essa posição é corroborada por Marcuschi (2010) quando o linguista, ao questionar o posicionamento da escola em relação aos gêneros emergentes do ambiente *online*, afirma: “a resposta já está nos novos manuais do ensino fundamental que trazem reflexões sobre *e-mail*, *blog*, *chat* e outros gêneros” (p. 20).

A coleção *Português Linguagens* reflete a tendência de inserção de gêneros digitais em livros didáticos, visto que, considerando-se as seções *Produção de texto* e *Intervalo*, sete textos do ambiente digital são abordados – **e-mail**, **blog**, **Myspace**, **Facebook**, **Twitter**, **entrevista não-presencial**, **fórum eletrônico**. Porém, desses sete textos, apenas dois são retomados pelos autores ao longo da coleção: o **e-mail** e o **blog**.

O **e-mail**, tratado pela primeira vez no livro do 6º ano e trabalhado a partir de atividades de leitura e escrita da seção *Produção de texto*, é retomado na obra do 8º ano. Todavia, nessa última obra, esse gênero digital aparece em uma proposta de escrita, também da seção *Produção de texto*, como pretexto para a produção de uma carta de leitor. Dessa forma, a preocupação é a escrita de um gênero impresso, fato que não permite que o aluno reflita, propriamente, sobre a produção de **e-mail** em situações comunicativas mais complexas, mas apenas que transfira um texto do papel para a tela.

No que se refere ao **blog**, assim como acontece com o **e-mail**, o gênero é abordado pela primeira vez no livro do 6º ano e é retomado no do 8º ano. Na obra do 6º ano, há uma proposta de escrita do gênero na seção *Produção de texto*. Já no livro do 8º ano, apesar de o **blog** ser mencionado tanto em atividade de leitura quanto de escrita, na seção *Produção de Texto*, ele não é objeto de estudo.

Assim, apesar de na obra do 8º ano uma atividade de leitura, em que cartas-denúncias foram publicadas, perguntar sobre o objetivo do **blog**, a finalidade maior nos parece ser que o aluno perceba o papel da carta-denúncia de realizar reclamações ou fazer solicitações. Desse modo, não se visa que os estudantes adquiram novos conhecimentos acerca dos aspectos linguísticos e composicionais ou do propósito comunicativo do gênero digital, mas ele é utilizado como pretexto para o estudo de um gênero impresso.

Quanto à atividade de escrita presente na mesma obra, o **blog** é visto como um suporte, já que os autores possibilitam que a carta-denúncia seja publicada no ambiente digital, sem que haja instruções para a mudança do texto do impresso para a tela. Assim, não se objetiva que o aluno complexifique seu conhecimento a respeito da escrita do **blog**, mas apenas se menciona o gênero como pretexto para a produção de uma carta-denúncia.

A seguir, há um quadro de análise que resume as informações apresentadas:

Quadro 14: Análise da sequencialidade na abordagem dos gêneros digitais, nas seções *Produção de texto* e *Intervalo*, da coleção *Português Linguagens*.

Gênero retomado	Modo de retomada	Respostas	Grau de complexificação	Respostas
E-mail	Como se dá essa retomada: o gênero é apenas mencionado como pretexto para outro gênero ou é foco de estudo? Há atividades de leitura e/ou produção do gênero?	O e-mail é retomado no livro do 8º ano, em uma atividade de produção textual. Porém, a atividade de escrita utiliza o gênero digital como pretexto para a produção de um gênero impresso.	Em relação às atividades de escrita, permite-se que aluno interaja em situações mais próximas possíveis do real e mais complexas que as apresentadas pela primeira vez em que o gênero aparece?	Como o objetivo é a produção de um gênero impresso, o e-mail é visto apenas como um suporte para enviar uma carta de leitor. Assim, no que se refere à escrita do gênero digital, não há nenhuma informação adicional que leve o aluno a ter conhecimentos mais complexos a respeito da escrita do gênero.
Blog	Como se dá essa retomada: o gênero é apenas mencionado como pretexto para outro gênero ou é foco de estudo? Há atividades de leitura e/ou produção do gênero?	O blog é retomado no livro do 8º ano, como pretexto para a produção de uma carta-denúncia, tanto na atividade de leitura, quanto na de escrita. Não há, dessa forma, atividades que visem exclusivamente ao estudo do blog .	Nas atividades de leitura, os aspectos linguísticos e composicionais e/ou o propósito comunicativo são abordados e trazem conhecimento novo ao aluno?	Apesar de, na atividade de leitura, haver uma questão em que se questiona a respeito do objetivo do blog , em que aparecem cartas-denúncia, o que pode levar o aluno a inferir um dos propósitos comunicativos do gênero digital (o de informar), o intuito não é trabalhar o gênero digital, mas o de estudar a carta-denúncia.

			Em relação às atividades de escrita, permite-se que aluno interaja em situações mais próximas possíveis do real e mais complexas que as apresentadas pela primeira vez em que o gênero aparece?	O gênero digital é visto apenas como um local para se publicar a carta-denúncia. Assim, a ideia não é produzir um blog , mas utilizá-lo como suporte. Fato que não permite que o aluno se insira em situações cada vez mais complexas de escrita de blog.
--	--	--	---	--

Diante do exposto, constata-se que o **e-mail** e o **blog** são os únicos gêneros retomados na coleção *Português Linguagens*, em atividades de leitura e de escrita, das seções *Produção de texto* e *Intervalo*. Entretanto, essa retomada não propicia a progressão em espiral, defendida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), pois, apesar de os gêneros digitais terem sido retomados, o intuito não parece ser o de levar o aluno a progredir no domínio de um mesmo gênero, mas de utilizar os gêneros digitais como pretexto para o domínio de textos impressos.

Assim, ao longo da coleção, não há sequencialidade, uma vez que, além de o número de gêneros digitais retomados ser pequeno, não se possibilita a complexificação das práticas de leitura e escrita desses gêneros. Essa perspectiva é importante, pois contribuiria para a ampliação do letramento digital dos estudantes, visto que daria mais oportunidades para eles adquirirem habilidades essenciais à comunicação digital (RIBEIRO, 2009) e de inserirem, na vida pessoal e profissional, de forma consciente, os gêneros estudados na escola (OLIVEIRA, MELO, 2016).

Levando em conta as seções *Produção de texto* e *Intervalo*, após apresentarmos a análise das atividades de leitura e de escrita de gêneros digitais, bem como da sequencialidade na abordagem desses gêneros, na coleção *Português Linguagens*, na seção seguinte, teceremos algumas considerações gerais sobre nossas análises.

4.4. Uma visão geral da contribuição da coleção *Português Linguagens* para o letramento digital

A coleção *Português Linguagens*, tendo sido uma das mais solicitadas ao PNLD 2014, pode ter papel de suma importância na formação de alunos letrados digitalmente, pois o livro didático, muitas vezes, constitui a própria aula do professor, funcionando, inclusive, como fonte de formação teórica para alguns educadores (BRAKLINK, 2003), visto que esse é, por vezes, um dos poucos materiais de consulta a que o docente tem acesso.

Nessa coleção, de influência notável no ensino brasileiro, em um universo de quatro obras, encontramos sete gêneros textuais produzidos na tela, considerando as seções *Produção de texto* e *Intervalo*: **e-mail, blog, Myspace, Facebook, Twitter, entrevista não presencial, fórum eletrônico**. Apesar disso, há somente três ocorrências de atividades de leitura e/ou escrita desses gêneros, relacionadas a **e-mail** e **blog**.

Nos demais casos, a abordagem dos textos da esfera digital se dá de forma periférica. Assim, ou os gêneros digitais surgem como pretexto para o ensino de outros gêneros nas atividades de escrita, como ocorre com **blog, e-mail** e **fórum eletrônico**, ou, no decorrer das atividades de leitura ou escrita, são apresentadas informações isoladas sobre os textos digitais, sem grandes explorações, como ocorre com **Myspace, Facebook, Twitter** e com a **entrevista não presencial**. Abaixo, segue um quadro em que apresentamos a relação entre a forma como os gêneros são abordados e a porcentagem de cada abordagem:

Quadro 15: Tipos de abordagem de gêneros digitais na coleção *Português Linguagens* do Ensino Fundamental, em porcentagem

Abordagem	Gênero/Local	Ocorrências	Porcentagem
Abordagem de gênero digital com presença de atividades de leitura e/ou produção textual.	Blog e e-mail: ambos na seção <i>Produção de texto</i> , do livro do 6º ano.	3	27,27%
Abordagem do gênero digital como pretexto para outras produções.	Blog: seção <i>Intervalo</i> , do livro do 6º ano, e <i>Produção de texto</i> , do livro do 8º ano. E-mail: seção <i>Produção de texto</i> , do livro do 8º ano.	4	36,36%

	Fórum eletrônico: seção <i>Produção de texto</i> , do livro do 9º ano.		
Abordagem exclusiva de informações sobre o gênero.	Myspace, Facebook, Twitter: seção <i>Produção de texto</i> , do livro do 6º ano. Entrevista não presencial: livro do 7º ano.	4	36,36%

Como pode ser notado, o tratamento de gêneros da esfera digital, acompanhado de atividades de leitura ou produção dos mesmos, aparece em uma pequena porcentagem nas obras da coleção do Ensino Fundamental de *Português Linguagens*.

Quando consideramos as atividades que contribuem para o letramento digital por permitirem a aquisição e o domínio desses gêneros, a porcentagem fica ainda menor, caindo para 18,18 %. Esses 18,18% incluem as atividades de leitura e escrita do gênero **e-mail**, presentes na obra do 6º ano.

Em relação às atividades de leitura de **e-mail**, estas, atendendo à necessidade de o material didático apresentar os traços gerais de gêneros digitais em contexto de comunicação, conforme destacam Araújo-Júnior e Araújo (2013), levam o aluno a notar aspectos ligados à grafia, à composição e ao propósito comunicativo do gênero.

Dessa forma, após ter contato quer no **e-mail** exemplo, quer nas questões e quadros informativos, com o estilo tipicamente informal do gênero; com o formato textual, que combina parte fixa e texto corrido; com uma das combinações semióticas permitidas pelo gênero (texto-imagem); e com um o propósito comunicativo gênero – a comunicação interpessoal –, as atividades de leitura dão subsídios para aquisição e domínio do **e-mail**. Xavier (2005) elenca tais condições como importantes para o letramento digital, contribuindo plenamente para o letramento e auxiliando na realização da atividade de escrita.

A atividade de escrita do **e-mail**, a exemplo da leitura, contribui plenamente para o letramento digital, por permitir que o aluno seja exposto a contextos comunicativos que se aproximam ao máximo de situações reais de comunicação, condição que Schneuwly e Dolz (2004) consideram importantes no ensino-aprendizagem de gêneros.

Os interlocutores a quem o **e-mail** será dirigido são reais e pertencentes ao contexto estudantil. A situação é coerente com o mundo dos interagentes e o suporte em que a produção será realizada é o prototípico do gênero. Sendo assim, a proposta de escrita permite que o aluno seja levado a uma prática comunicativa significativa e, conseqüentemente, contribui para o letramento digital, por permitir que o estudante se aproprie de práticas de escrita digital, coerentes com situações reais de comunicação.

Além da leitura e escrita de **e-mail**, há atividade de escrita que visa exclusivamente ao estudo do **blog**. Entretanto, esta constitui os 9,09% de atividades que tratam exclusivamente de gêneros digitais, mas que não contribuem para o letramento digital dos estudantes. Isso se dá pelo fato de a proposta de escrita de **blog** não definir claramente os interlocutores e a situação comunicativa, o que dificulta a apropriação de práticas de escrita digital que se aproximem da realidade.

Diante dessas considerações, nota-se que, na coleção *Português Linguagens* destinada ao Ensino Fundamental, embora os gêneros digitais estejam presentes, a contribuição das atividades de leitura e escrita para o letramento digital das seções *Produção de texto* e *Intervalo*, ainda se encontra distante, pois apenas 18,18% de atividades, em um universo de quatro obras, permitem ao estudante se inserir nas práticas de leitura e escrita mediadas pelas NTICs.

Essa distância entre as propostas de atividades de leitura e de escrita e o letramento digital é reforçada pela ausência de sequencialidade na coleção. Os gêneros digitais, em sua maioria, são tratados uma única vez e, quando se retoma o mesmo gênero em livros distintos, como se dá com o **e-mail** e o **blog**, na retomada, não se verifica uma preocupação, nas atividades de leitura e escrita, em se trabalhar o texto digital para que os aprendizes alcancem graus diferentes de domínio do gênero ao longo dos anos de escolaridade. Em vez disso, ele é utilizado como pretexto para produções impressas.

A partir dessas considerações, podemos concluir que, apesar de uma considerável parte de interações serem realizadas através da mediação da NTICs em nossa sociedade, a coleção *Português Linguagens* ainda tem como foco o tratamento de textos impressos nas atividades de leitura e escrita das seções *Produção de textos* e *Intervalo*, tratando dos gêneros digitais de forma bastante periférica.

Apesar da tendência em abordar gêneros impressos nas duas seções analisadas, em *Produção de textos*, foi possível notar uma maior abertura para a abordagem de gêneros digitais se comparada à seção *Intervalo*.

Em *Intervalo*, na única ocorrência de um texto digital, que refere ao **blog**, os autores o consideram como um suporte, utilizando-o como pretexto para a escrita de um gênero tipicamente produzido no papel. Esse fato apenas confirma a tendência da coleção analisada de tratar, de forma desigual, textos impressos e digitais, pois essa seção funciona como um aprofundamento das atividades de produção. Por que não considerar o gênero digital em si mesmo e aprofundar os conhecimentos sobre ele? Certamente, porque os textos da esfera *online* não são vistos com a mesma importância na coleção.

A abordagem periférica dos textos digitais, verificada na coleção, confirma a ideia de Rojo e Barbosa (2016) de que a escola visa essencialmente aos letramentos convencionais. Assim, concordamos com elas quando dizem ser necessário atentar para o letramento digital.

Esse ponto de vista parece pertinente, pois partimos do pressuposto defendido pelos PCNs de que se devem ensinar os gêneros como meio de formação cidadã e o de que os gêneros mudam, uma vez que são artefatos sociohistóricos, conforme observa Marcuschi (2008). Logo, defendemos que os textos a serem explorados nas atividades de leitura e escrita na escola devem acompanhar essa mudança de forma que o aluno possa se inserir na sociedade de forma cada vez mais eficiente.

Após realizadas essas considerações, a seguir apresentamos as conclusões desta pesquisa.

CAPÍTULO V

5. Conclusões

Parte significativa das comunicações na sociedade do século XXI tem sido realizada através das NTICs. Por isso, urge a necessidade de formação de um aluno que, dotado de letramento digital, seja capaz de se inserir nas práticas de leitura e escrita *online*, já que o contexto virtual trouxe uma realidade que alterou a forma de lidar com a linguagem, na medida em que permitiu a multimodalidade, a rapidez e a praticidade.

Refletindo sobre a importância do livro didático no contexto de ensino brasileiro, traçamos, como objetivo deste estudo, verificar, a partir da análise de atividades de leitura e de escrita da seção *Produção de texto* e de escrita da seção *Intervalo*, a contribuição da coleção *Português Linguagens* para o letramento digital dos alunos.

Guiadas por esse objetivo, em relação às atividades de leitura, tivemos como um dos intuitos avaliar se elas tratavam de questões voltadas a aspectos linguísticos (grafia e estilo) e composicionais (formato textual e multissemiose) e ao propósito comunicativo dos textos produzidos na tela e se contribuía para o letramento digital dos estudantes.

A partir de nossas análises, constatamos que há atividades de leitura de gêneros digitais apenas em uma obra da coleção. Elas ocorrem no livro 6º ano, quando é proposto o estudo do **e-mail**. Na única ocorrência de atividades voltadas à leitura de textos digitais, pudemos verificar que elas possibilitavam explorar e/ou perceber traços prototípicos do **correio eletrônico**, pois, a partir delas, o estudante era capaz de depreender aspectos linguísticos e composicionais e o propósito comunicativo do gênero.

Em relação aos aspectos linguísticos, ao considerarmos a grafia e o estilo, notamos que só este foi tratado de forma coerente com o **correio eletrônico**, estando a abordagem das questões gráficas muito ligadas a um outro gênero: o **chat aberto**. A aproximação, realizada pelos autores da coleção, da grafia do **e-mail** com a do **bate papo online** pode induzir o aluno a compreender que tais gêneros admitem, na mesma proporção, a flexibilidade linguística propiciada pelo internetês, fato que pode afetar a capacidade do discente de produzir competentemente, em seu dia a dia, **e-mails** adequados ao contexto em que se inserem.

No que se refere aos aspectos composicionais, verificamos que, no âmbito do formato textual, as atividades a respeito do **e-mail** trabalhavam a estrutura do texto a partir de elementos das partes pré-formatada e livre. Além disso, foi possível notar, no que se relaciona à multissemiótica, uma das combinações admitidas pelo gênero: *texto/emoticons*.

Finalmente, no tocante ao propósito comunicativo, observamos que foi propiciado ao estudante notar que o **correio eletrônico** serve à comunicação interpessoal.

O fato de o exercício a respeito do **e-mail** possibilitar que os estudantes tenham acesso a essas informações nos levou a concluir que ele contribuía plenamente para a formação de um estudante letrado digitalmente, na medida em que dava subsídio para o domínio do gênero digital pelo aluno.

Todavia, vale ressaltar que, na coleção, essa é a única ocorrência de atividade que busca trabalhar a leitura de textos produzidos na tela. Daí, questionamos: Bastariam atividades sobre um único gênero para a formação de um aluno capaz de lidar competentemente com a leitura de textos digitais?

Acreditamos que não, visto que a leitura na tela, assim como a leitura no impresso, exige uma série de conhecimentos, os quais o aluno dificilmente adquirirá se tiver apenas uma oportunidade isolada de ler um texto digital. É preciso que o aprendiz conheça gêneros diversos que circulem na Internet e suas particularidades, que reconheça as novidades que o computador, enquanto suporte, trouxe às atividades de leitura e escrita para, assim, se inserir em práticas reais de comunicação, tornando-se cidadão letrado digitalmente.

No que tange ao estudo das atividades de produção de gêneros digitais, definimos como objetivos avaliar se elas possibilitavam aos estudantes se comunicarem em situações que se aproximavam de situações comunicativas reais, bem como se contribuía para a formação de indivíduos letrados digitalmente. Para isso, verificamos se, nas propostas de escrita analisadas, o suporte era o prototípico do gênero, se os interlocutores eram bem definidos e se a situação comunicativa se aproximava de usos reais do gênero trabalhado.

Observamos que, apesar de aparecerem na coleção duas propostas de escrita de gêneros digitais, uma de **e-mail** e outra de **blog**, ambas no livro do 6º ano, apenas a atividade de escrita do **correio eletrônico** possibilitava a escrita do gênero na tela, com locutores definidos – os colegas de classe – e em uma situação comunicativa que se aproximava da realidade por considerar o contexto dos estudantes. Isso não ocorreu na

atividade relacionada ao **blog**, pois, embora tenham possibilitado que o texto fosse produzido no computador, os autores da obra didática não definiram a quem o gênero seria destinado e, por isso, não foi possível saber em que medida a produção escrita permitiria que a comunicação se aproximasse da realidade.

Esses fatores nos levaram à conclusão de que apenas a atividade relativa ao **correio eletrônico** contribuía para a formação de estudantes letrados digitalmente, por induzir o aluno a se inserir em uma interação que, devido ao suporte, aos interlocutores e à situação comunicativa, o aproximava da realidade de uso do gênero.

Associado ao objetivo de analisar as atividades de leitura e de escrita individualmente, nos propusemos, também, a investigar a sequencialidade das mesmas. Ao buscar realizar essa tarefa, observamos que não houve sequencialidade, pois os textos digitais foram abordados nas seções avaliadas de maneira isolada ao longo da coleção, de modo a não permitir ao estudante ampliar progressivamente seus conhecimentos acerca de um mesmo gênero digital ao longo dos anos de escolaridade.

Desse modo, o que constatamos é que as atividades de leitura e escrita de gêneros digitais se limitam ao primeiro volume da coleção. Nos outros livros, os textos do ambiente *online* são abordados apenas como pretexto para o estudo de gêneros impressos. Esse fato, a nosso ver, mostra a supremacia que o impresso ainda possui na sala de aula, apesar de grande parte das comunicações de nossa sociedade já serem mediadas pelas NTICs.

Não só o número reduzido de atividades de leitura e escrita de gêneros digitais, mas sua concentração no livro do 6º ano, fazem com que os textos digitais sejam trabalhados de maneira periférica. Esse fato reflete a ausência de diálogo que muitas vezes ocorre entre ensino e sociedade: enquanto temos um contexto social, em que as pessoas estão cada vez mais conectadas, nos deparamos com uma das coleções de livros mais utilizados no Ensino Fundamental brasileiro, em que o letramento digital não parece ser uma das principais preocupações dos autores.

A pouca preocupação com o letramento digital dos estudantes, presente na coleção *Português Linguagens*, pode ter como consequência a formação de cidadãos com competência insuficiente para interagir a partir dos textos digitais que circulam socialmente, pois o livro didático define e induz a prática de muitos professores na sala de aula, seja porque não são ou não se sentem preparados adequadamente, seja por falta de tempo do profissional para preparar aulas que vão além do que se propõe no material didático.

Além de ter como intuito avaliar a sequencialidade na abordagem de atividades de leitura e escrita de gêneros digitais, traçamos, como último objetivo desta pesquisa, contabilizar o número de atividades que contribuía para o letramento digital, considerando os quatro manuais que compõem a coleção *Português Linguagens*.

O que pudemos constatar, nesse sentido, foi que as propostas que visam ao desenvolvimento da competência leitora e de produção de textos digitais ainda são pouco expressivas na coleção, visto que há somente três ocorrências de questões de leitura e de escrita que se voltam estritamente aos gêneros digitais, concentradas em um único livro. Dessas ocorrências, como fora notado a partir da análise dos dados, duas se referem ao **e-mail** e uma, ao **blog**. Porém, somente duas dessas atividades, ambas relacionadas ao **correio eletrônico**, contribuem, de fato, para a formação de alunos letrados digitalmente, na medida em que dão subsídios para que o aluno possa utilizar e dominar o texto trabalhado.

Diante do exposto, é possível afirmar que a hipótese inicial de nosso estudo foi confirmada, visto que a coleção se alinha à tendência dos livros didáticos no que toca à inserção de textos do contexto digital em atividades de leitura e de escrita. Contudo, o número de atividades de leitura e escrita que contribuem para o letramento digital foi menor do que o esperado, pois, se levarmos em conta o apelo dos PCNs para a formação de um cidadão capaz de interagir na sociedade, através dos gêneros do discurso, e o fato de estarmos inseridos em um contexto social atravessado pelas NTICs, a abordagem dos gêneros digitais como forma de ampliar o letramento não deveria ser um objetivo periférico dos livros didáticos, como foi constatado na coleção analisada, mas sim, um meio de alinhar ensino e sociedade.

Assim, percebe-se que há um longo caminho a ser percorrido para que a coleção mais solicitada pelas escolas públicas brasileiras, como apontado no início deste estudo, seja capaz de formar estudantes capazes de se inserirem nas práticas de leitura e escrita no ambiente digital.

Talvez, para que uma maior atenção ao letramento digital seja dada, fosse interessante se inserir esse quesito entre os critérios de avaliação do PNL D, pois, somente assim, os editores começariam a atentar para essa questão e, com suas obras, permitiriam que a inovação nas formas de aprender e ensinar chegue à escola.

Apesar dessas ressalvas, a abordagem dos textos digitais na coleção estudada é um primeiro passo para a mudança de mentalidade de um espaço escolar ainda muito

marcado por um ensino que, muitas vezes, se baseando exclusivamente na tradição normativa, não possibilita ao aluno outras formas de letramento.

Nesse sentido, o fato de os manuais didáticos que compõem a coleção *Português Linguagens* trazerem, como conteúdo de ensino, os gêneros digitais pode fazer com que muitos professores saiam da zona de conforto, levando-os a tentarem compreender melhor os textos da mídia digital e a buscarem superar o pânico em relação à comunicação digital, ainda muito presente no espaço escolar. Isso porque o livro didático é o indicador, para muitos docentes, da existência dos novos conhecimentos e da necessidade de mudança em sua prática pedagógica.

Além do mais, os alunos, ao se depararem, no livro didático, com textos que já utilizam intuitivamente no dia a dia, podem se sentir à vontade para cobrar dos educadores uma perspectiva de ensino de gêneros que abarque os gêneros digitais. Um ensino que permita que tais gêneros sejam discutidos e sistematizados para serem utilizados, de forma coerente, com as situações sociais nas interações que utilizam a tela como suporte e que são tão inerentes à vida na sociedade. Dessa maneira, a presença dos textos digitais nos livros avaliados pode levar o professor a ter mais consciência da epígrafe que inicia esta dissertação – “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades” – e, assim, refletir sobre sua prática pedagógica a fim de melhor aliar ensino e sociedade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO-JÚNIOR, J. C. **Gêneros digitais**: uma análise de propostas de atividades em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira. Fortaleza, 2008. Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará. Dissertação de Mestrado. 2008.

_____. **Os chats**: uma constelação de gêneros na internet. 2006. 341 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/ri/bitstream/riufc/8872/1/2006_tese_jcraraujo.pdf>. Acesso em: 29 maio 2017.

ARAÚJO-JÚNIOR, J. S; ARAÚJO, J. da internet para os livros didáticos: uma análise da didatização de gêneros textuais digitais. **Hipertextus Revista Digital**, v. 11, p. 1-24, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume11/04-Hipertextus-Vol11-Joao-da-Silva-Araujo-Junior&Julio-Araujo.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola, 2015.

BATISTA, A. A. G; ROJO, R.; ZUÑIGA, N. C. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999- 2000). In: COSTA VAL, M. da. G; MARCUSCHI, B (Orgs.). **Livros de Língua Portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R; BATISTA, A. A. G (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2003, p. 25-67.

BENSON, P. Qualitative research: An overview. In: Carol A. Chapelle (Org.). **The Encyclopedia of Applied Linguistics**, 2013. p. 1-6. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal0977/abstract>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

BEZERRA, B. G. Suportes de gêneros textuais antes da invenção da imprensa: uma análise do livro. **Diálogos**, Garanhuns, mar./jun., 2011, p. 83-101. Disponível em: <http://www.jayrus.art.br/Periodicos_JL/Dialogos/Dialogos_4/Dial_4_Bene_Suportes.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2017.

BEZERRA, B. G. Ler e escrever no Orkut: prática discursivas dos alunos na visão dos professores. In: RIBEIRO, A. E; VILLELA, M. N.; SOBRINHO, J. C.; SILVA, R.B. da (org). **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Petrópolis, 2010.

BIASI-RODRIGUES, B.; BEZERRA, B. Propósito comunicativo em análise de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Santa Catarina, v. 12, n. 1, p. 231-249, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/868/796>. Acesso em: 18 jan. 2017.

BRAKLING, K. L. A gramática nos LDs de 5º a 8º séries: que rio é este pelo qual corre o Gânges?. In: ROJO, R; BATISTA, A. A. G (Orgs.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Linguagem, códigos e suas tecnologias. 1998. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2016.

BUNZEN JÚNIOR, C.S. **Livro Didático de Língua Portuguesa**: um gênero do discurso. Campinas, 2005. Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas. Dissertação de Mestrado, 2005.

BUNZEN JÚNIOR, C.; ROJO, R. Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, M. da. G; MARCUSCHI, B (Orgs.). **Livros de Língua Portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CAMÕES, L. V. de. **Sonetos**. São Paulo: biblioteca virtual do estudante brasileiro. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000164.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2018.

CAMPOS, J. do C.; CRUZ, R. C. F. Levantamento dos Elementos Paralingüísticos de Fala Espontânea: Proposta Preliminar de uma Anotação Padrão. **Revista Científica da UFPA**, v. 6, n.1. Disponível em <<http://www.cultura.ufpa.br/rcientifica/>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

CELANI, M. A. A. Afinal o que é linguística aplicada? In: M. S. Z. P. & M. A. A. Celani (Org). **Linguística Aplicada**: da aplicação de linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: Educ, 1992, p. 15-23.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens: 6º ano**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. **Português Linguagens: 7º ano**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. **Português Linguagens: 8º ano**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. **Português Linguagens: 9º ano**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

COSTA VAL, M. da G. et al. **Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais**. Belo Horizonte: Ceale, 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/264297986.Col%20Alf.Let.%2010%20Producao_escrita.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

CRISPIM, J. **TICs vs NTICs**. 2013. Disponível em: <http://www.jose-crispim.pt/artigos/conceitos/conc_art/01_tic_ntic.html>. Acesso em: 28 fev. 2018

DENZIN, N. K; LINCONL, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K; LINCONL, Y. S et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Schneuwly, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Dados Estatísticos**. Disponível em:<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em: 15 out. 2016.

_____. **Histórico**. Disponível em:<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acesso em: 30 jan. 2017.

GERGEN, M. M.; GERGEN, K. J. Investigação qualitativa: tensões e transformações. In: DENZIN, N. K; LINCONL, Y. S et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

LINCONL, Y. S DENZIN, N. K. O sétimo momento: deixando o passado para trás. In: DENZIN, N. K; LINCONL, Y. S et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A; XAVIER, A. C (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Produção textual**: análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. A questão do suporte dos gêneros textuais. **DLCV**, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9-26, 2003. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/dclv/article/view/7434/4503>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

MARCUSCHI, B. Avaliação escolar na perspectiva dos Novos Estudos do Letramento. In: SATO, D. T. B; JÚNIOR, J. R. L. B; SANTOS, R. de. C. R. (orgs.). **Ler, escrever, agir e transformar**: uma introdução aos novos estudos do letramento. Recife: Pipa Comunicação, 2016.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. **Sessenta anos de Lingüística Aplicada**: de onde viemos e para onde vamos. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/linaplic.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2016.

MIGUEL, M. A. C. **Falar com a escrita**: O chat em português. Disponível em: <<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1088/1/FalarEscritaMACM.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2017.

OLIVEIRA, C. A. R.; MELO, M. F. de. Concepções de letramento. In: SATO, D. T. B; JÚNIOR, J. R. L. B; SANTOS, R. de. C. R. (orgs.). **Ler, escrever, agir e transformar**: uma introdução aos novos estudos do letramento. Recife: Pipa Comunicação, 2016.

PIMENTEL, C. A escrita íntima na internet: do diário ao blog pessoal. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 7, 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Abralin, 2011. Disponível em: <<http://www.omarrare.uerj.br/numero14/carmenPimentel.html>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

RIBEIRO, A. E. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista da ABRALIN**, v. 8, n. 1, p. 15-38, jan. /jun. Disponível em: <<http://www.abralin.org/revista/RV8N1/ANA.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. Letramentos, ensino e os desafios da globalização. In: SATO, D. T. B; JÚNIOR, J. R. L. B; SANTOS, R. de. C. R. (orgs.). **Ler, escrever, agir e transformar: uma introdução aos novos estudos do letramento**. Recife: Pipa Comunicação, 2016.

ROZENFELD, C.C da F.; GABRIELLI, K.S.; SOTO, U. O fórum educacional em cursos virtuais de língua estrangeira como ferramenta de interação: uma análise crítica de duas experiências. In: RIBEIRO, A. E; VILLELA, M. N.; SOBRINHO, J. C.; SILVA, R.B. da (org). **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Petrópolis, 2010.

SÁ-SILVA, J. R; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de História e Ciências Sociais**, n. 1, p. 1-14, jul., 2009. Disponível em:< <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6>>. Acesso em 05 maio 2018.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: _____ et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 71-91.

RAJAGOPALAN, K. Como o internetês desafia a Linguística. In: Tânia G. Saliés; Tania G. Shepherd. (Org.). **Linguística da Internet**. São Paulo: Contexto, 2013.

SILVA, A. da. Blog educacional: o uso das novas tecnologias no ensino. **Vertentes** , v. 1, p. 76-84, 2008. Disponível em:<http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_31/adriana_da_silva.pdf> . Acesso em: 29 mai. 2017.

SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educ. Real**, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012. Disponível em: < http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 05 out. 2016.

SIMÕES, A. C.; GOMES, M. C. A. Panorama de Estudos Linguísticos sobre o Suporte: Proposições e Debates. **Glauks**, v. 11, n. 1, p. 15-34. 2011. Disponível em: < http://www.revistaglauks.ufv.br/arearestrita/arquivos_internos/artigos/Artigo_1__Alex_e_Maria_Carmen.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2017.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2016.

_____. Um Olhar sobre o Livro Didático. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2, n. 12, p. 53-63, nov./dez. 1996. Disponível em: <<http://presencapedagogica.com.br/files/PP12.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

XAVIER, A. C. dos S. Letramento Digital e Ensino. In: CARMI, F. S.; MENDONÇA, M.(Org.). **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.133-148.